

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Институт гуманитарного образования

Кафедра дошкольного и специального образования

Магнитогорское региональное отделение

Международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

Факультет психологии, Кафедра специальной психологии, дефектологии и социальной работы

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»

Институт физической культуры и спорта

Кафедра оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта

УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина»

Факультет дошкольного и начального образования

Кафедра специальной педагогики и МДиНО

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ И КОРРЕКЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Сборник научных трудов по результатам
VI Международной научно-практической конференции**

14 –15 мая 2025 г.

Магнитогорск
2025

УДК 37.0
ББК У43

Рецензенты:

Профессор кафедры языкознания и литературоведения
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет
им. Г.И. Носова», доктор педагогических наук

А.Л. Солдатченко

Кандидат педагогических наук,
учитель-дефектолог МОУ Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа-интернат № 3» города Магнитогорска

Е.В.Исаева

Оргкомитет:

Л.Н. Санникова, В.А. Чернобровкин, И.А. Кувшинова, Т.Г. Неретина,
Е.А. Овсянникова, Е.Л. Мицан, Л.А. Яковлева, С.В. Петров, С.Г. Лещенко,
Н.А. Степанова, Н.С. Цырулик, Л.Н. Эйдельман

Научные редакторы:

И.А. Кувшинова, В.А. Чернобровкин, Т.Г. Неретина,
Е.Л. Мицан, Е.А. Овсянникова, Л.А. Яковлева

Ответственный и технический редактор И.А. Кувшинова

Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве: сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2025. 234 с.

ISBN 978-5-9967-3195-4

Статьи входят в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

ISBN 978-5-9967-3195-4

© Магнитогорский государственный
технический университет
им. Г.И. Носова, 2025

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ

ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ КОНФЕРЕНЦИИ!

На базе института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова с 14 по 15 мая 2025 г проведена международная научно-практическая конференция «Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве».

Всего поступило более 60 заявок на участие в мероприятии. География участников обширна: Российская Федерация (Москва, Санкт-петербург, Калининград, Тула, г. Новочеркасск, Магнитогорск и др.), Республика Казахстан, Республика Беларусь, Бразилия.

Вузами России и белорусии

Тексты докладов, подготовленных в рамках конференции, составляют содержание сборника и излагаются в соответствии с секциями, интегрируя данные, психологии, педагогики, дефектологии, а также освещают широкий спектр проблем и вопросов, отражающих актуальность современной педагогической науки, в том числе через призму здоровьесбережения, цифровизации образования, профессионального, специального и инклюзивного образования.

Организаторы конференции – профессорско-преподавательский состав института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова благодарят участников за интерес, проявленный к конференции, и выражают искреннюю надежду на дальнейшее сотрудничество!

Особую благодарность оргкомитет выражает приглашенным экспертам – академику (вице-президенту МАНЭБ), кандидату юридических наук, профессору кафедры безопасности жизнедеятельности Московского педагогического государственного университета **Петрову Сергею Викторовичу**, зав.кафедрой оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института ФКиС ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» доктору педагогических наук, доценту **Эйдельман Любви Николаевне**, доценту кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», кандидату педагогических наук, доценту **Цырулик Надежде Степановне**, декану факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, кандидату психологических наук, доценту **Степановой Натальи Анатольевне** и заведующей кафедрой специальной психологии, дефектологии и социальной работы Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, кандидату психологических наук, доценту **Лещенко Светлане Геннадьевне**

Проведение конференции обеспечено благодаря слаженной работе оргкомитета во главе с директором института гуманитарного образования кандидатом педагогических наук, доцентом **Санниковой Лилии Наилевны** и сопредседателем – зав. кафедрой дошкольного и специального образования МГТУ им. Г.И. Носова **Чернобровкиным Владимиром Александровичем**.

ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Председатель (сопредседатели):

Санникова Лилия Наилевна – председатель программного комитета, директор института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», кандидат педагогических наук, доцент.

Чернобровкин Владимир Александрович – заместитель председателя программного комитета, модератор секции, заведующий кафедрой ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, кандидат философских наук, доцент.

Кувшинова Ирина Александровна – сопредседатель программного комитета, доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, помощник по научно-исследовательской работе зав.кафедрой ДиСО, кандидат педагогических наук, доцент.

Состав:

Мицан Елена Леонидовна – модератор секции, доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, помощник по методической работе зав. кафедрой ДиСО, кандидат педагогических наук, доцент.

Неретина Татьяна Геннадьевна – модератор секции, заместитель директора по методической работе института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, доцент кафедры педагогического образования и документоведения, кандидат педагогических наук, доцент.

Овсянникова Елена Александровна – модератор секции, доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, кандидат педагогических наук, доцент.

Яковлева Лариса Анатольевна – модератор секции, заместитель директора по учебной работе института гуманитарного образования МГТУ им. Г.И. Носова, доцент кафедры ДиСО, кандидат педагогических наук, доцент.

Степанова Наталия Анатольевна – декан факультета психологии Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, кандидат психологических наук, доцент.

Лещенко Светлана Геннадьевна – заведующий кафедрой специальной психологии, дефектологии и социальной работы Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, кандидат психологических наук, доцент.

Приглашенные эксперты – члены организационного комитета:

Петров Сергей Викторович – эксперт Федерального учебно-методического объединения по направлению подготовки 44.00.00 «Образование и педагогические науки», академик (вице-президент МАНЭБ), член редколлегии журналов ОБЖ и БЖД, кандидат юридических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва.

Цырулик Надежда Степановна – доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», кандидат педагогических наук, доцент, г. Мозырь, Республика Беларусь.

Эйдельман Любовь Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, зав.кафедрой оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института ФКиС ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург.

МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

В.А.Чернобровкин

*заведующий кафедрой дошкольного и специального образования
кандидат философских наук, доцент,*

*Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск*

ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ. ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

ПРИВЕТСТВУЕМ ВАС, ДОРОГИЕ УЧАСТНИКИ И ГОСТИ КОНФЕРЕНЦИИ!

На базе института гуманитарного образования МГТУ им.Г.И.Носова стартует *международная научно-практическая конференция «Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве»*. Это наша традиционная конференция, посвященная проблемам здоровьесбережения в образовательном пространстве. Учитывая современные тенденции цифровой трансформации общества, название конференции также претерпевает год от года небольшие изменения, отражая наиболее актуальные проблемы современной образовательной среды. Сегодня вам представляется возможность ознакомиться с точкой зрения ее представителей.

Конференция направлена на привлечение внимания ученых, практиков сферы образования и общественности к изучению возможностей современного обучения и новых форматов педагогических технологий через призму здоровьесбережения, в том числе в условиях инклюзивного и специального образования, к проблемам обеспечения безопасности, сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения, что в современных условиях смены образовательной парадигмы становится проблемой государственной важности.

В конференции работает 5 секций, у нас есть доклады зарубежных коллег как в записи (из-за разницы во времени), так и в режиме он-лайн. В ходе конференции планируется обсуждение проблем здоровьесбережения в образовании, проблем специального и коррекционного образования, становление инклюзивного образования в России, психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ в современном образовательном пространстве. Планируется обсудить традиции и новаторство в теории и практике преодоления речевой патологии, инновационные, культурно-оздоровительные и художественно-эстетические технологии в образовании и пр.

В конференции принимают участие специалисты различных областей, среди которых ведущие ученые вузов, докторанты, магистранты, преподаватели, практикующие специалисты, а также, студенты старших курсов. Среди нас представители Дальнего и ближнего Зарубежья - *Бразилия*, Казахстана, Белоруссии, городов России (Москва, Санкт-Петербург, Калининград, Петрозаводск, Тула, Норильск, Магнитогорск и др.). В рамках конференции также планируется проведение конкурса научно-исследовательских работ, выявление и награждение лучших докладов по секциям, проведение круглого стола.

КОНФЕРЕНЦИЯ СТАРТУЕТ! ЗДОРОВЬЯ И УСПЕХОВ!

Л.Н. Эйдельман
ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена»,
г. Санкт-Петербург, Россия

СТРАТЕГИЯ ВЫСТРАИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

(Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена
(проект № 81-ВГ))

***Аннотация.** В статье показано, что стратегия выстраивания профессиональной коммуникации с обучающимися должна опираться на взаимодополняющие принципы сотворчества, фасцинации и тезауруса, позволяющие студентам активно участвовать в обсуждении вопросов, находить новые аргументы и контраргументы, а также корректно отстаивать свою позицию. Раскрыты результаты опроса студентов, проведенного с целью изучения мнения о выстраивании профессиональной коммуникации с обучающимися.*

***Ключевые слова:** профессиональная коммуникация, принцип сотворчества, принцип фасцинации, принцип тезауруса.*

L.N. Eydelman

THE STRATEGY OF BUILDING PROFESSIONAL COMMUNICATION WITH STUDENTS AT THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

***Abstract.** The article shows that the strategy of building professional communication with students should be based on the complementary principles of co-creation, fascination and thesaurus, allowing students to actively participate in the discussion of issues, find new arguments and counterarguments, and correctly defend their position. The results of a student survey conducted to study opinions on building professional communication with students are disclosed.*

***Keyword:** professional communication, the principle of co-creation, the principle of fascination, the principle of thesaurus.*

В научной литературе, понятие «профессиональная коммуникация» рассматривается как процесс общения между людьми, связанный с исполнением их профессиональных функций и удовлетворением их профессиональных интересов. Профессиональная коммуникация в современном педагогическом образовании, с нашей точки зрения, должна быть нацелена не только на результат, но и на развитие познавательной деятельности у обучающихся. Выстраивание эффективной стратегии взаимодействия с обучающимися в образовательном процессе посредством профессиональной коммуникации, на наш взгляд, заслуживает пристального внимания со стороны педагогов. Однако в доступной нам научно-методической литературе не было обнаружено исследований, связанных с заявленной проблематикой, что позволяет говорить об актуальности исследования.

Практический опыт педагогической деятельности показал, что при выстраивании профессиональной коммуникации с обучающимися необходимо учитывать ряд взаимодополняющих принципов, позволяющих студентам активно участвовать в обсуждении вопросов, находить новые аргументы и контраргументы, а также корректно отстаивать свою позицию (рисунок).

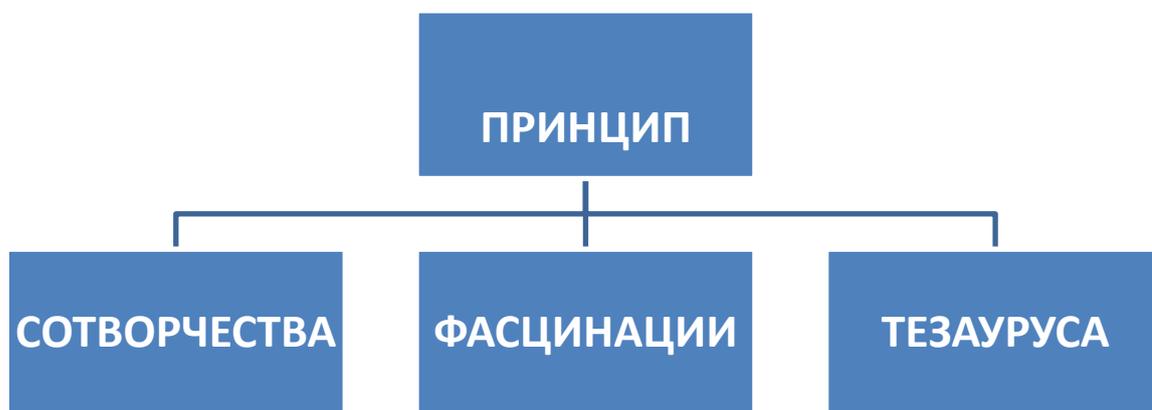


Рисунок – Взаимодополняющие принципы в профессиональной коммуникации

Принцип сотворчества (сократовский метод), позволяет выстроить диалог, развить творческий потенциал, воображение, рефлексивные умения, что, в конечном итоге, повышает учебную активность студентов. Создаётся поддерживающая образовательная среда, где формируется атмосфера доверия и конструктивного диалога. В этом случае обучающиеся будут выступать не только как получатели информации, но и как её создатели. Открытая и доброжелательная атмосфера в образовательном процессе позволяет студентам высказывать мнение, задавать вопросы и выражать свои мысли. Всё это, несомненно, создаёт доверие и позволяет достигать поставленных целей, эффективно выстраивать межличностные отношения, являющиеся значимым вектором в профессиональной коммуникации между педагогом и обучающимся.

Принцип фасцинации позволяет преподавателю разнообразить образовательный процесс, эффективность которого зависит от правильной подачи изучаемого материала, формы сообщения. Заинтересовать студентов удаётся преподавателю, владеющему вербальными и невербальными средствами коммуникации. Фасцинация в этом случае проявляется в чистоте, уместности, выразительности речи, демонстрации яркого личностного начала преподавателя, «диалогичности» в процессе коммуникации, грамотности речи. Немаловажную роль играют и паравербальные характеристики общения – тон, тембр, скорость, паузы.

Принцип тезауруса составляет основу профессиональной компетентности и содержит знания, относящиеся к выбранной профессии. Знание «языковых средств выражения смысловых отношений между понятиями и основанное на этом знании умение определять место понятия в понятийной системе той или иной науки ..., может быть фактором, существенно влияющим на эффективность усвоения обучающимися теоретических знаний, а, следовательно, и на успешность их учебной деятельности в целом» [1, с. 48]. В процессе профессиональной коммуникации обучающиеся овладевают специальными терминами и понятиями, являющимися своеобразными аттракторами к изучаемым дисциплинам.

Стратегию выстраивания профессиональной коммуникации с обучающимися в педагогическом университете рассмотрим на примере кафедры оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта (ОФК и АС) Института физической культуры и спорта ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена. Во время занятий на таких дисциплинах, как «Основы профессиональной коммуникации специалиста по адаптивной физической культуре», «Режиссура инклюзивных праздников», «Инклюзия в образовании и физической культуре», «Педагогическое мастерство специалиста по адаптивной физической культуре», «Актерское мастерство в профессиональной деятельности специалиста по адаптивной физической культуре» студентам предлагаются игровые упражнения в диалоговой форме, образовательные тренинги, способствующие развитию рефлексии, эмпатии, самоконтролю. Тренинги и упражнения, направленные на создание в группе доверительной среды,

позволяют студентам анализировать поведение и эмоциональные реакции в процессе коммуникации.

«Педагогическое мастерство специалиста по адаптивной физической культуре» даёт понятие «о профессиональной компетентности специалиста в области АФК, показывает значимость освоения умений регулирования эмоционального настроения, понимания и управления эмоциями, вводит в мир искусства общения средствами методики профессионального самосовершенствования в сфере овладения техникой педагогического общения, в процессе образовательной деятельности» и др. В рамках рассматриваемой дисциплины предлагались упражнения на развитие эмпатии «Пойми другого», «Отражение чувств», «Поддержка», «Внутренний голос». «Портрет идеально специалиста по адаптивной физической культуре», «Педагогическое мастерство» позволяют студентам провести самоанализ и самооценку для определения себя как педагога, обладающего, по их мнению, профессиональными и личностными качествами. «Адаптивный спорт в будущем» моделирует деятельность студентов, реализует принцип делового общения, формирует познавательную деятельность.

Включение методик и технологий арт-терапии в практико-ориентированную деятельность положительно влияет на психоэмоциональную атмосферу в группе, повышает доверие к преподавателю, мотивацию к творчеству, раскрывает творческие способности бакалавра по адаптивной физической культуре и повышает интерес к обучению [3, 4].

Дисциплина «Основы профессиональной коммуникации специалиста по адаптивной физической культуре» формирует культуру мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения; умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; учит понимать чувства и эмоции собеседника.

Дисциплина «Актерское мастерство в профессиональной деятельности специалиста по адаптивной физической культуре» способствует формированию межличностных навыков, развитию эмпатии, улучшению коммуникации в группе, а также позволяет устанавливать межличностные отношения [2].

При обучении на данных дисциплинах в конце всех занятий проводится рефлексия. Работа в подгруппах, которые образовывались как по желанию студентов, так и в случайном порядке, позволяла установить общение, эмоциональный контакт и тем самым сплотить коллектив. Участвуя в тренингах, студенты учились отстаивать свою позицию и приводить аргументы, грамотно выражать вербально и невербально свои мысли и настроение. С помощью преподавателя они учились защищать позицию, с которой они могли быть не согласны, и им необходимо было найти аргументы, подстроиться под ситуацию, проявить гибкость мышления.

Для развития творческого мышления, социальных навыков студентам предлагалось проводить творческие мастер-классы и праздники. Например, создание поделок своими руками для детей с ограниченными возможностями здоровья на тематику «Новый год», проведение мероприятия для студентов 1 курса кафедры ОФКиАС для знакомства с будущей специальностью. Такой подход способствует установлению эмоционального контакта, развитию внимательности, терпения и способности интерпретировать невербальные формы самовыражения.

Опрос студентов 2, 3 и 4 курсов (n=80), обучающихся по направлению подготовки 49.03.02, с целью изучения мнения о выстраивании профессиональной коммуникации с обучающимися показал, что 65% респондентов являются приверженцами демократического стиля общения, 35% - предпочитают стиль «увлеченность совместной творческой деятельностью». На вопрос о том, как должны строиться взаимоотношения студента и преподавателя, 76% считает, что обучающиеся должны выполнять все распоряжения без дополнительного обсуждения, причем среди обучающихся 4 курса 40% уверены, что студент сам принимает решения, касающиеся своего обучения, задача педагога – дать необходимую информацию.

На вопрос «С чего начинается профессиональная коммуникация» 100% респондентов ответило, что необходимо поздороваться с преподавателем, называя его имя и отчество. Использование невербальных способов коммуникации в начале профессиональной коммуникации (улыбнуться) поддерживает 65% опрошенных. Многие респонденты считают, что занятия необходимо начинать с добрых слов в адрес студентов – 90%, с шутки – 10%.

Абсолютное большинство респондентов (91%) согласны участвовать в диалоге с преподавателем при обсуждении изучаемого материала. 81% - отметили, что это повысит эффективность образовательного процесса, а 19% - обеспечивает индивидуальный стиль общения с педагогом.

Самооценка коммуникативных навыков студентов показала, что у 71% не возникает проблем при общении с преподавателями; 15% - иногда испытывают неуверенность, т.к. не все зачёты сданы; 14% - отметили дискомфорт при общении с преподавателями, т.к. редко бывают на занятиях.

Уровень подготовки по основам профессиональной коммуникации, педагогическому общению 61% респондентов оценили как достаточный (в основном, это студенты 2 и 3 курсов); 29% - уверены в том, что их подготовка высокая (студенты 4 курса) и лишь 10% (2 курс) - отметили, что низкая.

Принять участие в дополнительных мастер-классах, образовательных тренингах по основам профессиональной коммуникации выразил желание 81% респондентов, 12% - в них не нуждаются и 6% респондентов затруднились ответить.

На основании проведённого исследования, можно сделать вывод о правильности стратегии выстраивания профессиональной коммуникации с обучающимися в педагогическом университете, основанной на принципах сотворчества, фасцинации и тезауруса.

Список используемых источников и литературы

1. Медведева Л.Г. Принципы формирования профессионально ориентированного тезауруса (на опыте работы со студентами ЮИ ТГУ) // Вестник Томского государственного университета, 2007. № 297. С. 48.

2. Эйдельман Л.Н., Соловьёва Т.В. Эмоциональный интеллект как детерминанта профессионального становления бакалавров в сфере адаптивной физической культуры // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2024. № 214. С. 109-115.

3. Эйдельман Л.Н. Дисциплина «арт-терапия» и её роль в процессе подготовки бакалавра по адаптивной физической культуре // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта, 2022. № 3 (205). С. 548-551.

4. Эйдельман Л.Н. Арт-педагогический тренинг в образовательном процессе по направлению подготовки «адаптивная физическая культура» // Адаптивная физическая культура, 2022. Том 90. №2. С. 27-28.

© Л.Н. Эйдельман, 2025-05

**РАННЯЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ
С РАСЩЕЛИНАМИ НЁБА И ГУБЫ: НАПРАВЛЕНИЯ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ,
ИХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ**

Аннотация. В статье описана структура нарушения при врождённых расщелинах нёба и губы у детей, их особые образовательные потребности, система коррекционной помощи детям раннего возраста, логопедическое сопровождение с целью профилактики тяжёлых нарушений речи.

Ключевые слова: врожденная расщелина неба и губы, открытая ринолалия, дети раннего возраста, особые образовательные потребности.

N.S. Tsyruklik

**EARLY CORRECTIVE ASSISTANCE TO CHILDREN
WITH CLEFT PALATE AND LIP: DIRECTIONS OF REHABILITATION
OF CHILDREN, THEIR SPEECH THERAPY SUPPORT**

Annotation. The article describes the structure of the disorder in congenital cleft palate and lip in children, their special educational needs, the system of correctional help for young children, speech therapy to prevent severe speech disorders.

Key words: congenital cleft palate and lip, open rhinolalia, young children, special educational needs.

Среди врождённых пороков развития лицевой области головы одно из первых мест занимают расщелины верхней губы, твёрдого и мягкого нёба. Частота такой патологии составляет 1 случай на 600-700 рождений. Отмечается, что частота рождения детей с врождёнными расщелинами верхней губы и неба имеет тенденцию к росту. Патологии возникают при воздействии на плод патогенных генетических и экологических факторов, действующих на ранних стадиях развития плода: формирование челюстно-лицевой системы происходит на 5-8 неделе внутриутробного развития (А.К. Корсак, М.Л. Боровая, Г.П. Соснин, А.В. Крицкий). У детей с врождёнными расщелинами губы и нёба с первых месяцев жизни замедляется процесс формирования речи: искажается работа речедвигательного анализатора, нарушается речеслуховое взаимодействие, несвоевременно появляется лепет, отмечается большой временной интервал между появлением первых слов и фразовой речью (Г.В. Чиркина, Т.В. Волосовец, З.А. Репина, Л.И. Вансовская, И.И. Ермакова, А.Г. Ипполитова и др.). Для ребенка, который родился с расщеплением нёба, период лепета и начало речи проходит в особых условиях: он слышит и радуется обращённой речи, начинает понимать обращённые к нему слова, но из-за сообщающихся ротовой и носовой полостей он не имеет возможности произнести звуки, вся голосовая продукция имеет носовой резонанс, артикуляция большинства согласных нереализуема. Следствием расщелин нёба и губы является сложное речевое расстройство – открытая ринолалия. Различные варианты расщелин, деформации зубочелюстной системы приводят к ряду вторичных нарушений, влияющих на раннее речевое и психическое развитие ребенка:

– с первых дней рождения обнаруживается расстройство сосания и глотания: из-за сообщения между собой полостей рта и носа не создаётся герметичность в полости рта при сосании, ребенок захлёбывается, нарушается процесс кормления;

– рано возникает компенсаторная привычка отодвигать корень языка кзади (патологическая стабилизация тела языка), что позже сказывается на качестве произнесения звуков речи, нарушает механизм звукообразования;

– выдыхаемая воздушная струя расходуется через нос и рот, слабость ротового выдоха приводят к специфическим особенностям артикуляции звуков;

– нарушается деятельность мышц, осуществляющих движение мягкого нёба (из-за отсутствия связи между парными мышцами), в результате чего оно пассивно, малоподвижно и не выполняет своей функции разделения ротовой и носовой полостей; асимметрия мышц нёба по средней линии нарушает их физиологическое натяжение;

– нарушается взаимодействие артикуляторных и мимических мышц, что выражается в изменении движений мимических мышц в процессе артикуляции, в результате чего вырабатывается стойкий стереотип напряженности речи;

– нарушается координированное взаимодействие артикуляторных и дыхательных мышц, что приводит к специфическим проявлениям особенностей речевого дыхания: нарушается соотношение между вдохом и выдохом, при выдохе значительный объём воздуха уходит в нос, резко укорачивая продолжительность выдоха и понижая давление воздуха в надскладочном пространстве, поэтому фонационное дыхание учащённое и поверхностное;

– нарушение координации движений гортани и нёба: из-за отсутствия целостности мягкого нёба, ограничения его подвижности и патологических изменений в глоточной мускулатуре к 7 годам голос у ребёнка начинает ухудшаться (истощаемость, осиплость, падает сила, прекращается расширение его диапазона); отмечаются признаки расстройства двигательной функции голосообразующего аппарата, что в последующем может приводить к фонастениям, парезам внутренних мышц гортани;

– сложные ортодонтические изменения: выдвигание вперёд резцовой кости (при двусторонних расщелинах), отклонения прикуса, зубы часто поражены кариесом и занимают неправильное положение;

– врожденная расщелина нёба нередко влечёт за собой нарушения функционирования евстахиевой трубы с последующими воспалительными процессами в области среднего уха, околоносовых пазух вследствие недостаточного увлажнения, очистки и согревания воздуха, периодического попадания пищи в полость носа; в результате дети составляют группу риска возникновения тугоухости разной степени выраженности;

– задерживается развитие слуховых дифференцировок из-за патологических стереотипных артикуляций, которые порождают одинаковые кинестезии даже акустически контрастных фонем; уровень слуховых дифференцировок связан с глубиной поражения фонетической стороны экспрессивной речи.

Речь детей, имея назальный оттенок голоса, полиморфное нарушение произношения звуков, специфический характер артикуляции, становится малопонятной для окружающих, что ограничивает возможности речевого общения ребенка с расщелиной нёба и губы с окружающими.

Все три отдела периферической части речевого аппарата (артикуляционный, голосовой, дыхательный) при врождённых расщелинах нёба разбалансированы, нарушается их координированная работа.

По мнению Е.Н. Винарской, система кинестетических сигналов составляет пространственную сетку, которая обеспечивает правильное направление эфферентных сигналов к соответствующим мышечным группам и которая динамически изменяет направление этих сигналов в зависимости от положения мышечно-суставного аппарата в пространстве. При врожденных расщелинах нёба в первую очередь страдает образование артикулем, в кору мозга поступает дефектный афферентный импульс, в результате чего кинестезия либо не создаётся (при отсутствии звука в произношении), либо становится дефектной (при искажении артикулемы) (А.Г. Ипполитова, 1983).

Исследование особенностей доречевого развития детей с врождённой расщелиной губы и нёба раннего возраста и анализ показателей психомоторного развития позволили Н.В. Обуховой (2017) выделить 3 подгруппы детей: 1) у детей складываются предпосылки фонетико-фонематического недоразвития речи; 2) речевая активность снижена, к пяти годам преимущественно наблюдается общее недоразвитие речи 3 уровня; 3) преимущественная предрасположенность к ОНР 3 уровня и 2 уровня.

Сформировавшийся в мировой практике комплексный подход к лечению и реабилитации детей с врождённой расщелиной нёба и губы определяет прочные междисциплинарные связи в команде специалистов (стоматолог, отоларинголог, челюстно-лицевой хирург, пластический хирург, невролог, педиатр, логопед, психолог и др.).

Основные задачи комплексной реабилитации:

- устранение хирургическим путем анатомических нарушений;
- ортодонтическое исправление деформации верхней челюсти, постоянный контроль за предотвращением вторичных деформаций;
- общеукрепляющее лечение и своевременная отоларингологическая санация;
- ранняя логопедическая помощь (развитие речевого дыхания, моторики артикуляционного аппарата, правильной артикуляции, предпосылок к овладению звукопроизношением; коррекция нарушений звукопроизношения, носового оттенка голоса; своевременное устранение отставания в развитии фразовой речи, лексического запаса; подготовка к обучению в школе).

При обосновании *ранних сроков пластики нёба* специалисты в качестве основной причины называют создание нормальных анатомо-физиологических условий к началу активного формирования речи ребенка. В то же время данные об оптимальности срока для проведения операции среди хирургов несколько расходятся, что вполне объяснимо: предлагая возрастной период для операции, хирурги учитывают его влияние не только на развитие речи, но и на состояние зубочелюстной системы. Г.В. Гончаков, А.Г. Притыко, С.Г. Гончакова (2009) представили научно обоснованную последовательность оперативных действий при врождённых расщелинах нёба и губы: с первого месяца жизни ребенка выполняется хейлопластика; 6-8 месяцев – пластика мягкого нёба; в возрасте 12–14 месяцев выполнение пластики твердого нёба; костная пластика альвеолярного отростка верхней челюсти в возрасте 8–12 лет; реконструктивные операции (при необходимости) в любом возрасте [1]. Проведение раннего оперативного лечения детей с расщелинами нёба обеспечивает восстановление дыхательной функции, что в совокупности с воссозданием анатомической целостности нёба уменьшает риск инфицирования дыхательных путей и развития патологии органов слуха.

Оперативное лечение создаёт полноценные анатомо-физиологические условия для успешного овладения ребёнком произносительными умениями, но не приводит автоматически к формированию правильных речевых навыков и коррекции сформировавшихся компенсаторных умений. Степень выраженности речевой патологии детей после операции различна и во многом зависит от срока проведения оперативного лечения: речь детей, прооперированных после 1 года 9 месяцев, характеризуется более сложными и тяжёлыми нарушениями, чем позже выполнена операция, тем больше проявляется признаков открытой ринолалии (А.С. Балакирева, 2005).

Ранняя логопедическая работа с детьми с врождёнными расщелинами нёба и губы (до появления осознанной речи) крайне важна, так как у детей в этом возрасте патологические навыки менее устойчивы. Интенсивная логопедическая работа в дооперационный период способствует лучшему исходу операции и сокращает сроки послеоперационной педагогической работы. До операции решаются задачи развития диафрагмального дыхания, тренировки речевого выдоха, гимнастики речевых органов, стимуляции гуления и лепета, подготовки к правильному произношению гласных звуков; правильной артикуляции доступных согласных звуков. После операции коррекционные задачи усложняются и направлены на развитие подвижности мягкого нёба, нормализацию ротового выдоха и

дифференциацию ротового и носового дыхания, устранение неправильных артикуляций и формирование правильного произношения звуков речи без носового оттенка [2; 4].

Представим обобщенную характеристику *особых образовательных потребностей детей с риском возникновения открытой ринолалии*:

- в ранней дополнительной стимуляции гуления, лепета;
- в стимуляции развития слухового внимания и слухового восприятия;
- в формировании понимания речи взрослого;
- в ортопедических средствах для обеспечения приёма пищи;
- в изменении положения языка (перемещении переднесредней его части в переднюю часть ротовой полости);
- в активизации моторики артикуляционного аппарата с акцентом на активизацию работы кончика языка и губ;
- в направленной стимуляции активности мышц нёбно-глоточной области, формировании нёбно-глоточного смыкания;
- в восполнении опыта направленного ротового выдоха;
- в расширении возможностей участия ребенка в диалоге;
- в развитии мотивации к овладению речью как средством общения;
- в овладении средствами устной речи (фонетическими, лексическими, грамматическими, интонационными);
- в активизации словаря в ситуации предметной деятельности ребенка во взаимодействии со взрослым;
- в развитии фразовой речи;
- в организации целенаправленной работы по сенсорному развитию, развитию внимания, памяти, мышления в естественной для ребёнка среде.

Консультативная работа с родителями детей с врождёнными расщелинами нёба и губы является одной из важных форм взаимодействия с ними специалистов, включения родителей как активных участников реабилитационного процесса. Консультации по своей направленности могут быть *психотерапевтическими* (снятие стрессовой ситуации в семье, мотивация родителей на активную педагогическую работу, эмоциональная готовность семьи к длительному периоду реабилитации с неоднократными хирургическими вмешательствами и педагогическими влияниями) и *информационными* (информирование родителей о причинах возникновения расщелин, об особенностях развития детей, об этапах реабилитации ребёнка и направлениях коррекционно-развивающей работы, о способах ухода за ротовой полостью ребёнка, его кормления, обучение приемам массажа, стимуляции гуления и лепета, звукоподражаний, приемам развития дыхания и голоса, закрепления произносительных умений).

Коррекционная направленность режимных моментов жизнедеятельности ребёнка с врождённой расщелиной нёба – неотъемлемая составляющая сопровождения семьи. С первых дней жизни ребёнка родители находятся в поиске ответов на вопросы по уходу, воспитанию и развитию. Важно гармонично включать его в режимные моменты (сон, кормление, купание, прогулку, игры) [3; 4]. Из-за отсутствия разобщения носовой и ротовой полостей у ребёнка с расщелиной нёба возникают значительные трудности в адаптации к кормлению. Организация процесса вскармливания требует соблюдения ряда важных условий:

1) *по возможности сохранить кормление грудью*: массаж груди до кормления способствует рефлекторному отделению молока, что облегчает поступление молока в полость рта ребёнка; частое прикладывание к груди (каждые 2-3 часа) в первые 2 недели жизни способствует установлению нормальной лактации; использование приёма пальцевого сдавливания ареолы помогает увеличить выступ соска, тем самым облегчая его захват и удержание ртом ребёнка; для облегчения кормления применяют специальные накладки;

2) *кормление грудным молоком из бутылочки*, когда установление нормальной силы сосания во время прикладывания к груди невозможно: при подборе бутылочки и соски

учитывается эффективность кормления, которая зависит от ряда факторов – формы соски, упругости материала, из которого она изготовлена, диаметра отверстия в соске, длины и объёма её основания; возможности сжимать её пальцами, чтобы облегчить поступление молока в рот ребёнка; широкое применение получил поильник Хабермана; применение мягкой бутылочки, что позволяет контролировать капельное поступление молока (значимо в послеоперационный период);

3) разобщению полостей рта и носа и улучшению качества процесса вскармливания способствует *использование специальных приспособлений*: специальные соски для кормления детей с расщелинами нёба, эластичный obturator, который вводят в полость рта ребенка параллельно твердому небу и осуществляют естественное или искусственное вскармливание; «соска с лепестком», когда к горлышку бутылочки для кормления с соской прикрепляют «лепесток» (эластичный obturator, закрывающий дефект нёба при кормлении); «соска в соске», когда на горлышко бутылочки для кормления укрепляют стандартную соску, а поверх нее – дополнительную соску большего размера; obturator, представляющий собой пластинку на верхнюю челюсть; кормление из ложечки, которая вводится в ротовую полость сбоку (при неудерживании пищи во рту даётся в рот пустышка, а питание – сбоку, с уголка рта);

4) *контроль глотания смеси*, недопущение большого объема смеси в полости рта;

5) *полувертикальное положение ребёнка* в процессе кормления;

б) *подготовка ребенка к приему протёртой пищи*: в 4-6 месяцев кормление осуществляется ложкой, первоначально ребёнок получает небольшое количество жидкой каши, смешанной со смесью, чтобы ребёнок научился ощущать кусочки пищи во рту, затем густоту каши увеличивают.

Таким образом, детям с врождённой расщелиной нёба и губы необходима реабилитация в самые ранние сроки после рождения. Эффективность коррекционно-развивающей работы в большой степени зависит от успешности хирургического вмешательства и от четкой организации совместной работы специалистов на этапах диагностики и непосредственно реабилитации. Влияние многократных хирургических вмешательств, соматическая ослабленность ребёнка приводит к повышенной его истощаемости, снижению работоспособности, активности, выносливости, поэтому необходимо правильное распределение лечебной и учебной нагрузки, что позволит ребёнку успешно выполнить стоящие перед ним задачи. От своевременности работы логопеда зависит качество речи ребёнка, возможность предупредить и избежать структурно сложного речевого расстройства – открытой ринолалии.

Список использованных источников и литературы

1. Гончаков Г. В., Притыко А. Г., Гончакова С. Г. Врожденные расщелины верхней губы и нёба. – М. : Практическая медицина, 2008. 165 с.

2. Обухова Н. В. Профилактика речевых нарушений у детей с врожденной расщелиной губы и неба при ранних уранопластиках // Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. – Екатеринбург, 2017. № 1. С.17–28.

3. Руководство по кормлению ребенка с врождённой расщелиной губы, альвеолярного отростка, твердого и мягкого нёба / под ред. Т.Е.Ермошкиной URL:chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://smile.zvezda-m.ru/files/feeding_guide.pdf (дата обращения: 29.04.2025).

4. Чиркина Г. В. Роль семьи в коррекции врожденных нарушений развития у детей // Альманах Института коррекционной педагогики. 2005. Альманах №8 <URL:https://alldef.ru/ru/articles/almanah-8/rol-semi-v-korrekcii-vrozhdennyh> (дата обращения: 02.05.2025).

© Н.С.Цырулик, 2025-05

Арианни Грасиелли Байан Малакиас, доктор философии,
Жоана Пейшото, доктор философии

Федеральный институт образования, науки и технологий Гояса, Бразилия

**ТЕХНОЛОГИИ И ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ:
ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ ПЬЕРА ЛЕВИ И ОЛЕГА КОНСТАНТИНОВИЧА ТИХОМИРОВА
НА БРАЗИЛЬСКОЕ АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПРОИЗВОДСТВО**

Аннотация. В данной статье анализируется влияние мыслей Пьера Леви и Олега Константиновича Тихомирова на бразильскую академическую продукцию о технологиях и образовании учителей математики. Исследования, проведенные в Бразилии, подтвердили, что наиболее цитируемая книга в библиографических ссылках диссертаций, созданных в стране о технологиях и образовании учителей математики, основана на сопоставлении идей этих двух теоретиков. Мы приходим к выводу, что это сопоставление не учитывает антагонистические эпистемологические основы Леви и Тихомирова, сходящиеся, так или иначе, к педагогическим идеалам, созвучным неолиберальному проекту образования.

Ключевые слова: технологии, подготовка учителей математики, Пьер Леви, О. К. Тихомиров

**Arianny Grasielly Baião Malaquias, PhD,
Joana Peixoto, PhD**

Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás, Brazil

**TECHNOLOGIES AND MATHEMATICS TEACHER EDUCATION: THE INFLUENCE
OF PIERRE LÉVY AND OLEG KONSTANTINOVICH TIKHOMIROV'S THINKING IN
THE BRAZILIAN ACADEMIC PRODUCTION**

Abstract. This paper analyzes the influence of Pierre Lévy and Oleg Konstantinovich Tikhomirov's thoughts on the Brazilian academic production about technologies and mathematics teacher education. Research carried out in Brazil verified that the most cited book in the bibliographical references of the theses and dissertations produced in the country about technologies and training of mathematics teachers is based on the juxtaposition of ideas of these two theorists. We conclude that this juxtaposition does not consider the antagonistic epistemological bases of Lévy and Tikhomirov converging, in one way or another, to pedagogical ideals in tune with the neoliberal project of education.

Keywords: technologies; mathematics teacher education; Pierre Lévy, O. K. Tikhomirov

The results that we present in this chapter are based on the state of knowledge prepared by Malaquias [7], who analyzed theses and dissertations published in Brazil on the theme "technologies and training of mathematics teachers," aiming to understand how the relationships between technology and education are expressed in the literary production on technologies and training of mathematics teachers. The sources of analysis composing this state of knowledge were obtained from searches in national libraries of theses and dissertations from master's, academic master's, and doctoral programs in Mathematics Education and Science and Mathematics Teaching; in digital databases of theses and dissertations; and the survey organized by Fiorentini, Passos, and Lima [4]. In the end, the searches in all databases resulted in 44 theses and dissertations constituting the corpus of the state of knowledge organized by the Author [7].

The book “*Informática e Educação Matemática*” written by Marcelo de Carvalho Borba and Miriam Godoy Penteadó [2] is the most cited work in the references of the research analyzed by the Author [8]. Malaquias [7] pieces of evidence that, besides being the most cited book, the ideas shared by the authors in this work influence the thinking about the relations between technologies and teacher education in mathematics education. The authors of the book emphasize that the theoretical perspective they adopt to think about the relations between human beings and technologies, called “humans-with-media,” is based on the ideas of “thinking collectives” and “technologies of intelligence” by Pierre Lévy and on the “reorganization of thought” by Oleg Konstantinovich Tikhomirov.

Thus, given the relevance of the book “*Computers and Mathematics Education*” and the theoretical construct “human beings-with-media” in the field of Mathematics Education and knowing that such theoretical perspective is based on the ideas of Lévy [5, 6] and Tikhomirov [10], we seek to understand how the thought of Levy and Tikhomirov has influenced the Brazilian academic production on technologies in mathematics teacher education.

For the French philosopher Pierre Lévy, the Internet inaugurates a new communication space and represents an opening to the world and freedom of expression. The author defines this new communication space opened by the worldwide interconnection of computers as cyberspace. According to Levy, cyberculture¹ expresses a collective will to share knowledge, new forms of cooperation, and the collective creation of virtual worlds. This communitarian and libertarian tendency would command the growth of cyberspace [6].

The concepts of cyberspace and cyberculture are central to Lévy’s work [6]. In addition, in the academic production about technologies and mathematics education, the analysis of the history of media made by Levy [5] stands out. For the author, thought takes place in collectivity, and this collectivity is formed only by humans, institutions, and techniques that articulate themselves to form thinking collectivities. Thus, for Levy [5], no type of knowledge is independent of the use of intelligent technologies or technologies of intelligence, such as orality, writing, and computer science, so he proposes to analyze the evolution caused by computer science in today’s society as the continuity of a history of technologies of intelligence (orality and writing).

We understand that, by analyzing the development of informatics as a continuity of the history of orality and writing, Lévy [5] guides his narrative by the development of technique and disregards that the historicity of these techniques is confused with that of the man himself, who is forced to produce himself. “The reflection on the technique that disconnects it from its foundations in the prevailing state of development of the productive forces, and therefore excludes the significance of man and his intellectual effort in rationalizing the data of reality in order to take advantage of the resources offered, strips it of all objectivity” [11, p. 49]. Therefore, the history of the technique, according to Lévy, proves insufficient to explain the historical movement of technologies in its entirety because it fails to include the reality of man, who is always the producer of new techniques and permanently relates to them.

Deepened in Lévy’s work [5,6], we must ask ourselves, what is the vision of technology presented by the author? To answer this question, we will continue analyzing some relevant points of Lévy’s production.

For the author, “technique is one of the most important philosophical and political themes of our time,” so such an issue occupies an essential position in his work. In Lévy’s view [6, p. 196], “technique is neither good, nor bad, and neither neutral, nor necessary, nor invincible.” For him, the benefits and evils attributed to technology are products of human collectivity. The question is not to be for or against technologies but to understand the transformations they cause in collectivity.

When affirming the non-neutrality of technology, for Lévy [5], everything depends on how society uses it. This idea is associated with the instrumental vision of the use of technologies,

¹ For Lévy [6, p.17], the neologism cyberculture “specifies the set of techniques, practices, attitudes, ways of thinking and values that develop along with the growth of cyberspace.” By cyberspace the author understands it as a new means of communication arising from computers’ worldwide interconnection.

according to which the meaning attributed to technologies in human training is to make the individual more easily adaptable to the demands of the market and the changes of capitalism.

Besides presenting an instrumental vision of technologies, for Lévy [6], computer knowledge demands new forms of knowledge. It changes human cognition and demands new pedagogical practices that overcome traditional, transmissive pedagogy. Thus, cyberculture puts into question the institutional forms, the roles of the teacher and the student, and the culture of traditional school systems, pointing as a path to the transition from a strictly institutionalized education and training (the school, the university) to a situation of generalized exchange of knowledge, in which society teaches by itself, of self-managed, mobile and contextual recognition of competencies.

By putting aside the transmission of objective knowledge, the proposal for education in cyberculture mischaracterizes pedagogical work since it does not consider the teacher responsible for teaching. On the contrary, it denies teaching and, by doing so, reinforces the idea that, in a society marked by technological resources, education needs to change profoundly. Therefore, the cyberculture project advocated by Lévy is close to a neoliberal education project.

Concerning teacher training for using technologies, the author argues that it should be done through cooperative learning because cyberculture expresses a collective will to build social ties based on knowledge sharing. Through the participation of collaborative groups - gathered around centers of shared interests - teachers continuously update both their specific knowledge related to the content they teach in the classroom and their pedagogical skills [6].

This logic takes technologies as indispensable resources for human form so that, when inserted into the educational process, they will bring quality to this process and transform into it a “natural” and inevitable way the teaching practices. Such logic reveals a deterministic vision of the use of technologies [3, 8].

Another trend of technological determinism is the optimistic view regarding information and communication technologies. Although the author states that it is not a matter of being against or in favor of technologies, he does not hide his optimistic view when he states: “[...] it is more useful to apprehend the real that is being born, to make it self-aware, to accompany and guide its movement so that its most positive potentialities come to light” [6, p. 119].

We see an oscillation between instrumental and deterministic visions in the discourse on using technologies in human formation. Sometimes the author presents an optimistic view that technologies can be used in any political project; after all, technologies are subject to the will of man. At other times, Lévy maintains that techniques prescribe a determined course for social and cultural changes. This polarized view of technologies is expressed in a model of human formation based on efficiency, speed, ability to adapt to changes, and competitiveness, in line with neoliberal ideals.

Moreover, we understand that the enormous amount of metaphors and neologisms presented by Lévy to analyze the relations between men and technology ends up diverting attention from the contradictions inherent in technology and the fact that technology is the constant result of man’s action over nature, aiming to overcome the contradiction between both.

Another author who influenced Brazilian educational thought about the relations between technologies and mathematics education is the Russian psychologist Oleg Konstantinovich Tikhomirov (1933-2001), a disciple of A. N. Leontiev and A. R. Luria contributed to the psychology of thought. They initiated the “Personal Meanings Theory of Thinking,” one of Russia’s most influential schools of cognitive studies [1].

In Brazil, we have access to a few publications by Tikhomirov, we have searched in different databases and languages, but unfortunately, there are not many works available online; this fact, to some extent, limits our analysis of Tikhomirov’s thought about the relations between technologies and human thought. In this chapter, we will draw on the book entitled “The Psychology of Thinking,” published in 1988 by Progress Publishers; on the book chapters: “The psychological consequences of Computerization” published in 1981; “The Theory of activity

changed by information technology” published in 1999; and on the dossier Psychology in Russia: State of the Art published in 2013.

According to Author [12], Tikhomirov’s theory of creative activity is explained in the context of information and communication technologies. The author’s works are based on Leontiev’s Activity Theory and Cultural-Historical Theory originating from Vygotsky.

In Tikhomirov’s view, the computer is not only a universal data processing device but a universal means of influencing human activity and, consequently, human physique. This influence can be either purposeful or spontaneous. The specifics of such influence are not defined by the computer alone but by the social and concrete conditions of its use and the characteristics of the activity [9].

The experiments of Tikhomirov and his collaborators in the field of studies that he called the “psychology of computerization” provided the basis for the development of a broader field of study: cyberpsychology or Internet psychology, which “can be defined as a field of research and practice within psychology that deals with the ways human beings use Internet-related services” [12, p. 155]. The psychology of computerization has as primary objects of study: 1) the differences between human mental activity and the operations performed by computers, which were the critical elements of Artificial Intelligence systems; 2) the impact of information and communication technologies on the human psyche.

For Tikhomirov [10], in a heuristic² view, the computer would replace the human being in all spheres of intellectual work. However, in his experimental research, the author found that this idea of substitution has no validity because it does not express the actual relationship between the development of human thought and the work of the computer.

The author draws attention to the difference between the informational theory of thought and the psychological theory of thought. In the first theory, computers supplement human thought in the information process, increasing the volume and speed of this process. In this perspective, called supplementation theory, humans, aided by computers, process a more significant amount of information in a shorter time and with a smaller error, thus increasing human efficiency in intellectual work.

For Tikhomirov [10], psychologically, thinking appears mainly as the activity of solving problems. However, thinking is not simply solving problems but also formulating them. For example, in the case of verbal thinking, humans, when solving a problem, have to be concerned with words, distinguishing their senses and meanings. In this way, he refutes the supplementation theory since the informational approach on which it is based does not represent the actual structure of human mental activity.

The author maintains that computers represent a new stage of mediation, an advanced development of external mediation or, according to Vygotsky, of inter-psychological functioning, exerting an influence on intrapsychological development. Thus, the computer reorganizes aspects such as memory, information storage, and reproduction in the human mental structure. This characteristic of thought reorganization appears in research on technologies and mathematics teacher training.

In a survey we did in the Capes periodicals portal, we found thirteen articles written in Portuguese that cited O. K. Tikhomirov and related to the field of mathematics education, discussing technologies and mathematics education. Thus, we can conclude that the author has been appropriated almost exclusively by mathematics education researchers in Brazil. Moreover, even being a relevant author for the theoretical construction of research on technologies in mathematics teacher education, he appears in the bibliographic references of only four theses and dissertations of the forty-four analyzed. In contrast, Pierre Lévy appears in the bibliographic references of sixteen papers.

² According to Tikhomirov (1981), heuristics designate any principle or system that contributes to reducing the number of steps required for decision-making, making a search more efficient.

As we have seen, in Lévy the new intelligence technologies require transformations in traditional education: what needs to be learned can no longer be planned or defined in advance, learning must be increasingly personalized and cooperative, and the teacher's primary function must be to encourage the student's learning and thinking [6].

These characteristics of cyberculture advocated by the author result from a conception of reality devoid of historicity. The author disregards that technological transformations result from the historical, social, and cultural construction of humanity through the needs of human production. By failing to do so, the author approaches neoliberal ideas and ends up adhering, even if unconsciously, to the dominant ideology.

On the other hand, Tikhomirov's studies are carried out in the line of historical-cultural psychology, which has a Marxist base and emerged in a revolutionary context of the struggle to consolidate the foundations of the socialist regime. Therefore, it is only possible to understand the ideas defended by this author with the theoretical basis that supports his studies, with the perspective of overcoming capitalism.

In this sense, we believe it is dangerous to juxtapose the ideas of Lévy and Tikhomirov as a basis for a new theoretical construct. Despite the ordinary object of study, the relations between information and communication technologies and human thought, the epistemological foundations that support the ideas of these two theorists are divergent. Thus, the notion of "humans-with-media," based on Lévy and Tikhomirov, is born from the combination of theories whose project of society and human formation are antagonistic.

By disregarding the historical-dialectical materialist basis of Tikhomirov's studies, a neoliberal and postmodern reading of the Russian author's works converges, in one way or another, with pedagogical ideals in tune with the neoliberal project of education.

References

1. Babaeva, Y. D., et. al. (2013) Contribution of Oleg K. Tikhomirov to the methodology, theory and experimental practice of psychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, v. 6, n. 4., p. 4-23.
2. Borba, M. C.; Pentead, M. G. (2010) *Informática e Educação Matemática*. 4ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
3. Echalar, A. D. L. F., Peixoto, J.; Carvalho, R. M. A. (2016) "A tecnologia não tem que ser maior que o professor": a visão dos professores quanto ao uso de tecnologias no contexto escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 31, p. 160-180.
4. Fiorentini, D.; Passos, C. L. B.; Lima, R.C.R. (Org.). (2016) *Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 – 2012*. Campinas: FE/UNICAMP. E-book. ISBN: 978-85-7713-198-3.
5. Lévy, P. (1993) *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34.
6. Lévy, P. (1999) *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
7. Malaquias, A. G. B. (2018) *Tecnologias e formação de professores de matemática: uma temática em questão*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
8. Peixoto, J. (2015) *Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias*. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 61.
9. Thikomirov, O. K. (1999) The theory of activity changed by information technology. In: ENGESTROM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMAKI, R.-L. *Perspectivy on Activity Theory*. Cambridge University Press.
10. Thikomirov, O. K. (1981) The psychological consequences of computerization. In: WERTSCH, J. V. *The concept of activity in sovietc psychology*. New York: M. E. Sharpe Inc., 1981. p. 256-278.
11. Vieira Pinto, A. (2005) *O conceito de tecnologia*. Vol. I. Rio de Janeiro: Contraponto.
12. Voiskounsky, A. Y. (2013) Psychology of computerization as a step towards the development of cyberpsychology. *Psychology in Russia: State of the Art*, Moscow, v. 6, n. 4, p. 150-159.

Финансовый университет при Правительстве РФ,

*Российская академия народного хозяйства
и государственной службы при Президенте РФ,
г. Москва, Россия*

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА В КОНТЕКСТЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

***Аннотация.** Статья посвящена актуальной теме важности здоровьесбережения современных студентов в ходе организации учебного процесса в высшей школе. В связи с этим уделяется особое внимание сущности реализации экзистенциального подхода к процессу педагогического сопровождения образовательного процесса.*

Актуализируется вопрос о личностных и социально-психологических факторах, влияющих на становление будущего специалиста, развитие мотивации и субъектности, которые должны приниматься во внимание в контексте обеспечения здоровьесбережения современных студентов. Предлагаются некоторые методические решения, направленные на инициацию у студентов бакалавриата внутренних смыслов будущей профессиональной деятельности, способствующие формированию жизнеспособности и реализации своего профессионального предназначения.

***Ключевые слова:** здоровьесбережение, социальные медиа, студенты бакалавриата, субъектность, экзистенциальный подход.*

Y.E. Rupasova

*Financial University under the Government of the Russian Federation,
Russian Academy of National Economy
and public administration under the President of the Russian Federation,
Moscow, Russia*

HEALTH OF UNDERGRADUATE STUDENTS IN THE CONTEXT OF AN EXISTENTIAL PEDAGOGICAL APPROACH TO THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

***Abstract.** The article is devoted to the urgent topic of the importance of health preservation of modern students in the course of organizing the educational process in higher education. In this regard, special attention is paid to the essence of the implementation of an existential approach to the process of pedagogical support of the educational process.*

The issue of personal and socio-psychological factors affecting the formation of the specialist - to be, the development of motivation and subjectivity, which should be taken into account in the context of ensuring the health of modern students, is actualized. Some methodological solutions are proposed aimed at initiating internal meanings of future professional activities among undergraduate students, contributing to the formation of vitality and the realization of their professional purpose.

***Keywords:** health conservation, social media, undergraduate students, subjectivity, existential approach.*

В контексте гуманистической парадигмы, которая является ведущей в данный момент времени в педагогическом поле и определяет суть образовательного процесса высшей школы в целом, а также задает вектор для педагогической деятельности и определяет ее способы, регулярно возникает вопрос – какими именно педагогическими условиями обеспечить здоровье и благополучие студентов бакалавриата в ходе образовательного процесса. Сегодня даже самые убежденные сторонники необходимости сложных образовательных программ и учебных планов в высшей школе признают, что предметные и психологические нагрузки в вузах достаточно велики, а задачи высшей школы по подготовке всесторонне развитой личности, в которой сочеталось бы духовное богатство, интеллектуальное и физическое совершенство, профессиональная компетентность и нацеленность на саморазвитие в течение всей жизни, масштабны.

Пребывание в среде быстрых потоков информации, нарастание психического напряжения ввиду сложности учебного процесса и высоких требований к результатам образования, ускоряющийся ритм экономических изменений, разрыв поколений и соответственно значительная разница в мировоззрении между субъектами образовательного процесса усиливают кризисные процессы, что может приводить к обострению некоторых проблем, связанных с академической успеваемостью студентов бакалавриата, к искажению некоторых социальных функций, в частности взаимоотношений с преподавателем, а также с формированием субъектности студента бакалавриата, то есть способности быть активным творцом своей жизни, стратегом своей профессиональной деятельности, умеющим проявлять свободный выбор.

Мы понимаем здоровьесбережение студентов бакалавриата как сохранение природы человека – всего ценного и уникального в нем, что и является триггером для развития его субъектности, то есть индивидуального стиля в работе, активной жизненной позиции, осознания своего потенциала и ресурсов, что становится, в конечном итоге, основой его самореализации и самосовершенствования в творческо-созидательной профессиональной деятельности.

Мы считаем, что здоровьесбережение студентов бакалавриата – это системный и целенаправленный процесс, подразумевающий несколько этапов педагогической деятельности:

- *диагностический* – направлен на поиск наиболее критических зон учебного процесса, дефицитов, присутствующих в нем, оказывающих непосредственное влияние на качество мотивации интереса к познанию у обучающихся, поисковой активности студентов бакалавриата, их самостоятельности, инициативности и требующих глубокого педагогического осмысления;
- *аналитический* – подразумевает объяснение и обоснование педагогической деятельности, направленной на восполнение дефицитов здоровьесбережения, а также на поиск методов, способов, средств, форм по осуществлению педагогической деятельности, направленной на обеспечение педагогических условий для становления личности будущего специалиста;
- *конструктивный* – этап последовательного планирования, моделирования восполнения дефицитов, ставящий целью создание педагогических условий, способствующих максимальной реализации способностей и талантов студентов бакалавриата;
- *прогнозирующий* – этап проектирования и развития результатов педагогической деятельности, направленный на получение осознанных, желаемых результатов, находящихся в логике социального запроса общества, резонирующего с требованиями ФГОС ВО к профессиональным компетенциям;
- *продуктивный* – этап внедрения способов и практик в педагогической деятельности, направленный на решение педагогических задач;
- *рефлексивно-аксиологический* – ставящий целью оценку собственных действий как педагога, рефлексия, коррекцию с целью усовершенствования методов и технологий, применяемых для реализации намеченных целей.

Нам близка идея И.А. Кувшиновой о том, что педагог является не только режиссером, контролером и проектировщиком учебно-воспитательного процесса, но еще и субъектом

образования, которому необходимо осознавать здоровьесберегающую направленность образовательного процесса [1].

Мы согласны и с взглядом И.А. Кувшиновой на комбинаторность педагогических условий, обеспечивающих эту самую здоровьесберегающую направленность, и считаем эти условия способом преодоления данного вызова, а также инструментом повышения эффективности решения данных противоречий [1].

Эти условия, экстраполированные на сущность образовательного процесса высшей школы, могут выглядеть следующим образом:

1) создание здоровьесберегающего образовательного пространства через мотивационную направленность педагогов на сохранение здоровья обучающихся;

2) повышение стрессоустойчивости и реактивно-адаптационного потенциала обучающихся на всем протяжении учебно-воспитательного процесса;

3) инициирование рефлексивной позиции обучающихся на всех этапах подготовки к будущей профессиональной деятельности как базы для эффективной реализации процесса здоровьесбережения.

В качестве четвертого педагогического условия, обеспечивающего здоровьесбережение студентов бакалавриата, считаем существенным добавить идею о педагогическом сопровождении развития социальной зрелости обучающихся.

А.Л. Солдатченко понимает социальную зрелость как комплексную личностную характеристику будущего специалиста, которая обусловлена конкретными историческими условиями и предполагает владение и следование нормам и правилам современного российского общества [4]. Без социальной зрелости не только невозможно осознание собственного выбора дальнейшего пути в профессиональной деятельности, но и адекватная оценка собственных успехов, достижений и ошибок в ходе учебного процесса является затруднительной, не сказать – невозможной. Социальная зрелость позволяет гибко относиться к критическим замечаниям педагогов, без которых дальнейшее саморазвитие не представляется реальным.

Мы уверены в том, что данные условия тесно связаны с вниманием педагогов к личности обучающегося, к развитию его личностного потенциала, направленного на самореализацию и находятся в логике экзистенциального подхода к организации учебного процесса. А поскольку экзистенциальный подход постулирует одним из основополагающих своих принципов идею педагогического сопровождения, то предлагаемые педагогические условия во многом резонируют с логикой и содержанием основных его функций.

М.И. Рожков выделяет две группы функций педагогического сопровождения:

– целевые функции, отражающие содержание педагогических задач, решаемых субъектами социально-педагогического сопровождения. Данные функции предполагают развитие сущностных сфер человека: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляции, предметно-практической, экзистенциальной;

– инструментальные функции, отражающие технологию социально-педагогического сопровождения. Среди инструментальных функций следует назвать диагностическую, коммуникативную, прогностическую и организаторскую [2].

Следовательно, принимая во внимание данные функции, можно конкретизировать практическую реализацию условий, направленных на здоровьесбережение будущих специалистов:

– организация учебного процесса с учетом интересов и потребностей студентов в учебной и профессиональной деятельности, имеющих адресный характер;

– последовательная реализация преподавателем здоровьесберегающего потенциала содержания учебных дисциплин (особенно тщательный выбор примеров профессиональной деятельности, видеоконтента с учетом уважения национальных традиций и особенностей культур);

- обеспечение на занятиях гармонизации здоровьесберегающей среды путем импликации ее пространственно-предметного, эмоционального, технологического, социально-ценностного компонентов;
- интенция мотивации на формирование активной жизненной позиции, осознание своего собственного вклада в развитие общества, своего предназначения;
- обеспечение комфортной психологической обстановки, психоэмоционального фона, способствующего доверительным отношениям, раскрытию способностей и талантов;
- обеспечение рефлексивной направленности учебной деятельности студентов, задающей ориентир в созидательно-творческой деятельности.

Считаем существенным отметить, что реализация педагогических условий должна обеспечиваться использованием субъектно-ориентированных технологий, способствующих индивидуализации. Подробно автор статьи рассматривает сущность технологий в одной из работ [3]. Индивидуализация образования на современном этапе является одной из приоритетных идей здоровьесбережения, потому что именно на основе индивидуализации эффективно решаются задачи формирования субъектной позиции студентов, когда они становятся активными открывателями собственного опыта, ответственными за свою жизнь и результаты.

Таким образом, здоровьесбережение в нашем понимании – это прежде всего развитие индивидуальности в человеке, выявление его потенциалов, способствование обретению им самостоятельности, относительной автономности. Это не предоставление полного права на вседозволенность, а поддержка свободы выбора, помогающего прийти к самоанализу и рефлексии.

Здоровьесбережение – это обращенность к каждому студенту, соблюдение права на выбор индивидуальной траектории развития в будущей профессиональной деятельности. Только в этом случае внешние нормы, правила будут приниматься и осваиваться студентами, а его деятельность будет наполняться смыслом, внешнее будет становиться внутренним.

Список используемых источников и литературы

1. Кувшинова И. А. Педагогические условия здоровьесбережения старшеклассников в период подготовки и сдачи ЕГЭ / И.А. Кувшинова, Е.А. Серегина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 9. – С. 94-98.
2. Рожков М.И., Сапожникова Т.Н. Социально-педагогическое сопровождение трудоустройства и профессиональной адаптации выпускников детских учреждений для детей-сирот: учебно-методическое пособие. / М.И. Рожков, Т.Н. Сапожникова. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – 240 с.
3. Рупасова Я. Е. Реализация субъектно-ориентированных технологий в процессе подготовки студентов бакалавриата к профессиональной деятельности средствами социальных медиа / Я. Е. Рупасова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 20-24.
4. Солдатченко А.Л. Средовой подход как практико-ориентированная тактика исследования становления социальной зрелости будущих бакалавров / А. Л. Солдатченко, Е. Н. Ращиколина, С. В. Рудакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-4. – С. 234-237.

© Я.Е. Рупасова, 2025-04

**ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТАЖИРОВОЧНЫХ ПЛОЩАДОК ГОУ ДПО ТО «ИПК И ППРО
ТО» В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об особенностях проведения стажировок для слушателей курсов повышения квалификации. Предлагаются методические рекомендации по организации научно-методического сопровождения деятельностью стажировочных площадок в процессе повышения квалификации педагогических работников, осуществляющих сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: функционирование стажировочной площадки, стажировка, специальное, инклюзивное образование.

G.A. Baranova

**PRACTICAL ASPECTS OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT
FOR THE ACTIVITIES OF INTERNSHIP SITES OF THE STATE EDUCATIONAL
INSTITUTION DPO TO "IPK AND PPRO TO" IN THE CONTEXT OF SPECIAL
AND INCLUSIVE EDUCATION**

Annotation. The article discusses the issue of the specifics of internships for students of advanced training courses. Methodological recommendations are offered on the organization of scientific and methodological support for the activities of internship sites in the process of professional development of teaching staff accompanying students with disabilities.

Keywords: functioning of the internship site, internship, special, inclusive education.

Одной из важнейших задач современного российского образования является подготовка квалифицированных кадров, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями для эффективного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Традиционные формы повышения квалификации, такие как курсы и лекции, зачастую недостаточны для полноценного овладения новыми технологиями и методами работы с такими категориями учеников. Именно поэтому одним из наиболее действенных инструментов выступает практика стажировок, организуемых на базе ведущих образовательных учреждений, обладающих опытом внедрения передовых практик и методик.

Данная работа направлена на обоснование целесообразности использования института стажировок в качестве основной формы повышения квалификации педагогических работников, работающих с детьми с ОВЗ. Мы рассмотрим цели, задачи и содержание деятельности стажировочных площадок, а также проанализируем опыт конкретных регионов России, внедривших данную модель.

Под стажировкой понимается форма повышения квалификации, предусматривающая непосредственное включение педагога-стажёра в реальную педагогическую практику учреждения, являющегося лидером в сфере специального (коррекционного) и инклюзивного образования. Это позволяет педагогам перенять уникальный опыт коллег, апробировать новые образовательные технологии и выработать собственные профессиональные компетенции.

Стажировочные площадки, представляя собой специализированные проекты, объединяют усилия нескольких образовательных учреждений и способствуют обмену знаниями и опытом между педагогическими сообществами. Такие площадки создаются для разработки новых

моделей психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и внедрения их в повседневную практику школ и детских садов.

Основными видами деятельности, осуществляемыми в рамках стажировочных площадок, являются:

- Проектирование и внедрение инновационных моделей психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.
- Реализация программ повышения квалификации педагогов по актуальным вопросам сопровождения детей с особенностями развития.
- Организация практико-ориентированных семинаров, тренингов и мастер-классов, направленных на повышение психологической грамотности педагогов и профилактику различных видов дидактогенных явлений.

Формы и методы осуществления стажировки.

Стажировка может проводиться как в очной, так и дистанционной формах, используя информационно-коммуникационные технологии. Педагоги получают доступ к различным видам ресурсов, включая учебные комплексы, оборудование и программное обеспечение, специально предназначенные для коррекции и развития детей с ОВЗ.

Важнейшей частью процесса является проектирование собственной профессиональной деятельности педагогом в рамках проводимых на площадке мастер-классов, открытых уроков и иных мероприятий. Это помогает будущим специалистам освоить практические навыки и развить умение применять приобретённые знания в реальных ситуациях.

Повышение квалификации педагогов предполагает получение целого комплекса профессионально значимых знаний, связанных с нормативной базой, философией образования, психологией и педагогикой. Профессиональная готовность преподавателя включает в себя мотивационную сферу, владение содержанием предмета и обладание необходимыми операционными навыками.

Приобретаемые педагогами компетенции позволяют:

- Рационально выбирать и реализовывать коррекционно-образовательные программы, соответствующие современным представлениям о личностно-ориентированном подходе к образованию детей с ОВЗ.
- Организовать коррекционно-развивающую среду, подобрать эффективные средства и инструменты коррекционно-компенсаторного характера.
- Осуществлять коррекционно-педагогическую деятельность в условиях как специальных (коррекционных), так и массовых образовательных учреждений.
- Интегрироваться в процессы социального взаимодействия с семьёй и обществом, обеспечивая полноценную социальную интеграцию детей с ОВЗ.

Практические аспекты функционирования стажировочных площадок.

Опыт ряда российских регионов показывает, что стажировочные площадки играют ключевую роль в повышении квалификации педагогов, работающими с детьми с ОВЗ. Например, некоторые регионы успешно организовали подобные мероприятия, направленные на разработку и реализацию специальных условий для получения качественного образования детьми с особыми потребностями.

Практика показала необходимость обсуждения вопросов организации образовательного процесса с детьми с ОВЗ, специфики коррекционно-педагогического процесса в специальном учреждении и его особенностей в массовой школе. Важным элементом стало рассмотрение содержательных и организационных компонентов коррекционно-педагогического процесса, что способствовало значительному росту профессионализма педагогов.

Анализ результатов деятельности стажировочных площадок демонстрирует их высокую эффективность в формировании устойчивых профессиональных компетенций педагогов, повышая таким образом качество предоставляемых услуг детям с ОВЗ.

Одним из важных вопросов, рассматриваемых в работе стажировочных площадок, является создание специальных условий получения образования обучающимися с ОВЗ в образовательных организациях. Рассмотрим подробнее некоторые аспекты данного вопроса.

Современная система образования предъявляет высокие требования к условиям обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, подчеркивая важность разработки специальных образовательных условий, которые обеспечивали бы равенство возможностей для успешного освоения программ и социальной адаптации. Согласно положениям Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании», специальные образовательные условия - это меры, позволяющие лицам с ОВЗ получать качественное образование, соответствующее их особенностям и потенциалу.

Однако существующие научные и методические материалы пока недостаточно глубоко раскрывают весь спектр возможных вариантов специальных условий, их влияние на образовательный процесс и перспективы развития соответствующей инфраструктуры.

Настоящее исследование посвящено изучению проблематики организации специальных образовательных условий для детей с ОВЗ, а также определению направлений дальнейших научных изысканий в данной области.

Понятие и классификация специальных образовательных условий.

Специальные образовательные условия - это комплекс материальных, кадровых, информационных и правовых мер, создаваемых для детей с ОВЗ с целью предоставления равных возможностей для получения образования и последующего успешного участия в общественной жизни.

Они охватывают различные уровни удовлетворения образовательных нужд и распределяются по нескольким основным направлениям:

- Организационное обеспечение (нормативно-правовые акты, административные регламенты).
- Психолого-педагогическое обеспечение (методические ресурсы, консультативные услуги, коррекционная помощь).
- Кадровое обеспечение (специалисты-психологи, специалисты-дефектологи, учителя-логопеды, воспитатели).
- Информационно-технологическое обеспечение (оборудование, цифровые платформы, электронные ресурсы).

Специфичные особые потребности детей с ОВЗ диктуют многообразие предлагаемых условий. Среди них выделяются базовые, универсальные условия, применимые ко всем категориям обучающихся, и индивидуальные, подобранные в соответствии с уникальными характеристиками отдельного ребенка.

Индивидуальное образовательное путешествие каждого ученика строится на основе вариативного индивидуального образовательного маршрута, адаптированной образовательной программы и грамотно спроектированной образовательной среды. Эти элементы тесно взаимосвязаны и формируют целостную систему, необходимую для оптимального прохождения ребенком образовательного пути.

Требования к специальным образовательным условиям.

Согласно действующему законодательству, специальные образовательные условия должны обеспечивать равноправие обучающихся с ОВЗ относительно прочих категорий детей и гарантировать выполнение конституционного права на образование. Они включают в себя:

- Использование специализированных образовательных программ и методов обучения.
- Применение специализированных учебников, учебных пособий и дидактических материалов.
- Использование специальных технических средств обучения (коллективных и индивидуальных).
- Проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий.
- Обеспечение физической доступности зданий образовательных организаций.

Эти условия призваны устранить препятствия, мешающие учащимся осваивать программы и полноценно участвовать в учебном процессе.

Инновационные подходы к организации специальных образовательных условий.

Развитие цифровых технологий открывает новые горизонты для модернизации традиционных способов обучения. Так, информационно-образовательная среда образовательного учреждения должна включать:

- Технологические средства (компьютерные классы, мультимедийные доски, интерактивные устройства).
- Базы данных и информационные порталы, доступные и удобные для пользователей с ОВЗ.
- Программные продукты, учитывающие уникальные потребности детей с инвалидностью.
- Сервисы информационной поддержки преподавателей и студентов.

Особое значение приобретает цифровое сопровождение образовательного процесса, особенно для тех детей, кто испытывает трудности в традиционном обучении вследствие физических или ментальных особенностей.

Медицинская поддержка играет важную роль в создании благоприятных условий для обучения детей с ОВЗ. Ранняя диагностика и профилактика заболеваний органов чувств, опорно-двигательного аппарата и других соматических патологий становятся обязательными элементами комплексного подхода к образованию детей с особыми потребностями.

Одним из главных механизмов распространения лучших практик является стажировка. Она становится важнейшим инструментом повышения квалификации педагогов, предоставляющим уникальную возможность приобрести реальный опыт и разработать индивидуальные маршруты своего профессионального роста.

Педагоги-участники стажировок разрабатывают проекты образовательных систем, обновляют свое понимание структуры, содержания и технологий обучения, что способствует дальнейшему повышению качества специального и инклюзивного образования.

Таким образом, система стажировок как одна из основных форм повышения квалификации педагогов, сопровождающих детей с ОВЗ, зарекомендовала себя как эффективный инструмент передачи лучших практик и укрепления кадрового потенциала отечественного образования. Регулярное обновление нормативных документов и модернизация содержания курсов повышают степень востребованности такой формы повышения квалификации педагогов.

Рекомендации заключаются в дальнейшем распространении опыта успешных стажировочных площадок, создании региональных центров непрерывного повышения квалификации и усилении сотрудничества между вузами, институтами дополнительного образования и образовательными учреждениями. Только совместные усилия позволят качественно изменить ситуацию в подготовке высококвалифицированных специалистов, готовых эффективно решать актуальные задачи образования XXI века.

Список используемых источников и литературы

1. Козырева О.А. Проблемы инклюзивного образования: учебник для вузов. М. : Издательство Юрайт, 2025. 179 с. URL: <https://urait.ru/bcode/567953> (дата обращения: 27.04.2025).
2. Педагогика инклюзивного образования: учебник / Т.Г. Богданова, А.А. Гусейнова, Н.М. Назарова [и др.]; под ред. Н.М. Назаровой. М. : ИНФРА-М, 2023. 335 с.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://base.garant.ru>

© Г.А. Баранова, 2025-05

**РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ
(ОСНОВНОЙ УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ)**

***Аннотация.** В данной работе представлены структурированные виды работ по развитию слухового восприятия у неслышащих и слабослышащих детей в процессе индивидуальных занятий на материале текстов. Авторы статьи подчеркивают необходимость целенаправленной подготовки детей к восприятию текстов с учетом их индивидуальных особенностей, психологического состояния и уровня речевого развития. В статье представлен авторский прием структурирования видов заданий по блокам, в соответствии с которыми учитель может составить свой набор инструментов на каждое занятие. В каждом из блоков представлены методы и стратегии, направленные на развитие различных навыков и умений восприятия текстов. Статья предоставляет актуальные рекомендации и методы, которые помогут педагогам в работе с детьми с нарушением слуха, приводятся конкретные примеры видов заданий.*

***Ключевые слова:** дети с нарушением слуха, неслышащие дети, слабослышащие дети, слуховое восприятие, восприятие текстов, речевое развитие.*

E.V. Isaeva,
T.O. Belousova**DEVELOPMENT OF AUDITORY PERCEPTION OF STUDENTS
WITH HEARING IMPAIRMENTS BASED ON THE MATERIAL OF TEXTS
(BASIC LEVEL OF EDUCATION)**

***Annotation.** Abstract. This paper presents structured types of work on the development of auditory perception in deaf and hard of hearing children in the process of individual lessons on the material of texts. The authors of the article emphasize the need for targeted preparation of children for the perception of texts, taking into account their individual characteristics, psychological state and level of speech development. The article presents the author's technique for structuring types of tasks into blocks, according to which the teacher can create his own set of tools for each lesson. Each of the blocks presents methods and strategies aimed at developing various skills and abilities in text perception. The article provides current recommendations and methods that will help teachers in working with children with hearing impairments, specific examples of types of tasks are given.*

***Keywords:** children with hearing impairments, deaf children, hearing impaired children, auditory perception, text perception, speech development*

Работа по развитию слухового восприятия на индивидуальных занятиях с неслышащими и слабослышащими детьми проводится на неречевом материале и речи в виде отдельных элементов (звуки, слоги, слова и словосочетания) и целостных смысловых отрезков (фразы, отдельные смысловые диалогические единства, тексты монологического характера) (Рау Ф.Ф., Слезина Н.Ф., 1981, Багрова И.Г., 1990, Кузьмичева Е.П., 1991, Королевская Т.К., Пфафенродт, 2004, Кузьмичева Е.П., Яхнина Е.З., 2011 и др.).

Наиболее трудным для восприятия является речь в виде текстов, к этой работе нужно готовить учащихся постепенно, начиная с младших классов. При проведении систематической работы на начальных этапах обучения, к началу обучения в основной школе обучающиеся владеют основными умениями по восприятию и анализу текста.

Тем не менее, у детей с депривацией речевого развития вследствие снижения слуха и к началу обучения в основной школе наблюдаются нарушения восприятия целостных смысловых единств, обусловленные психологическими особенностями: аналитический (расчленённый) тип восприятия преобладает над синтетическим, обучающиеся ориентируются на знакомые (или псевдознакомые) перцептивные образы, зависящие от слуховой тренировки. С трудом воспринимают стихотворную форму, определённые жанры (например, жанры устного народного творчества). Особенности процесса восприятия у обучающихся с нарушением слуха необходимо учитывать при проведении занятий, отборе методов обучения и содержания речевого материала (текстов). Материал должен быть знаком ученикам, опираться на жизненный опыт; быть востребован в ежедневной устной коммуникации в учебной и внеурочной деятельности, учитывать программу ГИА, опираться на фонетический принцип – учитывать произносительные возможности обучающихся и возможность формирования произносительных умений и навыков на основе речевого материала текста.

На уровне основного общего образования реализуется третий период развития восприятия устной речи: приоритетным направлением работы является развитие слухозрительного восприятия (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов) текстов монологического и диалогического характера, а также работа по развитию речевого слуха – восприятия коротких монологических высказываний (преимущественно правил, теорем и др.)

На занятиях у обучающихся последовательно и целенаправленно развиваются личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия (далее – УУД). Развитие коммуникативных УУД предполагает: понимание смысла воспринятого текста; ответы на вопросы; пересказ текста (полно и кратко); участие в диалоге (полилоге) по содержанию текста с высказыванием аргументированного мнения.

Развитие познавательных УУД предполагает: вероятностное прогнозирование речевой информации с опорой на речевой и внеречевой контекст при затруднении в восприятии устной речи.

Существенными отличиями в работе на данном этапе, по сравнению с предыдущими, является обучение восприятию на слух текстов, незнакомых учащимся. Тексты должны предъявляться учащимся сразу на слух (целиком и по фразам), сложные тексты после предварительной работы над словарем. Проводится работа по определению основного содержания или основной мысли текста. На занятиях используются различные виды деятельности (выполнение поручений, схематических зарисовок по содержанию текста, работа с деформированным текстом, проведение слуховых диктантов, использование иллюстраций), способствующие уточнению понимания речевого материала, предъявляемого на слух и поддержанию у учащихся интереса к занятиям. Кроме того, необходимо проводить занятия по обучению восприятию текста в аудиозаписи с компьютера. Могут быть предложены художественные произведения и стихотворные.

Традиционно этапы работы над текстом предполагают: 1) различение текста целиком /без названия/; 2) ответы на вопросы: «О чём (о ком?) рассказ?» «Какие слова ты услышал?» 3) вторичное различение текста (если ребёнок ничего не сказал); 4) различение текста по предложениям; 5) выборочное различение трудных фраз, словосочетаний, слов, плохо воспринятых с первого раза; 6) выполнение заданий по тексту; 7) различение речевого материала из текста без ЗУА.

Виды заданий по тексту можно распределить по блокам и представить в виде «кейсов». При планировании занятия с каждым обучающимся можно составить необходимый и достаточный набор заданий для серии занятий в зависимости от речевых

возможностей ученика и его слухового опыта.

Все виды заданий можно распределить в условные «блоки»:

1. Перцептивный блок – (целостное) восприятие текста. Основные виды заданий: ответы на вопросы «О чём (о ком?) рассказ?» «Какие слова ты услышал?»; подбор название к тексту, слуховой диктант, дополнение предложений, ответы на вопросы по содержанию текста, выбор ответов на вопрос из нескольких «альтернатив», подбор картинок к отдельным предложениями и частям текста (микротемам) и др.

2. Текстовый блок – блок, направленный на формирование умений текстовосприятия и текстообразования. Здесь можно выделить следующие задания: определение темы и идеи текста, определение содержания текста по заголовку и ключевым словам, составление плана и выделение опорных слов, определение порядка следования частей, вопросов к тексту (тезисов) и т.д.

3. Лингвистический блок – блок, направленный на осмысление речевой информации через уточнение значений слов, на развитие вариативности речи. Данный блок, как и предыдущий, обеспечивает взаимосвязь индивидуальных занятия с уроками по развитию речи и русского языка, ориентируют более избирательно воспринимать информацию из текста, выделяя его особенность. Например, насыщенность цифровой информацией, наличие собственных имен, прямой речи и др.

Виды заданий: выбери имена собственные (числительные, метафоры и т.д.) из текста; найди сложные слова, подбери текстовые синонимы, найди антонимы в предложении, составь из двух коротких предложений одно длинное со словом «который», закончи поговорку (подбери поговорку к тексту); подбери предложение к вопросной схеме и наоборот, составь вопросную схему к предложению и др.

4. Фонетический блок (произносительный). Материал текста в старших классах активно используется для отработки и закрепления сформированных произносительных навыков. Примеры заданий: подбери слова (словосочетания) к ритму, поставь ударение в сложных словах; выпиши слова, в которых ударение на окончании (на последнем слоге); поставь знак в конце предложения; подбери правило орфоэпии к словам; поставь знаки пунктуации в соответствии с паузами, раздели на предложения и др. Также слова, фразы, словосочетания из текста используются для закрепления правильного звукопроизношения, работы над темпом и выразительностью речи. Для этого в кластеры заданий по блокам включаются стихотворные тексты, поговорки и пословицы, устойчивые обороты речи.

5. Отдельный блок – блок формирования УУД: здесь формируются умения работать с информацией и ставить вопросы. Учитывается несколько стратегий.

Стратегия № 1. «Направленность». Основные приёмы: а) «Ассоциативный куст» – задаётся ключевое слово (вопрос) и записываются ассоциации; б) «Голстый» вопрос. Задаётся проблемный вопрос по прочитанному. Сначала подбираем тексты, в которых звучат вопросы, на которые можно найти ответы в тексте, потом вопросы, когда надо подумать и ответить самостоятельно; в) «Три камня». Предположение по дальнейшему развитию событий. Сложность заданий нарастает постепенно.

Стратегия № 2. «Чтение (слушание) в парах».

Основные приёмы: а) «Первый-второй». Чтение (повторение) по предложениям, по ролям; б) «Маленький учитель». «Ученик» читает (слушает) по предложениям или по частям. «Учитель» задаёт по 1-2 вопроса, «ученик» отвечает; в) «Скажи по-другому». «Учитель» обобщает (говорит своими словами). Этот прием полезен, если текст насыщен незнакомыми словами.

Стратегия № 3. «Читаем (слушаем) и спрашиваем»

Основные приёмы: а) «Главные слова». Учитель или другой ученик читает текст, выделяя ключевые слова. Задача слушающего (читающего) определить, какие слова повторялись часто, выделены жирным шрифтом, выделялись голосом, так называемые главные слова (главные предложения). б) «Подкасты». На основании выделенных слов определить тему (о чём текст?). Варианты: определить, были ли вопросы, прямая речь,

числа, даты, говорилось ли о чем-либо. После следует предложить (выбрать) близкие темы и подобрать главные слова к определенным темам; в) прием «Древо мудрости». Этот приём хорошо использовать при работе в паре. Ученик читает текст, в которой задаёт вопрос к тексту (вариант – часть вопросов (или ответов) уже сформулированы), крепит записку с вопросом на крону. Другой ученик «снимает» записку и отвечает на вопрос вслух (или формулирует вопрос). Оценивается вопрос и ответ. Здесь полезно стимулировать обучающихся к составлению «своего» вопроса по теме текста. «Что ещё ты хотел бы узнать о...?»

Стратегия № 4. «Дневник двойных записей»

Основной прием: а) «Дневник». Страница делится на две части. В одной записываются факты, которые удивили, ассоциации, в другой – комментарии, мысли. Ответы на вопрос «Почему?». На начальных этапах работы мы применяем упрощенный вариант – фиксируем в рисунках, на макете, в аппликации факты, изложенные в тексте по ходу слушания (чтения) текста; б) «Верно-неверно». По результатам прослушанного текста выполняется тест, направленный на осмысление фактического содержания.

Стратегия № 5. «Чтение (слушание) с пометками»: а) «Заметки на полях»: V – знал; + новая информация; - я думал иначе; ? заинтересовала, не понял, хочу узнать больше; б) «Таблицы», «Лента времени». Это более простой вариант. Используется на начальном этапе работы. В первую очередь учит избирательно относиться к информации. Ребёнок слушает и разными способами фиксирует информацию.

Полноценно сформированные стратегии функционируют автоматически, формируются в ходе познавательной деятельности и приобретают характер навыка. В результате обучения восприятию текстов обучающиеся воспринимают различные типы сообщений: факты, мнения, суждения, оценки; умеют воспринимать тексты различных стилей и жанров, не сплошные тексты на основе сформированного механизма антиципации (предуготованности). Для этого учатся отвечать на вопросы «Где можно встретить этот текст?» - в учебнике, в художественной книге, по телевизору, в интернете, в поликлинике, на билете, в инструкции, дома при обычном разговоре, можно ли только услышать или услышать и прочитать и т.д. Определяются в жанре (поэзия, проза), сказка, рассказ, малые жанры УНТ (Что ты услышал?), авторской принадлежности. Обучающиеся умеют устанавливать тип текста, его усложнения (с прямой речью, с числами, с условиями, с причинно-следственной связью и т.д.), иерархию смыслов (основная идея, в том числе представленная имплицитно, тема и ее составляющие), умеют соотносить установленное содержание с собственными смыслами.

Пример составления «кейса» к тексту.

Методическая разработка к серии занятий по развитию восприятия и воспроизведения устной речи на материале текста в 6 классе (АОП ООО 2.2.1) по теме «Изучаем школьные предметы (История, Развитие речи) /Моя страна. Москва – столица нашей Родины. Текст «Жемчужины Москвы».

Предтекстовые задания (задания по теме)

- Как называется столица нашей Родины?
- Рассмотрите фотографии.
- Ты был в Москве? Какие достопримечательности ты видел/знаешь? Что тебе понравилось/запомнилось?
- Москва славится богатыми музеями, памятниками культуры, интересными выставками.
- Что ты знаешь из истории строительства Москвы и Московского Кремля? / Когда и кем была основана Москва/Московский Кремль?

Словарь по теме: столица, Красная площадь, славится, памятники культуры, достопримечательности Москвы, Московский Кремль, Юрий Долгорукий, год основания Москвы (1147), древняя (современная) Москва.

Текст «Жемчужины Москвы»

Москва – город с **многовековой** историей. А всё началось давным-давно с маленькой деревянной крепости на берегу Москвы-реки. Затем на её месте был построен каменный Кремль. Сначала Кремль возвели из белого камня, и поэтому в старину Москву называли Белокаменной. Затем стены и башни Кремля были сложены **заново** из красного кирпича.

Рядом с Кремлём раскинулась широкая Красная площадь. На ней стоит очень красивый храм – собор Василия Блаженного.

В Москве сохранились старинные дворцы. Усадьба Кусково когда-то принадлежала богатому роду графов Шереметевых. В водах прямоугольного пруда отражается **роскошный** дворец. Он окружён парком со статуями и **павильонами**.

Есть в столице новый деловой район, который называется «Москва-Сити». Он застроен высотными зданиями **причудливых** форм. Эти **небоскрёбы** придают древнему городу современный вид.

1 Слуховое восприятие/Слухо-зрительное восприятие текста (по открытой картинке)

- Слушай название текста... **Выскажи предположение: о чём будет текст/о содержании текста**

Я думаю, что в тексте будет рассказываться о...

Вопросы и задания к тексту:

Задания на восприятие и анализ текста, метапредметные умения.

- О чём говорится в тексте?/Определи тему и идею текста.

- Как называется текст? Почему?

- Запиши/Составь словарь к тексту. Найди в словаре значение слова «причудливый», «павильон», «жемчужина».

Словарь: многовековой, заново, роскошный, павильон, статуи, причудливый, небоскрёб, Москва-река, собор Василия Блаженного, усадьба Кусково, деловой район «Москва-Сити».

2 Слухо-зрительное восприятие текста по предложениям.

- Ответ:

1) Почему Москву в старину называли Белокаменной?

2) Какой храм стоит на Красной площади?

- Прочитай описание дворца усадьбы «Кусково».

- Выпиши из текста имена собственные.

- Вспомни текст. Дополни предложение. Запиши предложение. Составь вопросную схему к предложению.

Рядом с Кремлём раскинулась _____ Красная площадь.

- Послушай начало предложения, закончи его.

На ней стоит очень красивый храм - ...

- Послушай конец предложения. Выбери начало предложения.

... *придают древнему городу современный вид.*

а) эти дома; б) эти небоскрёбы; в) эти высотки.

- Вспомни текст. Послушай слова, правильно составь и напиши предложение.

Сохранились, Москве, дворцы, старинные, в.

- Послушай вопрос. Выбери правильный вариант ответа.

С какой крепости начиналась Москва?

А) с каменной. Б) с кирпичной В) с деревянной

- Послушай предложения. Отметь, какие слова услышал.

В водах прямоугольного пруда отражается роскошный дворец. Он окружён парком со статуями и павильонами.

Слова: *статуи, небоскрёбы, храм, дворец, павильоны, пруд, Кремль, парк.*

- Послушай. Отметь, какие предлоги услышал в предложении.

А всё началось давным-давно с маленькой деревянной крепости на берегу Москвы-реки.

А) с, на; Б) а, с; В) в, на

- Подчеркни в тексте сложные слова. Вспомни, где стоит ударение в сложных словах. Поставь ударение в словах, прочитай. Объясни значение слов.

-*Подбери контекстные синонимы к словам и словосочетаниям: сложены снова, с древней историей, прекрасный дворец, эти высоты, необычных форм, достопримечательности Москвы, находится Красная площадь, построили из белого камня.

- Скажи по-другому: сложены заново, с многовековой историей, роскошный дворец, эти небоскрёбы, причудливых форм, жемчужины Москвы, возвели из камня, раскинулась Красная площадь.

- Послушай предложение. Назови антонимы.

Эти небоскрёбы придают древнему городу современный вид.

Послушай предложения, подбери картинку.

В Москве сохранились старинные дворцы. Усадьба Кусково когда-то принадлежала богатому роду графов Шереметевых.

- Составь назывной план и выпиши опорные слова

- Вспомни текст. Расположи вопросы к тексту последовательно.

Кому принадлежала усадьба Кусково?

Где находится собор Василия Блаженного?

Как называется новый деловой район в Москве?

Из чего были сложены стены и башни Кремля потом?

Чем окружён роскошный дворец усадьбы Кусково?

Какими зданиями застроен новый деловой район?

Из какого камня был возведён московский Кремль сначала?

- Вспомни текст. Расположи картинки к тексту последовательно/Выбери картинки к первому (второму, третьему, четвёртому) абзацу.

- Вспомни текст. Расположи картинки на «Временной ленте «Строительство Московского Кремля»». Подпиши этапы **в правильной последовательности**.

«Строительство Московского Кремля»



Картинки.

Этапы: Деревянный Кремль, Кирпичный Кремль («Красная Москва»), «Москва Белокаменная»

3 Работа над труднопроизносимыми словами и навыками произношения:

Многовековой возвели Белокаменной стены и башни Кремля раскинулась собор Василия Блаженного принадлежала Шереметевых прямоугольного роскошный навильонами высотными причудливых небоскрёбы современный

- Послушай/ прочитай вопросы. Ответь на вопросы. Обрати внимание, куда падает логическое ударение в вопросах. Выделяй голосом главное слово в ответе.

Рядом с Кремлём раскинулась широкая Красная площадь?

Рядом с Кремлём раскинулась широкая Красная площадь?

*Начерти интонационную схему вопроса и ответа.

- Послушай предложения. Сколько предложений ты услышал?

Рядом с Кремлём раскинулась широкая Красная площадь. На ней стоит очень красивый храм – собор Василия Блаженного.

*Составь из этих предложений одно с союзным словом «который».

- Расставь в предложении знаки препинания в соответствии с паузами.

Рядом с Кремлём раскинулась широкая Красная площадь / на которой стоит очень красивый храм / собор Василия Блаженного//

- Проверь, верно ли расставлены паузы. Исправь.

Сначала Кремль возвели / из белого камня, //и поэтому в старину Москву называли Белокаменной./

- Выпиши из первого абзаца слова, где ударение падает на окончание.

- Послушай/прочитай ответ на вопрос. Обрати внимание, куда падает логическое ударение в ответе. Подбери/составь вопрос к ответу.

Усадьба Кусково когда-то принадлежала богатому роду графов Шереметевых.

- Закончи правило. Подбери слова из текста на это правило.

Окончания – ОГО, -ЕГО говорим...

- Закончи поговорку.

Кто в Москве не бывал - ...

А)... солнца не видал Б) ...богатства не видал В) ...тот всё проспал Г) ...красоты не видал

- Какие поговорки подходит к тексту/отражают содержание текста? Напиши.

Научись говорить наизусть.

Москва – кому мать, кому мачеха. Москва не сразу строилась. Москва не город, а целый мир. В Москве каждый день праздник. Москва, что гранит – никто Москву не победит! Кремль – сердце Москвы. Матушка Москва белокаменная, златоглавая, хлебосольная, православная, словоохотливая. Москвой-столицей весь народ гордится.

4 Фразы, словосочетания и слова, воспринимаемые на слух/слуховой диктант:

- Москва – город с многовековой историей.

- Затем на её месте был построен каменный Кремль.

- Рядом с Кремлём раскинулась широкая Красная площадь.

- В Москве сохранились старинные дворцы.

- В водах прямоугольного пруда отражается роскошный дворец.

- Он окружён парком со статуями и павильонами.

- Он застроен высотными зданиями причудливых форм.

- Эти небоскрёбы придают древнему городу современный вид.

- Многовековой, на берегу Москвы-реки. каменный Кремль, из белого камня, Белокаменной. стены и башни Кремля, сложены заново, раскинулась, широкая Красная площадь, красивый храм, собор Василия Блаженного, старинные дворцы, усадьба Кусково, принадлежала, богатому роду, графов Шереметевых, в водах прямоугольного пруда, отражается, роскошный дворец, павильонами., деловой район, «Москва-Сити», высотными, причудливых, небоскрёбы, современный вид.

5 Фразы из разного контекста:

Затем стены и башни были **сложены** заново из красного кирпича.

Права главы города были **сложены**.

Усадьба Кусково когда-то **принадлежала** богатому роду графов Шереметевых.

Эта картина **принадлежала** кисти неизвестного автора.

Контрольные задания.

1. Чтение текста учителем и учеником (выразительное чтение)/ Восприятие по предложениям / Восприятие по предложениям и составление из деформированного текста.

2. Ответы на вопросы и вывод.

1) В каком году и кем была основана Москва?

2) Как менялся Кремль в течение времени?

3) Почему собор Василия Блаженного - одна из самых красивых «жемчужин» Москвы?

4) Какие достопримечательности есть в нашей столице?/Какие «жемчужины» Москвы ты знаешь?

5) Что ты порекомендуешь другу посмотреть в Москве?

6) Почему говорят: «Кто в Москве не бывал – красоты не видал»?

3. Тест.

4. Пересказ (по назывному плану и опорным словам)

5. Самостоятельное составление диалога / Описание фото/макета (собор Василия

Блаженного)

Тест

1. Прочитай рассказ. Раздели на предложения (поставь знаки препинания в конце предложений и исправь заглавные буквы).

Строительство Москвы началось давным-давно сначала была построена маленькая деревянная крепости на берегу Москвы-реки затем на её месте был возведён Кремль из белого камня потом стены и башни Кремля были сложены заново из красного кирпича рядом с Кремлём раскинулась широкая Красная площадь, на которой стоит очень красивый храм – собор Василия Блаженного.

2. Сколько предложений в рассказе? _____

3. Озаглавь этот текст _____

4. Сколько слов в первом предложении? _____

5. Расставь паузы в последнем предложении.

6. Поставь ударения и надстрочные знаки.

В водах прямоугольного пруда отражается роскошный дворец.

Затем стены и башни Кремля были сложены заново из красного кирпича.

7. Подпиши картинку.

8. Подпиши правила орфоэпии. Обозначь надстрочным знаком.

А) деревянной, Белокаменной, современный _____

Б) красного, прямоугольного, Василия Блаженного _____

С полной версией набора заданий и аналогичными разработками можно познакомиться на образовательном портале «Моя школа».

Список используемых источников и литературы

1. Четверикова Т.Ю., Яхнина Е. З., Содержание и организация специальной работы по речевому развитию обучающихся с нарушениями слуха при реализации адаптированных основных образовательных программ основного общего образования (Методическое пособие) Министерство просвещения российской федерации ФГБНУ “Институт коррекционной педагогики Российской Академии Образования” <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-34/34-7/>
2. Сколкова М.Н., Технологии развития слухового восприятия текстами у неслышащих и слабослышащих школьников - Образовательная социальная сеть nsportal.ru <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2017/12/04/tehnologii-razvitiya-sluhovogo-voispriyatiya-tekstami-u>
3. Речицкая Е.Г. Коррекционно-педагогическая работа по формированию учебной деятельности младших школьников с нарушением слуха. Учеб-метод. пособие. – М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2017.
4. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха: Учеб. Пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений/ Под ред. В.И. Селиверстова. – М: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2001.

© Е.В.Исаева, Т.О.Белоусова, 2025-05

СЕКЦИЯ
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ,
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
И АДАПТИВНОГО СПОРТА»

Руководитель – доцент, канд. пед. наук Л.А. Яковлева

УДК 373.21 +796.03

Г.В. Ильина
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия

**СОПРЯЖЕННОЕ РАЗВИТИЕ ВОЛЕВЫХ И ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ
У ДЕТЕЙ 5-8 ЛЕТ НА ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ КАРАТЭ-СЕТОКАН**

Аннотация. В статье представлены результаты исследования влияния средств физической культуры (на примере восточных видов единоборств) на развитие волевых и физических качеств у детей 5-8 лет. Обозначено сопряженное развитие волевых (самообладание, целеустремленность, терпеливость, решительность и самостоятельность) и физических качеств (сила, быстрота, гибкость, координация, выносливость) для успешного овладения техникой основных движений детьми 5-8 лет на занятиях каратэ-сетокан.

Ключевые слова: каратэ-сетокан, физические качества, волевые качества, сопряженное развитие, дополнительные занятия, старший дошкольный возраст

Pyina G.V.

**THE COMBINED DEVELOPMENT OF VOLITIONAL AND PHYSICAL
QUALITIES FOR CHILDREN AGED 5-8 YEARS IN ADDITIONAL KARATE CLASSES-
SETOKAN**

Abstract. The article presents the results of a study of the influence of physical culture (using the example of oriental martial arts) on the development of volitional and physical qualities in children aged 5-8 years. The associated development of volitional (self-control, determination, patience, determination and independence) and physical qualities (strength, speed, flexibility, coordination, endurance) is indicated for the successful mastery of basic movement techniques by children aged 5-8 years in karate-setokan classes.

Keywords: karate-setokan, physical qualities, volitional qualities, conjugate development, additional classes, senior preschool age

Гармоничное физическое развитие детей на пороге школьного обучения позволяет успешно справляться с разнонаправленными нагрузками в период адаптации к новым условиям.

Однако практика показывает, что в ряде образовательных дошкольных учреждений сделан акцент на интеллектуальное развитие без учета двигательной активности в ходе

подготовки ребенка к обучению в школе, что приводит к недостаточной волевой регуляции поведения в новых условиях.

Современные исследования подтверждают, что только у 22% детей сформированы волевые качества, такие как целеустремленность, около 18% детей – самостоятельность, 10% детей – инициативность, у 16% детей – дисциплинированность и лишь у 5% детей – решительность [4].

Актуальность исследования определяется поиском средств физической культуры (на примере каратэ-сетокан), способствующих формированию волевых и физических качеств у детей старшего дошкольного возраста и овладению техникой основных движений (базовые упражнения, стойки, удары).

Обозначим волевые качества личности как устойчивое психическое образование, дающее человеку способность осознавать, и управлять своим поведением, а также преодолевать препятствия на пути поставленных перед ним целей.

Подчеркнем, что при формировании характера у ребенка старшего дошкольного возраста волевые качества занимают особое место, связаны с ценностными ориентациями и мотивационной сферы, помогают действовать вопреки своим желаниям для достижения своей цели, проявляются в ходе решения поставленной задачи. Если упустить процесс формирования данных качеств, то дети проявляют рассеянность (потерянность), заторможенную реакцию и дезориентацию при выполнении заданий в новых условиях [5].

В ходе исследования уточнены базальные (первичные) волевые качества, которые составляют фундаментальный слой волевой сферы:

- энергичность; терпеливость: выдержка (самообладание); смелость; целеустремленность (стратегическая и тактическая).

Данные качества формируются у детей в дошкольном возрасте, и являются основой для развития в будущем более сложных волевых качеств.

Рассмотрены теоретические основы формирования волевых и физических качеств у детей старшего дошкольного возраста. Выделены волевые качества, которые наиболее близки детям в старшем дошкольном возрасте, такие как: самообладание (выдержка), целеустремленность, терпеливость, решительность и самостоятельность. Эти волевые качества необходимы ребенку для будущего успешного обучения в школе и социализации и интеграции его в обществе, помогают ребенку проявить волевую регуляцию при взаимодействии со взрослыми и сверстниками, а также быть уверенным в себе [1].

Каратэ-сетокан рассмотрено как дисциплинированное и динамичное боевое искусство, которое может внести значительный вклад в формирование волевых и физических качеств у детей 5-8 лет, овладение основными движениями каратэ (стойки и передвижения), которые требуют концентрации, координации и самоконтроля. Мы учитывали исследования Н.И. Дворкиной, связанные с сопряженным развитием физических качеств и психических процессов у детей дошкольного возраста [2].

Обозначено развитие волевых (самообладание, целеустремленность, терпеливость, решительность и самостоятельность) и физических качеств (сила, быстрота, гибкость, координация, выносливость) для успешного овладения техникой основных движений детьми 5-8 лет на занятиях каратэ-сетокан, адаптации к обучению в школе, социализации в обществе (таблица 1).

Таблица 1

Сопряженное развитие волевых и физических качеств у детей 5-8 лет
при овладении двигательными навыками

Воля		Сопряженное развитие			Базовые упражнения, удары, стойки
<p><i>Функции:</i> активизирующая и тормозящая, в основе их взаимодействие процессов возбуждения и торможения нервной системы, реализация ведет к ускорению действия, к изменению его направления, остановке. <i>Базируется:</i> на двух основных положениях: - имеет физиологическую основу в виде нервных мозговых процессов; - формируется условиями жизни и деятельности человека, внешними обстоятельствами, в процессе воспитания и самовоспитания.</p>	качество	направленность волевого действия	двигательные навыки	физические качества	
	настойчивость	умение мобилизовать свои силы для преодоления сложных ситуаций в длительной борьбе с возникающими трудностями и препятствиями.	<ul style="list-style-type: none"> - стремление выполнять ката до конца - умение повторять ката, не снижая энергии в борьбе с предполагаемым партнером - умение продолжать движение при взаимодействии с разными партнерами - умение проявить упорство при изменившейся обстановке - умение не терять самообладания при неудачно выполненных упражнениях - умение мобилизовать свои возможности для успешной адаптации к предстоящим разнонаправленным нагрузкам школьного обучения 	<ul style="list-style-type: none"> выносливость сила гибкость 	<p><i>Базовые упражнения:</i> Ката</p> <p>Кихон дачи</p> <p>Тай сабаки</p> <p>Укэми</p> <p>Кумитэ</p> <p>Сури-аси</p> <p>Шинтай</p> <p>Бункай</p> <p>Ибуки</p>
	упорство	умение отстаивать свое мнение и взгляды и бороться за выполнение принятого решения	<ul style="list-style-type: none"> - умением продолжать движение, несмотря на неудачи и другие сложности - умением преодолевать тягостные состояния - умением настойчиво добиваться намеченной цели 	сила	
решительность	умение мгновенно обдуманно принимать решение при выполнении какого-либо действия,	<ul style="list-style-type: none"> - быстрым и обдуманным принятием решений при защите и нападении с воображаемым противником - выполнением принятого решения без колебаний, уверенно 	<ul style="list-style-type: none"> быстрота ловкость координация 	<p><i>Удары:</i> Гяку-цуки</p> <p>Мае-гери</p>	

		либо выполнение действия без колебаний в нестандартной обстановке	- отсутствием растерянности при принятии решений в затрудненных ситуациях и во время эмоциональных возбуждений - проявлением решительных действий в непривычной обстановке - концентрацией между счетом ли командой сенсея (тренера) к началу выполнения и собственно началом выполнения ката ребенком	равновесие гибкость	Мавашигери Аге-уке Геданбараи Сотоуке Шотуке <i>Стойки:</i> Дзенкутсудачи Кибадачи Кокутсудачи
	выдержка	умение управлять своими чувствами и мыслями, действиями и поступками (самообладание, спокойствие, уравновешенность и последовательность)	- проявлением терпения в двигательной и игровой деятельности, выполняемой в затрудненных условиях - умением держать себя в конфликтных ситуациях с партнером или группой - умением тормозить проявление психоэмоциональной неустойчивости при сильном эмоциональном возбуждении - умением контролировать свое поведение в непривычной обстановке	- сила	

Определено, что в возрасте 5-8 лет сопряженное развитие волевых и физических качеств - с учетом становления этапов волевого действия:

- целенаправленности действия; установления отношения цели действия к мотиву;
- возрастания регулирующей роли речи в выполнении действий;
- удерживания цели деятельности в условиях помех, отвлекающих моментов, при отсутствии способа ее достижения с учетом трудности задания, длительности его выполнения;
- подчинения отдаленным социальным мотивам осуществление свободного выбора между двумя возможностями;
- планирования собственных действий, регуляция своего поведения, оценивания полученных результатов с помощью слова;
- изменения характера и особенностей мобилизации волевых усилий в зависимости от содержания мотивов и средств выполнения деятельности.

Выявлено, что у ребенка волевые качества (целеустремленность, дисциплинированность, ответственность и самостоятельность) не могут быть полностью раскрыты из-за недоразвитой у него воли и волевой сферы. Именно поэтому у ребенка 5-8 лет необходимо своевременно формировать волевые качества в процессе физического воспитания, когда ребенок становится более ответственным и готов выполнять что-то самостоятельно без поддержки взрослого в двигательной деятельности.

Разработан комплекс упражнений каратэ-сетокан на сопряженное развитие волевых и физических качеств у детей 5-8 лет и проверена его эффективность на дополнительных физкультурных занятиях.

Результаты исследования представлены в следующих конференциях:

- IV региональной научно-практической конференции «Физкультурная деятельность в структуре здорового образа жизни дошкольников». Концепция года «Современные практики физического развития и оздоровления дошкольников», 26-27 марта 2025 года, г. Магнитогорск, доклад «Применение основных движений из каратэ-сетокан в образовательной области «Физическое развитие» с детьми старшего дошкольного возраста», Ильина Г.В., Мосолов Д.В.; XVIII Международной научно-практической конференции. Магнитогорск, 2024, доклад «Развитие волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста на занятиях каратэ-сетокан», Ильина Г.В., Грибовский А.В., Мосолов Д.В.; XIII Международной научно-практической конференции. Мозырь, 2024, доклад «Физическое развитие детей старшего дошкольного возраста средствами каратэ-сетокан», Мосолов Д., Ильина Г.В., Позелова И.В.

Практическая значимость исследования заключается в подборе средств каратэ-сетокан, способствующих формированию волевых и физических качеств у детей старшего дошкольного возраста и овладению ими техникой основных движений (базовые упражнения, стойки, удары), позволяющих управлять своим поведением в разных ситуациях, преодолевать препятствия на пути поставленных целей и задач.

Список используемых источников и литературы

1. Гараева, Е.В. Эмоционально-волевая готовность как интегративный компонент готовности детей к школьному обучению // Педагогическое образование в России, 2019. – №6. – С. 125-130. – Текст: электронный – URL: <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/12676> (дата обращения: 02.05.2025 г.).

2. Дворкина, Н.И. Сопряженное развитие физических качеств и психических процессов детей дошкольного возраста / Н.И. Дворкина // Современный олимпийский спорт и спорт для всех. – 2009. – Т – 1. – С. 230 – 270 – Текст: непосредственный.

3. Захаров, Е. и др. Энциклопедия физической подготовки: Методические основы развития физических качеств / Захаров Е. и др.; Е. Захаров, А. Карасёв, А. Сафронов. – М.: Лептос. 2017. – С. 368 – Текст: непосредственный.

4. Сатункина, К. С. К вопросу о развитии волевых качеств детей старшего дошкольного возраста // Феномены и тенденции развития современной психологии, педагогики: психологическая и методическая поддержка субъектов образования в современных реалиях: материалы научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых, Красноярск, 20 апреля 2022 года / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022. – С. 119–120. – Текст: непосредственный.

5. Худакова, Н. А. Особенности развития волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста // Молодежь и образование XXI века: материалы XVIII региональной научно-практической конференции студентов и молодых ученых, Ставрополь, 17 апреля 2020 года. – Ставрополь: Ставропольский государственный педагогический институт, 2020. – С. 163–166 – Текст: непосредственный.

©Г.В. Ильина, 2025-04

А.А. Ковалевская
Мозырский государственный
педагогический университет им. И.П. Шамякина,
г. Мозырь Республика Беларусь

НЕЙРОСЕТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** В статье представлены теоретические аспекты использования нейросетей как здоровьесберегающих технологий для детей дошкольного возраста. Выявлена сущность и специфика применения нейросетей для создания вопросов для интервью детей 5-6 лет по выяснению восприятия ими здоровья. Определяются специфические особенности актуализации использования нейросетей для сохранения здоровья в современной цифровой среде.*

***Ключевые слова:** здоровьесберегающие технологии, нейросети, дети*

A.A. Kovalevskaya

NEURAL NETWORKS AS A TOOL FOR MAINTAINING THE HEALTH OF PRESCHOOL CHILDREN

***Annotation.** The article presents the theoretical aspects of using neural networks as health-saving technologies for preschool children. The essence and specifics of using neural networks to create interview questions for children aged 5-6 years to clarify their perception of health are revealed. The specific features of updating the use of neural networks to preserve health in the modern digital environment are determined.*

***Keywords:** health-saving technologies, neural networks, children*

Использование нейросетей как здоровьесберегающих технологий для детей дошкольного возраста – это инновационное направление, которое может значительно улучшить мониторинг самочувствия, адаптацию образовательных программ и индивидуальный подход к каждому ребенку. Нейросети не заменяют педагогов, а становятся мощным инструментом для создания безопасной и здоровьесберегающей среды в учреждении дошкольного образования.

Согласно концепции М. Маклюэна различают «холодные» (активное участие аудитории в интерпретации данных – телефон, комиксы, живое общение) и «горячие» (минимальное участие человека – радио, телевидение, печатные книги) медиа на основе их способности передавать информацию [4]. Роль нейросетей в здоровьесбережении детей дошкольного возраста можно отнести к категории «холодных» медиа: а) необходимость интерпретации – прогнозирование риска заболевания; б) интерактивность – введение данных о питании и физической активности ребенка; в) эмоциональная составляющая – пространство для личного участия воспитателя и родителей в принятии решений; г) образовательный аспект – интерактивные платформы. Сущность «горячих» медиа проявляется в следующем: высокая точность и полнота данных (медицинские показатели, результаты анализов и др.) и автоматизация процессов (мониторинг состояния здоровья ребенка через «умные устройства»). Следовательно, нейросети демонстрируют двойственную природу в рамках теории М. Маклюэна, сочетая черты «горячих» и «холодных» медиа как мощного инструмента для сохранения здоровья детей.

Ученые и практики изучают различные аспекты совершенствования здоровья детей средствами информационно-компьютерных технологий и искусственного интеллекта (В.Г. Алямовская – элементы нейросетевого анализа в мониторинге здоровья детей [1]; Г.К. Зайцев, А.Г. Зайцев – датчики и AI-анализ данных [2]; А.П. Панфилова, И.В. Гуреева – нейро-игры и адаптивные программы с элементами машинного обучения [5]; Л.А. Иванова, С.Н. Петров – применение компьютерного зрения для оценки физической активности [3]; Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова – анализ эмоций через голос и мимику; В.Т. Кудрявцев, Б.Б. Егоров – практические кейсы использования ИИ-тренажеров; Л.Л. Шевченко – схемы внедрения датчиков и ПО на базе нейросетей и др. Выделены ключевые аспекты применения нейросетей:

- мониторинг здоровья: а) данные с датчиков (фитнес-браслетов, сенсоров), отслеживающих физическую активность (алгоритмы компьютерного зрения); б) эмоциональное состояние (мимика и голос, выявляющие стресс или усталость; в) качество сна и режим дня (для детей с ОПФР);

- персонализация оздоровительных программ: а) адаптация физкультурных занятий под индивидуальные возможности ребенка; б) генерирование персонализированных рекомендаций по питанию и закаливанию;

- коррекция и развитие через игровые технологии: а) Су-Джок-терапия и биоэнергопластика (оценка эффективности упражнений и оптимизированные схемы); б) интерактивные игры с элементами нейрофидбека (тренировка внимания и снижения гиперактивности);

- прогнозирование и профилактика заболеваний: а) выявление склонности к частым заболеваниям (ОРВИ) и коррекция профилактических мер; б) предупреждение рисков нарушений опорно-двигательного аппарата через анализ осанки с помощью камер;

- работа с родителями и педагогами: а) автоматическое формирование отчетов о динамике здоровья ребенка и рекомендации для родителей (компьютерное зрение для оценки правильности выполнения гимнастики или дыхательных упражнений, голосовые ассистенты для проведения релаксационных пауз с элементами сказкотерапии; б) создание «карты утомляемости» группы для воспитателей и др.

Следовательно, для успешного внедрения нейросетей требуется обучение воспитателей, тесное сотрудничество с медицинскими работниками, защита персональных данных детей, а также сочетание нейросетей с традиционными методами обучения (песочной терапией, логоритмикой и др.).

В УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина» Республики Беларусь нами проведено исследование с 57 студентами специальностей «Дошкольное образование» (экспериментальная) и «Специальное и инклюзивное образование, профилизация «Логопедия» (контрольная группа).

На занятиях по дисциплине «Здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании» в экспериментальной группе исследовались сущность и специфика применения нейросетей для создания текстов (ChatGPT, Open AI, DEEP SEEK, QWEN и др.), генерирования изображений (Kandinsky 3.0, Leonardo AI, Canva, CapCut (с AI-инструментами) и др.); музыкальных нейросетей (MuseNet, MusicLM, Soundful и др.); возможностей составления вопросов для интервью детей 5-6 лет по выяснению восприятия ими здоровья. Студенты проводили тренинги, регистрировались в нейросетях, выполняли практические задания и др. Например, с помощью вопросов для интервью, составленных нейросетями Qwen-2.5-Max и DEEP SEEK, студенты проводили исследование в период педагогической практики.

Для интервью детей 5-6 лет нейросеть Qwen-2.5-Max рекомендовала как основные, так и дополнительные вопросы (творческие): «Если бы ты мог(ла) придумать самое полезное блюдо, что бы это было?», «Как ты думаешь, что чувствуют животные, когда они здоровые?», «Представь, что ты – супергерой здоровья. Какие силы ты бы использовал,

чтобы помочь другим быть здоровыми?» и др. Нейросеть предложила советы по проведению интервью:

а) использовать визуальные материалы (картинки с фруктами, спортивными играми или гигиеническими процедурами); б) быть доброжелательными (непринужденная атмосфера); в) поощрять фантазию (дети любят отвечать творчески, поэтому не ограничивать их воображение); г) адаптировать вопросы (если ребенок не понимает вопрос, переформулировать его или предложить выбрать ответ из нескольких вариантов).

Результаты исследования показали, что на вопросы, созданные нейросетями, направленными на выявление представлений детей о здоровье, их привычках и отношении к здоровому образу жизни, получены ответы:

- *основные представления о здоровье* (Что такое здоровье? Как ты думаешь, что значит быть здоровым? Как ты понимаешь, когда ты здоров(а), а когда заболел(а)? Какие части тела нужно беречь, чтобы быть здоровым?). Максим С. ответил: «Здоровье – это когда ты можешь бегать, прыгать и играть», «Быть здоровым – это когда не болит голова и живот», «Здоровый – это когда ты сильный, как супергерой»;

- *питание* (Какие продукты ты любишь есть? А какие из них полезные? Знаешь ли ты, почему нужно есть фрукты и овощи? Ты завтракаешь утром? Почему это важно? Какие напитки ты пьешь чаще всего? А какой напиток самый полезный?). Милана П. сказала: «Я люблю пиццу, но мама говорит, что она не очень полезная», «Фрукты, особенно бананы и яблоки, они вкусные и полезные», «Мне нравится макарон, но я знаю, что нужно есть и овощи»;

- *безопасность* (Ты знаешь, что нельзя трогать руками грязные вещи или еду с земли? Почему? Что нужно делать, если ты поранился(ась)? Как правильно переходить дорогу?). Артем А. предположил: «Если тронешь грязное, руки станут грязными, и это плохо», «Если сильно болит, нужно позвать взрослых», «Нельзя бежать через дорогу, нужно идти спокойно».

Контент анализ ответов показал разнообразие вопросов и простоту, конкретику детских ответов, их эмоциональность, фантазию, воображение, практическую направленность, а также влияние взрослых.

На занятиях по дисциплине «Здоровьесберегающие технологии в образовании» в контрольной группе студенты пользовались традиционными способами: электронная почта для отправки материалов, рефераты, самостоятельное составление вопросов для интервью и ручная проверка заданий.

Примерами вопросов для интервью могут служить следующие, в которых предполагается правильный ответ с выделением жирным шрифтом:

- *какое правило личной гигиены самое важное для детей?* (чистить зубы 1 раз в неделю; **мыть руки перед едой и после туалета**; носить одну и ту же одежду несколько дней; купаться раз в месяц);

- *что нужно делать, чтобы избежать простуды?* (сидеть дома всю зиму; **одеваться по погоде, закаляться, есть витамины**; пить холодные напитки; не мыть руки);

- *какой продукт вреден для детских зубов?* (яблоки; морковь; **леденцы и газировка**; молоко).

Стандартный выбор ответов показывает, что дети имеют базовые представления о правилах личной гигиены, профилактике заболеваний и питании. Однако их понимание еще ограничено и наивно. Такие вопросы помогают выявить пробелы в их знаниях и разработать программы обучения, которые будут интересны и доступны для детей дошкольного возраста.

Таким образом можно сделать вывод о том, что использование нейросетей для детей 5-6 лет поколения Альфа (рожденных после 2010) актуально по нескольким ключевым причинам: а) подготовка к цифровому будущему (нейросети – голосовые помощники, умные игрушки, адаптивное обучение – формирует цифровую грамотность); б) персонализированное обучение – адаптация образовательного контента под индивидуальные способности ребенка; в) развитие креативности – голосовые боты (типа Amazon Alexa или

Google Assistant) тренируют навыки общения; г) интерактивность и вовлеченность – «оживление» персонажей, создавая эффект диалога; д) поддержка детей с особыми потребностями – анализируют произношение и корректируют его; е) учет рисков и ограничений – дозировать использование технологий, сочетая с реальным миром; ж) безопасность данных – выбирать сервисы с защитой конфиденциальности; з) этика – как инструмент, а не замена человеческому общению.

Следовательно, нейросети могут рассматриваться как *технология*, основанная на программном обеспечении, алгоритмах и вычислительных мощностях; *инструмент*, выступающий средством для достижения конкретных целей; *метод* работы с информацией, позволяющий анализировать данные, автоматизировать процессы, обучать и обучаться; *экосистема* здравоохранения (телемедицина, интернет вещей (IoT), образовательные платформы) и *социальный феномен*, представляющий комплексное явление, трансформирующее способы сохранения здоровья и открывающий новые горизонты для образования, медицины и общества.

Список используемых источников и литературы

1. Алямовская В.Г. Современные здоровьесберегающие технологии в дошкольном образовании. – М.: Сфера, 2019. – 128 с.
2. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г. Здоровье дошкольника: технологии воспитания. – СПб.: Детство-Пресс, 2020. – 240 с.
3. Иванова Л.А., Петров С.Н. Искусственный интеллект в здоровьесбережении дошкольников // Дошкольная педагогика. – 2022. – № 5. – С. 34–39.
4. Маклюэн М. Понимание медиа: Внешние расширения человека. – М.: ниверситетская книга, 2003. – 464 с.
5. Панфилова А.П., Гуреева И.В. Нейропсихологические технологии в ДОУ. – М.: Национальное образование, 2021. – 180 с.

© А.А.Ковалевская, 2025-05

УДК 376

И.О. Мельникова
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В БЫТУ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности формирования у старших дошкольников с задержкой психического развития навыков безопасного поведения в быту

Ключевые слова: безопасное поведение, безопасное поведение в быту, старшие дошкольники с задержкой психического развития

I.O. Melnikova

FEATURES OF FORMATION OF SAFE BEHAVIOR SKILLS IN EVERYDAY LIFE IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY

Abstract. The article examines the features of the formation of safe behavior skills in everyday life in older preschoolers with mental retardation

Key words: safe behavior, safe behavior at home, older preschoolers with mental retardation

Проблема формирования навыков безопасного поведения детей является одним из приоритетных направлений современной инклюзивной образовательной системы, что обусловлено необходимостью максимального включения детей с задержкой психического развития (далее – ЗПР) в среду нормотипичных сверстников.

Задача формирования навыков безопасного поведения у дошкольников ставится в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», определенной Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). Данная образовательная область направлена на подготовку детей к безопасной жизни в реальной окружающей среде – природной, техногенной, социальной [4].

Задержка психического развития – одна из наиболее распространенных форм психических нарушений. В специальной педагогике понятие «задержка психического развития» является психолого-педагогическим понятием и проявляется в замедлении темпа психического развития и его качественном своеобразии по сравнению с нормой [3].

У детей с ЗПР часто наблюдается слабое развитие умений и навыков анализа обстановки, прогнозирования последствий своих действий. Поэтому возникает необходимость уберечь дошкольников от опасностей, при этом стараясь не нарушить их стремление к познанию нового, открытость и доверие к миру, не напугать их и подготовить к жизни в окружающем мире.

Старшие дошкольники с ЗПР могут сталкиваться с различными трудностями, которые влияют на их способность к обучению и восприятию информации в контексте формирования навыков безопасного поведения в быту:

1. Особенности мышления: ограниченные способности к анализу, обобщению и пониманию информации могут затруднять осознание потенциальных опасностей.
2. Эмоционально-волевая сфера: низкий уровень саморегуляции и эмоциональной устойчивости может приводить к импульсивным действиям, что увеличивает риск травм.
3. Социальная сфера: проблемы в общении и взаимодействии с окружающими могут затруднять понимание социальных норм и правил безопасности.

Эти особенности требуют индивидуального подхода к обучению и воспитанию, особенно в контексте формирования навыков безопасного поведения.

Безопасное поведение – это поведение, обеспечивающее безопасность существования личности, а также не наносящее вред окружающим людям. Кроме того, безопасное поведение включает ответственное отношение к своей жизни.

Согласно исследованиям К.Ю. Белой, безопасное поведение в своей структуре состоит из следующие компоненты:

1. Ценностно-мотивационный компонент составляют ценности и мотивы безопасного поведения, потребность соблюдать основы безопасного поведения, служить наглядным примером безопасного поведения для окружающих, а также позитивное отношение к деятельности в сфере безопасности жизнедеятельности.

2. Когнитивный компонент включает в себя осознание и понимание потенциальных угроз, которые могут возникнуть в окружающей среде. Дети должны уметь идентифицировать опасные ситуации и осознавать последствия своих действий. Это подразумевает развитие критического мышления, позволяющего им анализировать риски и принимать обоснованные решения в различных обстоятельствах. Важно, чтобы дети не только знали о существующих опасностях, но и понимали, как их избежать, что способствует формированию более безопасного поведения в повседневной жизни.

3. Деятельностный компонент оценивается по реализации элементов здоровьесберегающего и безопасного поведения на практике. Содержание деятельностного компонента составляют умения и навыки в области безопасного образа жизни.

4. Рефлексивный компонент характеризуется, способностью оценивать себя, как субъекта безопасности жизнедеятельности, владением методами самооценки, самоконтроля и самокоррекции образа жизни.

5. Креативный компонент – способность к активной, творческой деятельности в сфере безопасного образа жизни, составлению и реализации собственных программ сохранения и укрепления здоровья [2].

По мнению Н.Н. Авдеевой, безопасное поведение детей в быту включает три компонента:

- информационный компонент – знания ребенка о безопасном поведении в бытовых ситуациях;
- поведенческий компонент – умение ребенка действовать в сложных ситуациях в быту;
- эмоционально-волевой компонент – умение ребенка правильно реагировать на сложные ситуации, осознанное отношение к жизни и здоровью человека [1].

Рассмотрим характеристику понятия «формирование безопасного поведения» в широком и узком смысле.

К.Ю. Белая считает, что в широком смысле формирование безопасного поведения – это операция формирования готовности к различным видам деятельности, к выполнению различных социальных функций, присвоения детьми разнообразных видов и фрагментов культуры. В узком понимании формирование безопасного поведения – присвоение дошкольниками части культуры поведения, основная функция которой – реализация безопасности человека и общества [2].

Формирование навыков безопасного поведения в быту у старших дошкольников с ЗПР – это процесс и результат приобретения индивидуального опыта, который выражается в стабильном изменении поведения, обеспечивающего безопасную жизнедеятельность в быту. Представления о правилах безопасного поведения в быту в этом возрасте формируются посредством знакомства детей с ситуациями, представляющими опасность. Это позволяет научить их распознавать такие ситуации и прогнозировать неблагоприятные последствия.

Можно выделить следующие задачи формирования навыков безопасного поведения в быту у старших дошкольников с ЗПР:

- 1) расширять знания о ситуациях, представляющих опасность для жизни и здоровья;
- 2) развивать способность к прогнозированию и избеганию опасных для жизни и здоровья ситуаций;
- 3) формировать осторожное отношение к предметам и явлениям, которые могут причинить вред жизни и здоровью;
- 4) обучать действиям, связанным с поведением в экстремальных ситуациях;
- 5) обучать порицанию поведения и поступков, которые могут привести к неприятным последствиям;
- 6) знакомить с правилами поведения, ограждающими от опасных ситуаций.

Тематику занятий по формированию навыков безопасного поведения в быту педагог должен подбирать, связывая ее с теми ситуациями, с которыми с наибольшей вероятностью может столкнуться ребенок. Например, «Пожар», «Опасные предметы», «Опасность в быту» и др.

На основе анализа научно-методической литературы определим некоторые методы и приемы работы с детьми с ЗПР по данному направлению:

1. Развивающие упражнения и дидактические игры. Например, «Огонь добрый, огонь злой», «Найдём опасные ситуации», «Выдели опасные предметы» и другие.
2. Беседы. Могут быть посвящены темам «Игры с огнём», «Тушение электроприборов», «Невесёлые петарды» и др.
3. Проведение развлечений и других мероприятий в дошкольной образовательной организации. Например, «Как мы лягушонка из пруда спасали», «Глупый котёнок и его мама» и другие.

4. Подвижные игры. Могут быть связаны с темами «Передай жезл», «Машина едет, едет, стоп», «Пожарные на учении» и др.

5. Формирование безопасного поведения в быту может осуществляться как в организованных (специальные занятия, воспитательные мероприятия), так и в неорганизованных формах (на прогулках, в ситуативных беседах педагога с ребёнком и др.) [5].

Таким образом, задержка психического развития оказывает влияние на ход обучения детей и формирование навыков безопасного поведения. Формирование безопасного поведения в быту требует комплексного подхода, учитывающего психологические особенности детей данной категории. Систематическая работа в этом направлении позволит значительно снизить риски и повысить уровень безопасности детей в повседневной жизни.

Список используемых источников и литературы

1. Авдеева Н.Н. Безопасность: учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. М. : Издательство АСТЛТД, 2015. 215 с.

2. Белая К.Ю. Формирование основ безопасности у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений и родителей. М. : Мозаика-синтез, 2014. 64 с.

3. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: «Просвещение», 1995. 154 с.

4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155.

5. Фатихова Л. Ф. Формирование безопасного поведения у дошкольников с задержкой психического развития // Дошкольное воспитание : научно-методический журнал. М., 2018. № 4. С.49–57.

© И.О. Мельникова, 2025-05

УДК 376.1

С.Б. Саранча

*МБОУ СОШ №12,
г. Новочеркасск, Россия*

ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ТЬЮТОРА С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В РЕСУРСНОМ КЛАССЕ

Аннотация. В данной статье рассматриваются современные подходы к использованию здоровьесберегающих технологий в обучении детей с расстройством аутистического спектра в начальной школе в условиях Ресурсного класса. Именно в Ресурсном классе тьютор является учителем, проводящим занятия с учеником, следовательно, деятельность тьютора должна быть направлена на создание благоприятной обучающей среды, в которой обеспечивается не только развитие интеллектуальных, но и физически-эмоциональных способностей учеников.

Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, расстройство аутистического спектра (РАС), Ресурсный класс, тьютор.

APPLICATION OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES IN THE WORK OF A TUTOR WITH CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN A RESOURCE CLASS

Abstract. *This article examines modern approaches to the use of health-saving technologies in teaching children with autism spectrum disorder in primary school in the context of the Resource Class. It is in the Resource Class that the tutor is a teacher conducting classes with the student, therefore, the tutor's activities should be aimed at creating a favorable learning environment in which not only the development of intellectual, but also physical and emotional abilities of students is ensured.*

Keywords: *health-saving technologies, autism spectrum disorder (ASD), Resource Class, tutor.*

Введение. В последние десятилетия наблюдается постоянный рост числа случаев диагностики РАС, что создаёт актуальную необходимость в поиске эффективных методик и технологий, способствующих адаптации и интеграции детей с данными расстройствами в образовательное пространство. Здоровьесберегающие технологии – технологии, используемые на пользу здоровья, связанные с различными формами деятельности людей (в сфере образования, здравоохранения, в правовой, социально-экономической, культурной сферах), которые направлены на формирование здорового образа жизни человека и минимизацию факторов, приносящих вред его здоровью. Здоровьесберегающие образовательные технологии – система мер, направленных на сохранение и укрепление физического, психического, эмоционального, нравственного и социального здоровья объекта и субъекта образовательного процесса, то есть ученика и учителя [1, с.5]. Использование таких технологий включает в себя разнообразные методы, которые помогают снизить уровень стресса, повысить мотивацию к обучению и улучшить общее состояние здоровья детей, страдающих расстройствами аутистического спектра. Ключевыми аспектами этих технологий для детей с РАС являются индивидуализация обучения, применение игровых методов, использование сенсорных и адаптивных средств, а также применение методов, основанных на благоприятной эмоциональной атмосфере. Данная статья ставит перед собой цель ознакомить с возможностью использования здоровьесберегающих технологий в обучении детей с расстройствами аутистического спектра тьютором, что, безусловно, представляет интерес как для педагогов, так и для родителей [5]. Полагаем, что полученные данные могут послужить основой для дальнейших научных разработок и улучшения практических подходов к обучению данной категории детей, что будет способствовать их полноценной интеграции в общество и повышению качества жизни.

Подбор и описание технологий. В рамках данного исследования была проведена работа по изучению существующих здоровьесберегающих технологий, адаптированных для детей с расстройствами аутистического спектра. Основной целью данного этапа работы стало выявление наиболее эффективных и доступных методик, которые могут быть успешно интегрированы в образовательный процесс начальной школы в условиях Ресурсного класса. Для начала был осуществлён анализ литературы, охватывающей современные подходы к использованию здоровьесберегающих технологий. На основании собранных данных выделены несколько ключевых групп технологий, наиболее подходящих для работы с детьми с РАС. В эту категорию вошли сенсорные методы, игровые технологии, методы арт-терапии и технологии, основанные на использовании информационных и коммуникационных технологий.

Сенсорные методы представляют собой набор техник, направленных на развитие способности детей к восприятию и обработке сенсорной информации. К таким методам относится работа с сенсорными ковриками, песком и водой, а также использование

различных текстур и звуков. В процессе игры необходимо научить ребёнка радоваться и познавать мир через тактильные ощущения, что особенно важно для детей с РАС, часто испытывающих страх, дискомфорт или чувство одиночества. Первоочередная цель сенсорных игр – установление эмоциональной связи между ребёнком и тьютором. Играя с ребёнком в такие игры, необходимо научить его радоваться. Наполнение внутреннего мира ребёнка позитивными эмоциями и уверенностью может стать мощным стимулом к активному исследованию окружающего мира и восприятию специалиста как помощника и союзника. Сенсорные игры можно разделить на несколько направлений. Игры, которые направлены на развитие тактильно-кинестетической чувствительности и мелкой моторики рук. Существуют игры, с помощью которых мы знакомим ребёнка с окружающей действительностью и свойствами различных веществ и предметов. Выделяют также игры, которые направлены на осуществление психологической диагностики, коррекцию и развитие ребёнка. К сенсорным играм можно отнести игры с водой, с песком, игры с бумагой, игры с ватой и многие другие. Сенсорные игры могут быть двигательными. К ним можно отнести попадание в цель различных предметов, ходьба по сенсорной дорожке с различными наполнителями и так далее [2]. Рекомендуется использовать игры с красками, с водой, с мыльными пузырями, с пластилином, тестом, глиной, со звуками, с движениями и тактильными ощущениями. Чем больше видов сенсорных игр вы предложите ученику с РАС, тем больше новых сенсорных ощущений и разнообразных положительно окрашенных эмоциональных впечатлений дадите ребёнку. Данные занятия можно проводить в рамках динамической паузы, которая обязательно включена в расписание уроков. Такие упражнения, как составление внешнего контура предметов из палочек (дом, квадрат, и другие геометрические фигуры); тренажеры со шнуровкой; нанизывание на нитку пуговиц, крупных бусин – также можно включать в программу уроков «Труда» и «Социально-бытовой ориентировке». Существуют игры и на развитие слухового восприятия. К ним относятся игры, в которых детям предлагается определить, откуда звук, выделить одинаковые звуки, повторить звук, издаваемый музыкальными инструментами, узнать, из какого музыкального инструмента исходит звук, и так далее. Такие занятия можно включать в программу уроков «Музыка». Самым интересным способом являются различные творческие работы с использованием пальчиковой краски, пластилина, теста, наноластилина, зубной пасты, которые также можно включить в программу общеобразовательных предметов. Сенсорные коробки представляют собой превосходный вариант для развития сенсорных способностей. Их универсальность заключается в возможности адаптации игр для различных возрастных категорий и создания многообразных игровых сценариев.

Игровые технологии играют важную роль в здоровьесберегающих подходах к воспитанию и обучению. Они являются неотъемлемой частью комплексной системы мероприятий, направленных на оздоровление, коррекцию и профилактику, реализуемых в ходе взаимодействия ребёнка с педагогом-тьютором. Такой подход способствует формированию у детей устойчивой учебной мотивации, адекватной самооценки и низкого уровня тревожности. Кроме того, он стимулирует развитие социальных и коммуникативных навыков, необходимых для построения гармоничных отношений со сверстниками и педагогами. С целью развития познавательной деятельности и работоспособности детей следует использовать: игровые упражнения дидактической направленности; подвижные игры, игры-эстафеты и спортивные игры; игры, задания и упражнения, укрепляющие здоровье, деловые игры развивающие познавательные способности детей [3, с. 563]. Занятия можно проводить в рамках дисциплины «Ритмика».

Методы арт-терапии, включая рисование, лепку и другие творческие процессы, помогают детям выражать свои эмоции и переживания. Арт-терапия стимулирует воображение и креативность, что может значительно улучшить самооценку детей и снизить уровень тревожности. Кроме того, использование художественных материалов позволяет детям без слов донести свои чувства и мысли, что особенно актуально для детей с аутизмом, имеющими трудности в вербализации. Данные упражнения можно включить, как в

Адаптированные программы по предметам «Музыка», «Рисование», «Труды», так и использовать в динамических паузах.

Таким образом, подбор и описание здоровьесберегающих технологий для детей с аутизмом является важным компонентом успешной реализации инклюзивного образования, что, в свою очередь, повышает шансы на социальную адаптацию и интеграцию таких детей в общество. Все вышеперечисленные технологии являются основой для создания рабочей платформы, на которой можно строить дальнейшую работу с детьми с РАС, позволяя активно вовлекать их в образовательный процесс и поддерживать их психоэмоциональное здоровье [5].

Методы оценки эффективности. В данной статье были рассмотрены методы, используемые для оценки эффективности здоровьесберегающих технологий, применяемых к детям с расстройствами аутистического спектра. Важность корректной оценки данных технологий заключается в необходимости обеспечения оптимальных условий для обучения и развития детей, что требует разработки и применения надежных инструментов для анализа влияния этих методик на физическое и психоэмоциональное состояние детей [2].

Первым шагом в оценке эффективности любой технологии является определение критериев, по которым будет производиться анализ. В контексте здоровьесберегающих технологий для детей с РАС выделяются следующие ключевые критерии: уровень социализации, эмоциональная устойчивость, адаптация к учебной деятельности и общее состояние здоровья. Применение этих критериев предоставляет возможность исследовать не только изменения в поведении, но и общее состояние ребенка на различных этапах образовательного процесса [3].

Для количественной оценки изменений часто используются стандартизированные тестовые методики и опросники. Одним из наиболее распространенных инструментов для оценки психоэмоционального состояния является Определение Уровня Социальной Мобильности (УСМ), который помогает измерить уровень взаимодействия и социализации ребенка. Этот метод позволяет фиксировать изменения в динамике общения и взаимодействия как с сверстниками, так и с взрослыми. Также используются методики, такие как шлиховский тест на уровень тревожности, который ориентирован на измерение уровня стресса и эмоционального состояния детей [6, с. 20]. В дополнение к количественным методам, значительное внимание уделяется качественным исследовательским методам, которые включают наблюдение и интервьюирование. Наблюдение за поведением детей во время применения здоровьесберегающих технологий позволяет получить ценные данные о реакции детей на различные техники и способы обучения. Это может включать как непреднамеренные проявления, так и очевидные изменения в эмоциональном состоянии, например, улыбки, интерес к занятиям или, наоборот, закрытость и агрессию. Фиксацию поведения тьютор заносит в «Дневник наблюдений».

Интервью с родителями также предоставляет уникальную информацию о том, как данные технологии влияют на повседневную жизнь детей и их интеграцию в социум. Опросы и анкетирование родителей позволяют оценить изменения в поведении и эмоциональной удовлетворенности детей на более широком уровне, что является важным дополнением к количественным данным [4].

Методология оценки эффективности здоровьесберегающих технологий включает комбинацию как количественных, так и качественных методов, что позволяет создать целостную картину изменений, происходящих в жизни детей с РАС. Такой многогранный подход обеспечивает не только объективность результатов, но и возможность дальнейшего совершенствования применяемых технологий, учитывающего индивидуальные особенности детей.

Заключение. Результаты эксперимента, проводившегося в Ресурсном классе, показали заметное улучшение в психоэмоциональном состоянии ребенка, что выражалось в снижении уровня тревожности и агрессии, а также в повышении степени эмоционального комфорта. Наиболее ярким показателем эффективности работы тьютора в данном направлении стало

желание ученика посещать школу. В результате эксперимента удалось выявить, что применение здоровьесберегающих технологий не только позитивно влияет на поведение и эмоциональное состояние детей с РАС, но и создает основу для их успешной интеграции в общеобразовательный процесс. Эффективность данных технологий подтверждается наблюдениями и обратной связью от родителей, что даёт основания для их дальнейшего широкого внедрения в практику начальной школы. Полученные результаты подтверждают важность комплексного подхода к обучению детей с особыми потребностями и целесообразность использования здоровьесберегающих технологий как одного из ключевых инструментов в этом процессе [5].

Таким образом, здоровьесберегающие технологии представляют собой эффективный и важный инструмент для улучшения качества жизни детей с расстройствами аутистического спектра. Важно, чтобы эти технологии продолжали исследоваться и развиваться, а также чтобы их внедрение стало нормой в практике работы с детьми с особыми потребностями.

Список используемых источников и литературы

1. Бонкало Т. И. Здоровьесберегающие технологии в учебной и профессиональной деятельности: учебник для обучающихся по направлениям медицинского и психологического образования // Т. И. Бонкало, О. Б. Полякова. –М.: ГБУ«НИИОЗММ ДЗМ».2023.–URL: <https://niioz.ru/upload/iblock/185/185be99648e62aa1d4f5ff8a07162b1f.pdf> (дата обращения: 22.02.2025).

2. Каримуллина А.И., Сунагатуллина И.И. Использование сенсорных игр для развития детей с расстройствами аутистического спектра // Международный студенческий научный вестник. 2018. № 1.URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18105> (дата обращения: 24.03.2025).

3.Кошалиева С. Ш., Мураталиева М. А. Игровая технология как здоровьесберегающий фактор в развитии познавательной деятельности детей дошкольного возраста // Бюллетень науки и практики. 2023. Т. 9. №5. С. 560-565. URL: <file:///C:/Users/Света/Downloads/igrovaya-tehnologiya-kak-zdoroviesberegayuschiy-faktor-v-razvitii-poznavatelnoy-deyatelnosti-detey-doshkolnogo-vozrasta.pdf> (дата обращения: 24.03.2025).

4. Кувшинова, И. А. Здоровьесбережение в условиях педагогического эксперимента : учеб.-метод. пособие / И. А. Кувшинова ; И. А. Кувшинова ; М-во образования Рос. Федерации, Магнитог. гос. ун-т. – Магнитогорск : МаГУ, 2004. – 58 с.

5. Кувшинова, И. А. Развитие межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / И. А. Кувшинова, Д. А. Новожилова, В. А. Чернобровкин // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 2(42). – С. 179- 187. – DOI 10.23951/2307-6127-2022-2-179-187.

6. Хаустов А.В., Шмелева Е.В. Выявление уровня социализации у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 3. С. 16–24. DOI: 10.17759/pse.2016210303. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2016_n3/khaustov (дата обращения: 24.03.2025).

© С.Б.Саранча, 2025-03

ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена»,
г. Санкт-Петербург, Россия

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА НА ЗАНЯТИЯХ КИОКУШИНКАЙ КАРАТЭ СО СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ДЕТЬМИ

Аннотация. В статье отмечается, что специалисты, практикующие киокушинкай каратэ со слабослышащими детьми, должны владеть не только базовыми знаниями в этой области, но и в сфере адаптивной физической культуры. Выявленные особенности позволяют обоснованно индивидуализировать учебно-тренировочный процесс на занятиях киокушинкай каратэ со слабослышащими детьми.

Ключевые слова: киокушинкай каратэ, особенности учебно-тренировочного процесса, запрещённые упражнения, слабослышащие дети.

G.S. Shajdurov,
L.N. Eydelman

FEATURES OF THE EDUCATIONAL AND TRAINING PROCESS IN KYOKUSHIN KARATE CLASSES WITH HEARING-IMPAIRED CHILDREN

Abstract. The article notes that kyokushin karate practitioners with hearing-impaired children should have not only basic knowledge in this field, but also in the field of adaptive physical culture. The identified features make it possible to reasonably individualize the educational and training process in kyokushin karate classes with hearing-impaired children.

Keyword: kyokushin karate, features of the educational and training process, prohibited exercises, hard of hearing children.

По данным «Электронного социального регистра населения Санкт-Петербурга» численность детского населения Санкт-Петербурга на 01.01.2025 составляет 885 038 человек. Частота встречаемости нарушений слуха среди детей составляет 3,5%, т.е. на 1000 детей 35 - имеют проблемы со слухом. По статистическим данным многие из них занимаются разными видами адаптивного спорта, в том числе и киокушинкай каратэ. Однако в доступной нам научно-методической литературе не было обнаружено исследований, связанных с исследованием особенности учебно-тренировочного процесса на занятиях киокушинкай каратэ со слабослышащими детьми, что позволяет говорить об актуальности исследования.

Киокушинкай каратэ - сложный вид единоборства, предъявляющий определённые требования к физической и психологической подготовке занимающихся детей [2]. Учебно-тренировочный процесс киокушинкай каратэ для лиц с нарушением слуха отличается от стандартного, предназначенного для условно здоровых детей. Анализ научно-методической литературы и практический опыт проведения занятий по киокушинкай каратэ показал, что учебно-тренировочный процесс для лиц с нарушением слуха (исключая подгруппу тотально глухих) должен исключать:

- ударную нагрузку, вибрации, сотрясения;
- резкое повышение или понижение давления в ССС;
- натуживание при выполнении силовых упражнений;
- ЧСС свыше 140-170 уд/мин.

Всё это, несомненно, будет способствовать понижению риска ухудшения здоровья.

В учебно-тренировочном процессе киокушинкай каратэ для слабослышащих детей должны быть исключены такие упражнения, как удары в голову, кувырки, падения, высокие и резкие прыжки, упражнения, связанные с продолжительной задержкой дыхания, упражнения с ударной нагрузкой по корпусу, упражнения с натуживанием.

Также следует отметить, что в учебно-тренировочном процессе киокушинкай каратэ специалист по адаптивной физической культуре должен правильно расположить занимающихся в зале, выбрать адекватные методы донесения информации, следить за тем, чтобы его движения, мимика и речь были хорошо воспринимаемы слабослышащими детьми. Необходимо использовать выразительную артикуляцию и язык жестов. Голосовые команды могут сопровождаться световым сопровождением фонаря разными цветами.

Все упражнения и действия в учебно-тренировочном процессе должны сопровождаться показом и рассказом. Когда упражнение выполняется детьми неуверенно или даётся в новой комбинации, целесообразно показать и объяснить его, используя язык дактиля или дополнительную коммуникацию в виде специальных картинок. Учитывая двигательный опыт детей, можно показ проводить одновременно с объяснением.

Специальные методы и приёмы обучения двигательным действиям представлены на рисунке. Использование игрового метода, содержащего разнообразные подвижные игры и игровые задания, способствует эмоциональному подъёму слабослышащих детей и активизирует их двигательную деятельность. Метод наглядного восприятия обеспечивает двигательное и зрительное понимание изучаемого действия.



Рисунок 1. - Методы и приёмы обучения двигательным действиям, используемые в учебно-тренировочном процессе киокушинкай каратэ со слабослышащими детьми

Большинство упражнений в учебно-тренировочном процессе киокушинкай целесообразно выполнять по Японской системе каратэ, основанной на практике многократного повторения каждого движения [1]. Немаловажно, что применение данных упражнений должно основываться на глубоких базовых знаниях специалиста, ведущего занятия по киокушинкай каратэ со слабослышащими детьми. При этом необходимо отметить, что далеко не все специалисты, практикующие киокушинкай каратэ, владеют

необходимыми знаниями в области адаптивной физической культуры и адаптивного спорта. Эффективность учебно-тренировочного процесса возможна лишь при условии системного подхода, учета индивидуальных психофизических особенностей и применении адаптированных средств киокушинкай каратэ в работе с данной категорией детей.

Слабослышащие дети должны выполнять посильную нагрузку, для предотвращения переутомления в учебно-тренировочном процессе обязательно должны присутствовать дыхательные упражнения. Через каждые 2-3 упражнения занимающимся предлагается выполнить одно упражнение дыхательного характера, что предупреждает переутомление и поддерживает физическую работоспособность на одном уровне. При выполнении данных упражнений у детей с нарушением слуха развивается дыхательная мускулатура, вырабатывается навык правильного дыхания.

Развитие физических качеств у слабослышащих детей в учебно-тренировочном процессе на занятиях киокушинкай каратэ базируется на диагностике их здоровья и функционального состояния, использовании доступных режимов тренировочной нагрузки, а также на учете медицинских противопоказаний и контроле за динамикой физического состояния. При этом необходимо отметить, что анализ научной литературы по данной проблематике выявил общее в определении средств и методов киокушинкай каратэ, направленных на развитие физических качеств в целом.

В учебно-тренировочном процессе со слабослышащими детьми необходимо уделять особое внимание разминке и заминке. При работе со смешанной группой возникает проблема с интенсивностью проведения разминки, решить которую возможно используя индивидуально-деффирицированный подход к этой группе детей.

Игры, применяемые в учебно-тренировочном процессе по киокушинкай каратэ, способствуют не только развитию физических качеств, но и служат элементом отдыха, поднятия настроения, сближения с товарищами по группе и всегда располагаются в конце тренировки. На занятиях используются такие игры как «пятнашки» с элементами боя; вышибалы с мягким надувным мячом; борьба, борьба сумо, вольная борьба и др.

В киокушинкай каратэ практически не проводится традиционная заминка, её место, как правило, занимают дыхательные упражнения. Выполняются также статические упражнения, направленные на развитие гибкости.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что вышеперечисленные особенности позволяют обоснованно индивидуализировать учебно-тренировочный процесс на занятиях киокушинкай каратэ со слабослышащими детьми. Однако заявленная проблематика требует дальнейшего исследования в аспекте создания методических материалов со слабослышащими детьми на занятиях киокушинкай каратэ.

Список используемых источников и литературы

1. Бальжинимаев Э.Б. Карате как универсальная система физического и духовного воспитания // Физическая культура и спорт: актуальные проблемы, тенденции и пути оптимизации: материалы межд. науч.-методич. конф. – Иркутск: Иркутский государственный Университет, 2019. С. 18–26.

2. Масутацу О. Путь каратэ кекусинкай. Москва: До-информ, 1992. 110 с.

© Л.Н. Эйдельман, 2025-03

© Г.С. Шайдулов, 2025-03

У.А. Шкирмونتова
АНО ДО «МСШП «БВТ»»,
г. Магнитогорск, Россия

ПЛАВАНИЕ КАК АДАПТИВНЫЙ ВИД СПОРТА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗПР

Аннотация. Данная статья освещает важность плавания, как адаптивного вида спорта для детей с ЗПР. В ней рассматриваются основные подходы и методики, используемые в программах обучения плаванию, которые помогают детям развивать физические навыки и уверенность в воде. Также обсуждаются преимущества плавания для психического и физического здоровья детей с ЗПР, включая улучшение координации, укрепление мышечного тонуса и развитие социальных взаимодействий.

Ключевые слова: плавание, адаптивный вид спорта, дети с задержкой психического развития.

U.A. Shkirmontova

SWIMMING AS AN ADAPTIVE SPORT FOR CHILDREN WITH MENTAL RESTRICTIONS

Annotation. This article highlights the importance of swimming as an adaptive sport for children with developmental delays. It examines the key approaches and techniques used in swim training programs to help children develop physical skills and confidence in the water. The benefits of swimming for the mental and physical health of children with developmental delays are also discussed, including improved coordination, increased muscle tone and development of social interactions.

Keywords: swimming, adaptive sport, children with mental retardation.

Плавание как адаптивный вид спорта для детей с задержкой психического развития (ЗПР) представляет собой важную и актуальную область исследования, которая требует особого внимания как со стороны педагогов, так и со стороны специалистов в области психологии и медицины. В последние годы наблюдается растущий интерес к адаптивным видам спорта, которые могут стать эффективным инструментом для развития детей с особыми потребностями. Плавание, в частности, выделяется среди других видов спорта благодаря своей универсальности и множеству сильных сторон, которые оно предлагает.

Плавание является одним из эффективных видов физической активности для детей с ЗПР, обеспечивая уникальные физические преимущества. Вода создает особую среду, где можно развивать основные двигательные навыки, что особенно важно для детей с ограниченными возможностями. Главной особенностью плавания является низкая ударная нагрузка на суставы, что позволяет избежать травм и зрительно-сенсорных перегрузок, часто встречающихся у таких детей [2].

Одним из значительных физических преимуществ плавания является развитие мускулатуры и координации. Постоянные движения в воде способствуют укреплению мышечных групп, которые могут быть недоразвитыми у детей с ЗПР. Силовая нагрузка в сочетании с сопротивлением воды помогает укрепить не только большие группы мышц, но и мелкие, что особенно полезно для стабилизации тела в пространстве.

Кроме того, плавание позволяет развивать выносливость. Занятия в воде улучшают сердечно-сосудистую систему, а также дыхательную функцию. Регулярные тренировки способствуют увеличению объема легких и улучшению кислородного обмена, что

благоприятно влияет на общее состояние здоровья. Повышение физической активности в воде может привести к улучшению обмена веществ и снижению риска развития различных заболеваний, что критично для детей с ЗПР, часто подверженных эмоциональной нестабильности и проблемам со здоровьем [1].

Координация движений также занимает важное место в процессе плавания. Дети учатся управлять своим телом, синхронизируя движения рук, ног и дыхания. Этот аспект способствует увеличению пространственной ориентации и осознания своего тела, помогая преодолевать некоторые ограничения у детей с ЗПР.

К тому же, плавание часто служит возможностью для формирования базовых моторных навыков, таких как бег и торможение, что в конечном итоге может отразиться на других видах физической активности. Освоение техник плавания открывает путь к включению в различные спортивные программы, что укрепляет уверенность в себе и способствует дальнейшему развитию.

Психоэмоциональные аспекты не стоит упускать из внимания. Вода сама по себе создает атмосферу расслабления и комфорта, и даже простое взаимодействие с ней может позитивно влиять на общее состояние детской психики. Плавание, как адаптивный вид спорта, находит путь к душевному равновесию, помогает справляться с тревожностью и агрессией, давая возможность выработать более позитивное восприятие своего тела.

Кроме физического развития, занятия плаванием способствуют формированию более здорового образа жизни. Дети с ЗПР, имея возможность регулярно заниматься спортом, начинают осознавать важность физической активности и здорового питания, что формирует у них привычки на всю жизнь.

Обучение плаванию детей с задержкой психического развития требует разработки специализированных методов, учитывающих индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка. Использование адаптированных методик позволяет создать оптимальные условия для освоения данного вида спорта, делая процесс максимально комфортным и эффективным.

Подход может основываться на принципах дифференциации и индивидуализации. Преподаватели, работающие с детьми с ЗПР, должны внимательно следить за их реакцией на различные упражнения и корректировать свое обучение в зависимости от того, насколько успешно дети воспринимают информацию. Это включает использование визуальных и слуховых сигналов, а также тактильных контактов, чтобы облегчить понимание выполняемых заданий.

Одним из методов эффективного обучения является интеграция игровых элементов, что способствует повышению мотивации. Игры могут варьироваться от простых водных игр до более сложных заданий, в которых задействуются команды, например, командные эстафеты. Каждая игра должна быть адаптирована под уровень развития ребенка и включать элементы, которые помогут развивать не только физические навыки, но и когнитивные функции. Например, игры на внимание и запоминание могут улучшить навыки восприятия, а задания на сотрудничество помогут развить инициативу и социальные навыки. Это не только помогает развивать навыки плавания, но и способствует укреплению социальных связей между детьми.

Важно учитывать особые режимы работы на тренировках. Они могут быть более короткими и менее интенсивными по сравнению с обычными занятиями, с акцентом на частые перерывы для отдыха и адаптации. Наличие разнообразия в тренировочном процессе играет значительную роль.

Игровые методы обучения представляют собой эффективный подход при работе с детьми, имеющими задержку психического развития. Использование игр на занятиях по плаванию позволяет создать расслабляющую атмосферу, снижающую тревожность и препятствующую возникновению стресса. Контекст игрового взаимодействия способствует лучшему усвоению навыков и повышению мотивации, что особенно важно для детей с ЗПР [1].

Элементы разнообразия могут включать в себя различные упражнения, в которых используются вспомогательные средства, такие как мячи, обручи, надувные и тонущие игрушки, доски для плавания, нудлы и другие элементы. Эти предметы можно интегрировать в игровые задания, что сделает процесс обучения более увлекательным и разнообразным. Вода сама по себе предоставляет уникальные возможности для развития, так как создает условия для экспериментирования различных способов движения.

Совместные игры помогают детям развивать чувство принадлежности к группе. Переживание положительных эмоций в процессе командной работы может значительно улучшить общее психоэмоциональное состояние. Дети начинают осознавать, что плавание – это не только физическая активность, но и возможность быть частью чего-то большего, что вносит дополнительную ценность в процесс обучения.

Поскольку каждая игровая ситуация создает контекст, в котором возможно реализовать практические навыки, игровой метод обучения становится связующим звеном между теорией и практикой. Конечной целью является не только обучение плаванию, но и формирование у детей с ЗПР положительного отношения к занятиям спортом, что может привести к дальнейшему развитию в других областях их жизни.

Кроме того, использование обратной связи имеет важное значение в образовательном процессе. Позитивная рекомендация о достигнутых успехах, даже если они незначительные, значительно влияет на мотивацию детей. Применение положительного подкрепления создает у детей стойкую связь между усилиями и успехом, что может привести к более активному участию в будущих тренировках.

Тренировки должны строиться на доверительных отношениях. Обсуждение с родителями и детьми целей и ожиданий позволяет выстраивать коммуникацию и совместно работать над достижением результатов. Зачастую именно поддержка со стороны семьи выступает важным фактором в процессе адаптации детей к занятиям плаванием.

Адаптированные методы, используемые в программах плавания, позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, что особенно важно для детей с ЗПР. Применение различных подходов, таких как использование визуальных и тактильных сигналов, а также игровых элементов, помогает создать комфортную и безопасную атмосферу для обучения. Это, в свою очередь, способствует повышению уверенности детей в своих силах и уменьшению страха перед водой.

Физические преимущества плавания для детей с ЗПР также не могут быть недооценены. Регулярные занятия плаванием способствуют улучшению координации движений, укреплению мышечного тонуса и развитию выносливости. Эти физические изменения положительно сказываются на общем состоянии здоровья детей, что является важным аспектом их развития. Кроме того, плавание помогает развивать моторные навыки, что может оказать положительное влияние на повседневную жизнь детей.

Психологические эффекты плавания также играют значительную роль. Занятия плаванием способствуют снижению уровня тревожности и стресса, что особенно актуально для детей с ЗПР. Вода обладает успокаивающим эффектом, а плавание позволяет детям выражать свои эмоции и чувства, что является важным этапом в их эмоциональном развитии. Плавание также способствует формированию положительного самоощущения и уверенности в себе, что в дальнейшем может помочь детям в социализации и взаимодействии с окружающими.

Игровые методы обучения, которые мы рассмотрели, являются неотъемлемой частью процесса обучения плаванию. Использование игр и развлекательных элементов делает занятия более увлекательными и интересными для детей, что способствует их максимальному вовлечению в процесс. Игровые методы помогают не только в обучении плаванию, но и в развитии социальных навыков, таких как сотрудничество, коммуникация и умение работать в команде.

Социальные взаимодействия через спорт также являются важным аспектом, который мы обсудили. Плавание предоставляет детям возможность взаимодействовать с

ровесниками, что способствует развитию социальных навыков и формированию дружеских отношений. Участие в групповых занятиях и соревнованиях помогает детям с ЗПР чувствовать себя частью коллектива, что является важным для их эмоционального благополучия.

Таким образом, плавание как адаптивный вид спорта для детей с задержкой психического развития представляет собой мощный инструмент, способствующий их физическому, психическому и социальному развитию. Применение адаптированных методов обучения, использование игровых элементов и создание комфортной атмосферы для занятий позволяют максимально эффективно развивать навыки и уверенность детей в воде. Плавание открывает новые горизонты для детей с ЗПР, помогая им не только преодолевать физические и психологические барьеры, но и интегрироваться в общество, что является важной задачей для их будущего.

Список используемых источников и литературы

1. Дедловская, М. В. Основы теории и методики избранного вида спорта: плавание : учебно-методическое пособие / М. В. Дедловская. — Казань : Поволжский ГУФКСиТ, 2022. — 120 с. — ISBN 978-5-6047996-7-3. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/301571> (дата обращения: 10.04.2025). — Режим доступа: для авториз. пользователей.

2. Дрокова, В. А. Оздоровительное и лечебное плавание : учебное пособие / В. А. Дрокова. — Хабаровск : ДВГАФК, 2020. — 122 с. — ISBN 978-5-8028-0233-5. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/201977> (дата обращения: 04.04.2025). — Режим доступа: для авториз. пользователей.

3. Сидоров, Д. Г. Воздействие занятий плаванием на системы организма при различных заболеваниях : учебно-методические пособия / Д. Г. Сидоров. — Нижний Новгород : ННГАСУ, 2022. — 38 с. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/342650> (дата обращения: 15.04.2025). — Режим доступа: для авториз. пользователей.

© У.А. Шкирмантова, 2025

УДК 796

**Л.Н. Эйдельман,
Н.Л. Волкова**

*ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»,
г. Санкт-Петербург, Россия*

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ САПБОРДА ДЛЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация. В статье отмечено, что актуальность проблемы занятий сапбордингом для данной категории детей определяется отсутствием исследований в области расширения физической активности детей с ДЦП с использованием водной среды, а также недостаточной изученностью и эффективностью применения средств и методов, используемых в сапбординге.

Ключевые слова: сапборд, детский церебральный паралич, адаптивная двигательная рекреация, гидрореабилитация.

CURRENT STATE OF RESEARCH IN THE FIELD OF PRACTICAL APPLICATION OF SAPBOARD FOR TEENAGERS WITH CEREBRAL PALS

Abstract. The article notes that the relevance of the problem of sap boarding for this category of children is determined by the lack of research in the field of increasing the physical activity of children with cerebral palsy using an aquatic environment, as well as insufficient knowledge and effectiveness of the means and methods used in sap boarding.

Keyword: sap board, cerebral palsy, adaptive motor recreation, hydro-rehabilitation.

В настоящее время статистика показателей инвалидности среди детского населения по нарушениям опорно-двигательного аппарата неуклонно растет. В научных исследованиях выделяется отличительная особенность детей с ДЦП – это низкая двигательная активность, влекущая за собой изменения не только в мышечном аппарате и работоспособности, но и в поведении, и, как результат - ухудшение качества жизни ребёнка с ДЦП. При недостаточном контакте со сверстниками развивается замкнутость, уход «в себя», возникает чувство одиночества. Если взаимодействие со сверстниками не происходит в течение длительного времени, то формируется затормаживание поведенческих реакций, что выражается в усложнение дальнейшего социального взаимодействия. Именно поэтому исследователи акцентируют внимание на том, что перед специалистами в области АФК встает проблема внедрения в практику адаптивной физической культуры новых оздоровительных форм занятий с использованием средств и методов АФК с целью, если не полного, то хотя бы частичного возвращения детей с поражениями ОДА к качественной жизни. [7]

Анализ научных источников показывает, что в адаптивной физической культуре (АФК) для подростков с ДЦП используются разнообразные формы коррекционно-оздоровительных занятий, адаптированных к индивидуальным особенностям занимающихся. Наиболее часто в научных источниках упоминаются занятия подвижными играми и психогимнастикой, адаптивное плавание, коррекционная гимнастика, арт-терапия, эрготерапия, иппотерапия. При этом часть из перечисленных занятий относится к адаптивной двигательной рекреации.

Занятия сапбордом, с нашей точки зрения, также могут быть отнесены к адаптивной двигательной рекреации, которая имеет не только оздоровительное и коррекционное воздействие на занимающихся, но и повышает мотивацию и формирует интерес к активной познавательной деятельности. В научных исследованиях отмечается, что дозированные физические нагрузки во время рекреационных занятий, в сочетании с воздействием оздоровительных сил природы и впечатлениями от смены ландшафта во время прогулок на сапборде способствуют нормализации работы центральной нервной системы и восстановлению работоспособности. [5]

Включение адаптивной двигательной рекреации в системные занятия с детьми-инвалидами, особенно совместно с родителями, имеет больший положительный эффект воздействия на детей. [4]

Поскольку сапбординг проводится в условиях воды, то дополнительно занятия могут быть использованы в качестве гидрореабилитации, которая имеет достоверные улучшения в двигательных возможностях подростков с детским церебральным параличом различных видов. В частности, в исследованиях приводятся статистически значимые приросты в навыках ходьбы, плавания и ныряния в течении года занятий гидрореабилитацией. [2] Однако, с нашей точки зрения, включение гидрореабилитации в содержание занятий, должно носить точечный характер, поскольку занятия гидрореабилитацией требуют продвижения в

воде (плавание), или выполнение движений при устойчивой опоре, что нецелесообразно использовать в большом количестве в условиях занятий в «открытой» воде и с применением надувного инвентаря, по соображениям техники безопасности. [6]

Актуальность проблемы занятий сапбордингом для данной категории детей определяется отсутствием исследований в области расширения физической активности детей с поражениями ОДА с использованием водной среды, а также недостаточной изученностью и эффективностью применения средств и методов, используемых в сапбординге. В доступной нам научно-методической литературе не было обнаружено исследований, связанных с воздействием физической нагрузки на организм занимающихся и исследований по содержанию занятий сапбордингом у лиц с ОВЗ, несмотря на то, что локальный практический опыт проведения занятий по сапбордингу для данной категории детей существует. Например, в г. Гатчина Ленинградской области реализуется проект «Сапборд» для детей с ОВЗ, в Севастополе - программа «Сапсерфинг – модный спорт Севастополя» для детей с ДЦП.

При анализе литературных источников было установлено, что отсутствуют научно-обоснованные рекомендации по структуре занятий на сапборде. Авторы, затрагивающие этот вид физической активности, относят его к категории туризма, не раскрывая особенности технической, физической и организационно-методической стороны занятий. Также не было обнаружено источников, рассматривающих занятия на сапборде в аспекте адаптивной физической культуры. [1, 3]

Отсутствие исследований по заявленной проблематике сделало актуальным наш опрос среди специалистов по адаптивной физической культуре (n=7) и тренеров широкого профиля (n=15). Ответ на вопрос, «Знакомы ли Вы с занятиями на сапборде», был получен в результате наших исследований - 77,3 % респондентов ответили «Да» (рисунок 1).

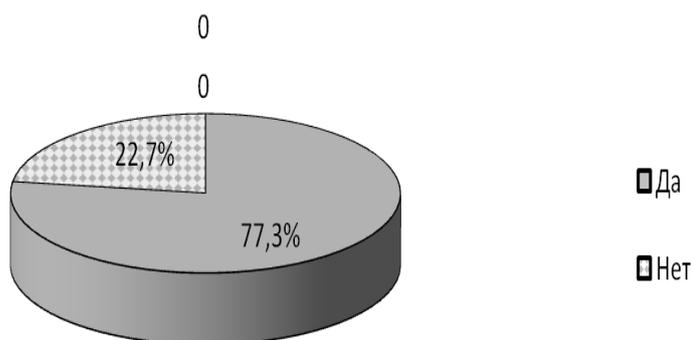


Рисунок 1- Ответы респондентов на вопрос «Знакомы ли Вы с занятиями на сапборде?» (n=22)

При этом личный опыт занятий имеют чуть менее трети (31,8%) респондентов (рисунок 2). Это говорит о том, что данный вид занятий является достаточно новым, и практического опыта его использования у специалистов недостаточно.

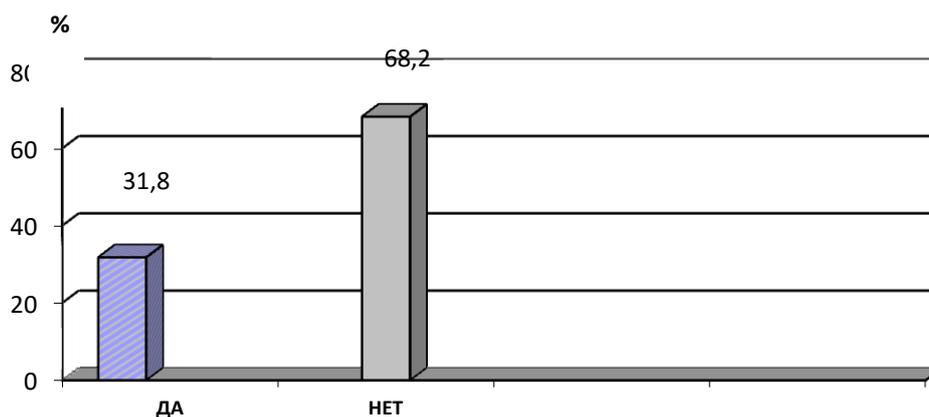


Рисунок 2 - Ответы респондентов на вопрос «Имеется ли у Вас опыт занятий на сапборде» (n=22)

Несмотря на широкую осведомленность, ни один респондент не применяет данный вид занятий в своей профессиональной деятельности. При этом только 4,5% респондентов отметили, что собираются попробовать ввести сапбординг в тренировочный процесс как средство оздоровительной направленности (рисунок 3).

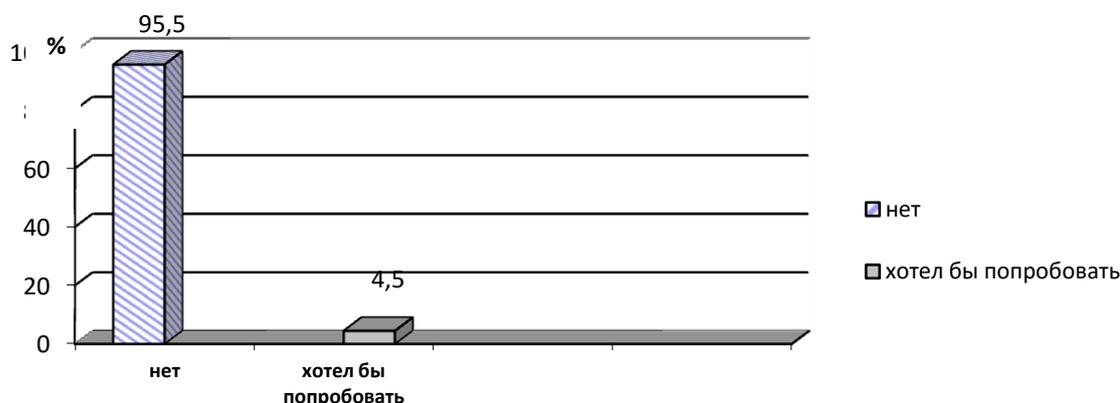


Рисунок 3 - Ответы респондентов на вопрос «Используете ли Вы занятия на сапборде в своей профессиональной деятельности?» (n=22)

Определение субъективной оценки специалистов технической сложности занятий на сапборде показало, что 59,1% респондентов относят данные занятия к средней технической сложности, 31,8% - к сложной и 9,1% - к легкой.

Ключевым для нас являлся вопрос «Считаете ли Вы возможным применение занятий на сапборде в адаптивной физической культуре?» Абсолютное большинство ответило «возможно» - 95,5%, из них только 27,3% респондентов считают необходимым адаптацию занятий к нозологии занимающихся детей (рисунок 4).

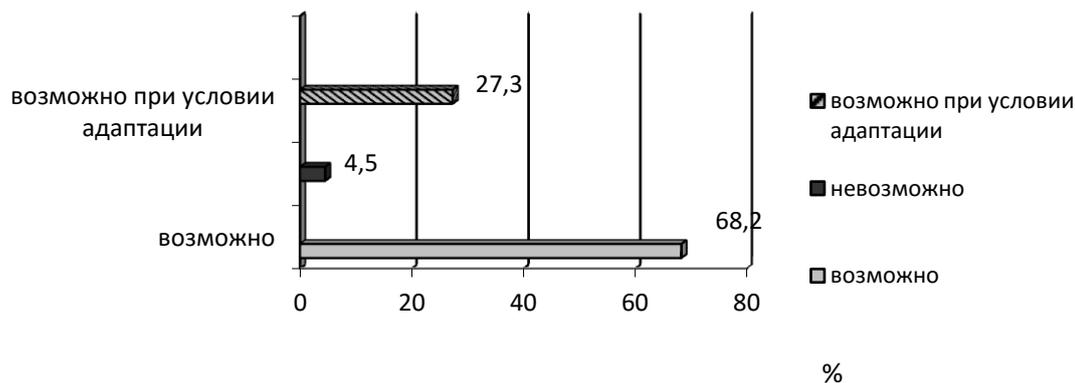


Рисунок 4 - Ответы респондентов на вопрос «Считаете ли Вы возможным применение занятий на сапборде в адаптивной физической культуре?» (n=22)

Результаты опроса позволяют сделать вывод, что, несмотря на осведомлённость специалистов о сапбординге, практическое его применение в области адаптивной физической культуры отсутствует. Большинство респондентов согласны с возможностью его применения в адаптивной физической культуре, но при условии адаптации данных занятий к нозологии занимающихся детей. На наш взгляд это требует дальнейшего изучения ввиду отсутствия научных исследований по данной проблеме.

Список используемых источников и литературы

1. Бардаченко, О.В., Кравцова, Т.С. Подходы к определению термина «спортивно-оздоровительный туризм» // E-Scio. 2022. №12(75). С. 353-358.
2. Варфоломеева З.С., Подоляка О.Б., Панова Н.А., Добрякова В.А. Оценка двигательных умений подростков с ДЦП в процессе гидрореабилитации // Здоровье и образование в XXI веке. 2017. №11. С. 230-234.
3. Волкова Н.Л., Сапаров М.М. Адаптивная физическая рекреация для лиц с детским церебральным параличом // Массовая физическая культура: сб. Всерос. науч.-практич. конф. с межд. участием. СПб.: Изд-во Национальный государственный Университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, Санкт-Петербург, 2023. С. 10-13.
4. Глобенко Р.Р. Эффективность применения элементов адаптивной двигательной рекреации при работе с детьми-инвалидами // Наука и образование сегодня. 2016. №9 (10). С. 84-88.
5. Гудков Ю.Э., Мазитова Н.В., Красников Ю.А., Исламов Р.М., Акимова Л.П. Физическая рекреация женщин 20-35 лет средствами Sup-board // Ученые записки университета Лесгафта. 2019. №10 (176). С. 113-117.
6. Зюков И.М. Эффективность методов комплексной гидрореабилитации для развития отдельных двигательных функций при детском церебральном параличе // Физиотерапия, бальнеология и реабилитация. 2017. №4. С. 211-215.
7. Кирюхина И.А. Начальная спортивная подготовка детей с поражениями опорно-двигательного аппарата в адаптивном плавании: дис. ... к.п.н. Москва, 2020. 185 с.

© Л.Н. Эйдельман, 2025-02

© Н.Л. Волкова, 2025-02

СЕКЦИЯ
«АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ.
СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»

Руководитель – доцент, канд. пед. наук Т.Г. Неретина

УДК 376.42

Анисимова М.А.
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия

ДИАГНОСТИКА НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

***Аннотация.** В статье рассмотрены такие понятия как «навыки самообслуживания», «интеллектуальные нарушения», «умственная отсталость», «дошкольный возраст». В рамках данного исследования была приведена краткая психолого-педагогическая характеристика дошкольников с интеллектуальными нарушениями, рассмотрены особенности формирования у них навыков самообслуживания. Приведены методики диагностики данных навыков, а также разработана авторская методика исследования навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями для родителей.*

***Ключевые слова:** навыки самообслуживания, интеллектуальные нарушения, умственная отсталость, дошкольный возраст.*

Anisimova M.A.

DIAGNOSIS OF SELF-SERVICE SKILLS IN PRESCHOOL
CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

***Annotation.** The article discusses such concepts as «self-service skills», «intellectual disabilities», «mental retardation», «preschool age». Within the framework of this study, a brief psychological and pedagogical description of preschoolers with intellectual disabilities was given, and the features of their self-service skills formation were considered. The methods of diagnosing these skills are presented, as well as the author's method of diagnosing self-service skills in preschool children with intellectual disabilities for parents.*

***Keywords:** self-service skills, intellectual disabilities, mental retardation, preschool age.*

Актуальность темы обусловлена тем, что в связи с выходом Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утверждённый приказом Минобрнауки России от 17 октября 2013 года №1155, появились требования по совершенствованию методической базы, направленной на формирование навыков самообслуживания у данной категории детей, так как уровень сформированности навыков самообслуживания определяет готовность их к социальной адаптации [3].

Изучением формирования навыков самообслуживания занимались, С. А. Козлова, Т. А. Куликова. Они отметили, что навыки самообслуживания – это труд ребенка, направленный на обслуживание им самого себя.

Формирование навыков самообслуживания остается актуальной задачей, так как качество и осознанность действий у детей происходит по-разному. Формирование навыков самообслуживания увеличивает запас представлений об окружающей действительности и обогащает собственный жизненный опыт, именно этим объясняется изучение и поиск эффективного использования предметно-практической деятельности, а также решаются общие и специальные задачи, стоящих перед образовательными организациями, реализующих адаптированную основную общеобразовательную программу (АООП).

Таким образом, навыки самообслуживания – это хозяйственно-бытовой труд, направленный на умение поддерживать гигиену тела, умение своевременно ухаживать за своей одеждой и обувью, правильное использование столовых приборов, соблюдение нормы поведения за столом.

Понятие «умственная отсталость» вошло в международную классификацию болезней. В Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10) термин «умственная отсталость» определяется, как «состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности: когнитивных, речевых, моторных и социальных особенностей» [4].

Под интеллектуальными нарушениями в Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» понимаются стойкие нарушения психических функций со снижением преимущественно познавательных способностей, а также сознания, ориентации, волевых и побудительных функций, внимания, памяти, психомоторных функций, эмоций, восприятия, мышления, познавательных функций высокого уровня, умственных функций, речи, последовательных сложных движений, которые через личность проявляются в виде социальной дезадаптации инвалида в тех или иных форме и степени выраженности. [5].

Понятие «умственная отсталость» относится к категории лиц с интеллектуальной недостаточностью и к лицам с олигофренией, поэтому это понятие следует признать более точным. В клинической психиатрии до сих пор как синонимы используются термины «умственная отсталость» и «олигофрения» [4].

Дети дошкольного возраста с умственной отсталостью отличаются разнообразием индивидуальных особенностей, обусловленных как генетическими, так и внешними факторами. В этом возрасте их развитие продолжает быть активным, однако оно происходит в рамках специфических для данной категории детей норм и темпов. Уровень интеллекта, как правило, находится в пределах 50-70 баллов по шкале IQ, что затрудняет их обучение и социальную адаптацию в сопоставлении с ровесниками.

Для детей дошкольного возраста с умственной отсталостью характерно [2]:

– **Недостаточность внимания.** Детям свойственно пассивное непроизвольное внимание, сопровождающееся чрезмерной отвлекаемостью.

– **Замедленное и узкое восприятие.** У детей поздно и часто неполноценно происходит соединение восприятия со словом, что задерживает формирование представлений об окружающем предметном мире.

– **Особенности памяти.** Объём запоминаемого материала существенно меньше, чем у их нормально развивающихся сверстников. Точность и прочность запоминания и словесного, и наглядного материала низкая.

– **Проблемы с речью.** Среди детей с нарушениями интеллекта есть те, кто совсем не владеет речью, те, кто владеет небольшим объёмом слов и простых фраз, и те, у кого речь формально хорошо развита.

– **Отставание в развитии эмоций.** Детям свойственны недифференцированность и нестабильность чувств, ограничение диапазона переживаний, крайний характер проявлений радости, огорчения, веселья.

– **Трудности в регуляции поведения.** В своих действиях дети оказываются нецеленаправленными, у них нет желания преодолевать даже посильные трудности.

– **Навыки самообслуживания у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями не формируются самопроизвольно.** Обучение таким навыкам составляет целое направление работы специалистов и родителей, в основе которого должна лежать специальная программа.

Таким образом, мы рассмотрели психолого-педагогическую характеристику дошкольников с интеллектуальными нарушениями.

Для развития навыков самообслуживания необходима корректная диагностика этих навыков. Изучение уровня сформированности навыков самообслуживания у детей с умственной отсталостью можно проводить с помощью следующих методик:

1. Методика Брюса Л. Бейкера и Алана Дж. Брайтмана, благодаря которой, можно определить сформированность следующих задач: «Основы умения одеваться», «Выбор одежды и уход за ней», «Опрятность и личная гигиена».

2. Методика «Социограмма» Х. С. Гюнцбурга, в частности раздел «Самообслуживание» (еда, двигательная способность, туалет и умывание, одевание, раздевание).

3. «Диагностическая карта» В. А. Шинкаренко, в которой указываются: основные виды навыков самообслуживания и оценка их освоения.

4. Методики «Оценка навыков умывания» и «Оценка навыков одевания и раздевания» М. В. Переверзевой.

5. Методика диагностики уровня сформированности навыков самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста в образовательной области «Труд» раздела «Я сам!» (Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, З. А. Михайлова).

Таким образом, мы рассмотрели ряд методик, позволяющих в полной мере продиагностировать уровень сформированности навыков самообслуживания дошкольников с умственной отсталостью. Однако, практически все диагностические методики по данной проблеме могут быть реализованы либо педагогами и воспитателями, либо психологами дошкольного учреждения. Проанализировав запросы родителей различных дошкольных учреждений, мы пришли к выводу, что необходимо предложить диагностическую методику, чтобы родители в домашних условиях могли самостоятельно продиагностировать ребенка на уровень сформированности навыков самообслуживания.

Для этого, мы разработали анкету для родителей «Диагностика навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями», состоящую из 15 вопросов.

Инструкция: перед Вами таблица с основными навыками самообслуживания. Ваша задача прочитать каждый навык и оценить его сформированность у своего ребенка поставив знак «+» напротив соответствующего ответа: «да», «частично», «нет».

Обработка результатов: навык считается сформированным, если сумма баллов по всем критериям находится в диапазоне от 12 до 15. Если сумма баллов по всем категориям находится в диапазоне от 8 до 12, то навыки самообслуживания сформированы частично, если 7 баллов и менее, то навык не сформирован.

Данная анкета проста в заполнении и обработке, что позволит родителям достаточно быстро и достоверно оценить сформированность навыков самообслуживания у дошкольников с интеллектуальными нарушениями. Также отметим, что данную анкету также могут применять специалисты дошкольных образовательных учреждений в своей практике.

Навыки самообслуживания	Да	Частично	Нет
Прием пищи			
Жует без труда любую пищу			
Использует столовые приборы по назначению			
Пьет из чашки / стакана			
Пьет из трубочки			
Убирает за собой посуду			
Гигиена			
Ходит регулярно в горшок (унитаз) самостоятельно			
Моет руки с мылом			
Вытирает руки полотенцем			
Принимает ванну или душ, пользуясь мылом и мочалкой			
Чистит зубы			
Расчесывает волосы			
Одежда			
Надевает самостоятельно предметы одежды			
Самостоятельно раздевается			
Застегивает / расстегивает пуговицы, молнию			
Надевает одежду в правильном порядке			

Таким образом, мы рассмотрели особенности дошкольников с интеллектуальными нарушениями, особенности формирования у них навыков самообслуживания, а также представили авторскую методику диагностики навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями, которые могут использовать родители для оценки навыков у своих детей.

Список используемых источников и литературы

1. Анисимова, М. А. Формирование навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями / М. А. Анисимова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых : Материалы IV Международной научно-практической конференции, Тула, 11 апреля 2024 года. – Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2024. – С. 210-211.
2. Зюганова, Н. А. Диагностика сформированности навыков самообслуживания у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями / Н. А. Зюганова // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2023. – Т. 1. – С. 68-71.
3. Краевая, О. Н. Рабочая программа педагога дошкольного и начального образования: нормативно-методические основания / О. Н. Краевая, Л. Н. Санникова // Мир детства и образование : Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 26–27 апреля 2023 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2023. – С. 100-102.
4. Международная классификация болезней 10 пересмотра (МКБ-10). – Режим доступа: mkb-10.com (дата обращения: 28.03.2025).
5. Федеральный закон РФ от 24.11.1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации». – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения: 28.03.2025).

© А.М. Анисимова, 2025

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ
ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕГО
ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об особенностях подготовки учителя к использованию игровых технологий как средства коррекционно-развивающего обучения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Даны практические рекомендации по использованию игровых технологий в образовательном процессе.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, игровые технологии, коррекционно-развивающее обучение.

G.A. Baranova

O.A. Makarenko

**FEATURES OF TEACHER'S PREPARATION FOR USE GAMING
TECHNOLOGIES AS A MEANS OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL
EDUCATION FOR YOUNGER SCHOOLCHILDREN PEOPLE WITH DISABILITIES**

Annotation. The article discusses the issue of the specifics of teacher training for the use of gaming technologies as a means of correctional and developmental education for younger students with disabilities. Practical recommendations on the use of gaming technologies in the educational process are given.

Keywords: children with disabilities, game technologies, correctional and developmental education.

Сегодня инклюзивная практика, ставшая неотъемлемой частью российского образования, диктует необходимость особого подхода к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ). Учебный процесс для таких детей должен учитывать индивидуальные особенности, уровень сформированности высших психических функций и психоэмоциональные особенности. Одним из эффективных способов повышения качества образовательного процесса является применение игровых технологий, способных решить целый ряд педагогических задач, в том числе коррекционно-развивающие.

Исследования показывают, что игровые технологии эффективно решают задачи мотивации, социализации, когнитивного и эмоционального развития детей с ОВЗ. В связи с этим возникла необходимость систематизации существующих представлений о месте и роли игровых технологий в практике коррекционно-развивающего обучения, выявления особенностей их применения и создания условий для интеграции этих технологий в образовательный процесс.

Теоретические основы применения игровых технологий.

Игра традиционно рассматривается как универсальное средство познания и самосовершенствования, уникальное по своим возможностям в контексте детской деятельности. С точки зрения отечественных исследователей Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина,

игра - ведущий вид деятельности младшего школьника, имеющий огромное значение для развития личности.

Ключевые преимущества игровых технологий заключаются в следующем:

- **Активность и самостоятельность.** Через игру ребенок развивает инициативу, мышление, воображение и креативность.

- **Социальное развитие.** Игра формирует важные социальные навыки, умение общаться, разрешать конфликты, сочувствовать и уважать мнение других.

- **Эмоциональный отклик.** Положительные эмоции, возникающие в процессе игры, создают оптимальный настрой для обучения и запоминания.

- **Интерактивность и доступность.** Игровой формат позволяет вовлечь в процесс даже детей с самыми серьезными трудностями в обучении.

Теоретиками выделены следующие целевые ориентации игровых технологий:

- Воспитание личностных качеств (самостоятельность, организованность, морально-нравственное поведение).

- Развитие когнитивных способностей (мышление, память, речь, творчество).

- Формирование общеучебных навыков и умений.

- Социализация и адаптация к обществу.

Следуя этим позициям, игровые технологии рассматриваются как мощный инструмент педагогического воздействия, способствующий достижению качественных результатов в обучении и воспитании детей с ОВЗ.

Основные принципы организации игровой деятельности.

Оптимальная организация игровой деятельности должна учитывать следующие принципы:

1. **Принцип активности.** Игра должна стимулировать активную вовлечённость ребёнка в деятельность, вызывая заинтересованность и удовлетворение от процесса.

2. **Принцип доступности.** Правила игры должны быть ясны и просты, доступна каждому участнику, независимо от уровня развития.

3. **Принцип наглядности.** В игре желательно использовать яркие образы, символы, доступные визуально воспринимаемые элементы.

4. **Принцип индивидуализации.** Каждый участник игры может проявить свою уникальную индивидуальность, решая задачи в собственном стиле.

5. **Принцип соревновательности.** Соревнование стимулирует стремление достичь лучшего результата, преодолевая собственные барьеры.

6. **Принцип результативности.** Итоги игры должны приносить удовлетворение и осознание полезности проделанных усилий.

Каждый из перечисленных принципов важен для проектирования и реализации игровых технологий, поскольку он гарантирует разнообразие и привлекательность процесса обучения.

Практическое применение игровых технологий

Рассмотрим конкретные типы игровых технологий, применимых в коррекционно-развивающем обучении детей с ОВЗ:

- **Игры-драматизации.** Способствуют развитию творческого воображения, способности к перевоплощению, установлению эмоциональных контактов.

- **Сюжетно-ролевые игры.** Формируют социальные навыки, развивают способность решать жизненные задачи, устанавливать контакты с окружающими.

- **Настольные игры.** Помогают научиться планировать действия, следовать правилам, контролировать импульсивность.

- **Компьютерные игры и симуляции.** Развивают внимание, память, скорость принятия решений, а также повышают мотивацию к обучению.

Данные технологии не только развлекают, но и предоставляют инструменты для развития компенсаторных механизмов, облегчая адаптацию ребёнка к обычному процессу обучения.

Эмпирические доказательства эффективности игровых технологий.

Эмпирические исследования подтверждают эффективность игровых технологий в развитии детей с ОВЗ. Например, было показано, что использование игровых методов способствует снижению уровня тревожности, улучшению навыков самоконтроля, росту уверенности в себе. Более того, результаты проведенных экспериментов свидетельствуют о повышении уровня познавательной активности, улучшении способности к концентрации внимания и ускорении процесса социализации.

Следует подчеркнуть, что ключевым фактором успешности применения игровых технологий является профессионализм педагога, владение методикой проведения игр и умение подбирать подходящие игры в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка.

Таким образом, игровые технологии представляют собой важный элемент коррекционно-развивающего обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Применяя игровой подход, мы можем добиться значительных успехов в развитии когнитивных, эмоциональных и социальных сфер ребёнка, подготовить его к жизни в обществе и улучшить качество его образовательного процесса.

Для широкого распространения игровых технологий необходимо повышать квалификацию педагогов, создавать специализированные программы подготовки специалистов, способствующих внедрению игровых технологий в повседневную практику образовательных учреждений. Только при соблюдении этих условий игровые технологии смогут раскрыть свой полный потенциал и внести весомый вклад в развитие инклюзивного образования в России.

Список используемых источников и литературы

1. Щуркова Н.Е. Педагогика. Игровые методики в классном руководстве: практическое пособие. М. : Издательство Юрайт, 2025. 165 с.
2. Бойков Д.И., Бойкова С.В. Обучение и организация различных видов деятельности общения детей с проблемами в развитии: учебное пособие для СПО. М. : Издательство Юрайт, 2024. - 153 с.
3. Микляева Н.В. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: воспитание и обучение детей с задержкой психического развития : учебное пособие для среднего профессионального образования. М. : Издательство Юрайт, 2024. 328 с.

© Г.А. Баранова, Макаренко О.А., 2025-05

УДК 376

А. Е. Васильева

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема развития смыслового чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) в контексте инклюзивного образования. Анализируются трудности, с которыми сталкиваются дети с ЗПР при освоении навыка смыслового чтения, и выявляются факторы, влияющие на его формирование. Представлены результаты исследований,

подтверждающие необходимость разработки и внедрения специальных коррекционно-развивающих программ.

Ключевые слова: *развитие смыслового чтения, задержка психического развития (ЗПР), младший школьный возраст, инклюзивное образование, коррекция.*

A.E. Vasilyeva

ON THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF SEMANTIC READING IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH MENTAL RETARDATION IN INCLUSIVE EDUCATION

Annotation. *The article examines the current problem of the development of semantic reading in primary school-age children with mental retardation in the context of inclusive education. The difficulties faced by children with ASD in mastering the semantic reading skill are analyzed, and the factors influencing its formation are identified. The research results confirming the need to develop and implement special correctional and developmental programs are presented.*

Keywords: *semantic reading development, mental retardation, primary school age, inclusive education, correction, methods.*

В условиях современного образования, ориентированного на инклюзию, особое внимание уделяется созданию равных возможностей для всех детей, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Одним из значимых аспектов успешной интеграции детей с задержкой психического развития (ЗПР) в образовательный процесс является формирование у них навыка смыслового чтения. Смысловое чтение – это не просто техническое воспроизведение текста, а глубокое понимание его содержания, умение анализировать прочитанное, устанавливать связи между разными частями текста и извлекать необходимую информацию. Для детей с ЗПР овладение этим навыком представляет особую сложность в силу особенностей их когнитивного развития.

Проблема развития смыслового чтения у детей с ЗПР является актуальной. Дети с ЗПР часто испытывают трудности в процессе чтения, которые проявляются в медленном темпе, ошибках при воспроизведении текста, и, что самое важное, в низком уровне понимания прочитанного. Несформированный навык смыслового чтения существенно затрудняет успешное освоение других учебных дисциплин, где работа с текстом является основой обучения. Умение понимать и анализировать информацию, представленную в письменной форме, является важным условием успешной социальной адаптации и интеграции детей с ЗПР в обществе. Несмотря на актуальность проблемы, в настоящее время недостаточно разработаны методики и подходы, учитывающие специфические особенности детей с ЗПР в процессе формирования навыка смыслового чтения.

Таким образом, изучение особенностей формирования смыслового чтения у детей с ЗПР и разработка эффективных методов и приемов, способствующих развитию этого навыка, являются важными задачами современной педагогики.

Определив проблему и ее актуальность, мы поставили перед собой следующую цель: изучение особенностей развития смыслового чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования, а также разработка и апробация эффективных методов и приемов, направленных на формирование этого навыка.

В качестве рабочей гипотезы нами обозначено предположение, что уровень развития осмысленного чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития повысится при реализации следующих условий коррекционно-логопедической работы в условиях инклюзивного образования:

– коррекционно-развивающая работа будет осуществляться в тесном сотрудничестве всех учителей и специалистов, а также с активным вовлечением родителей, что обеспечит единство требований к работе с детьми;

– в ходе коррекционно-развивающих занятий с младшими школьниками с ЗПР будет предусмотрено использование разнообразных игр и игровых упражнений;

– используемый материал в ходе коррекционно-логопедической работы должен соответствовать их психическому развитию обучающегося, а значит предполагать индивидуальный подход.

– применение принципов инклюзивного образования подразумевает создание поддерживающей и развивающей образовательной среды, где учитываются индивидуальные особенности детей с ЗПР, что способствует их социализации и развитию навыков смыслового чтения.

Проблема развития смыслового чтения в начальной школе является предметом исследований многих отечественных и зарубежных педагогов и психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, Н.И. Жинкин, Р.И. Лалаева, М.И. Оморокова и др.).

Л.С. Выготский рассматривал чтение как высшую психическую функцию, требующую произвольного управления познавательными процессами. Согласно его теории, понимание текста – это сложная мыслительная деятельность, включающая в себя анализ, синтез, обобщение и другие операции. А.Н. Леонтьев подчеркивал, что смысловое чтение – это не просто декодирование текста, а активный процесс извлечения смысла, который зависит от целей, мотивов и знаний читателя.

Дети с ЗПР характеризуются замедленным темпом развития психических процессов, низкой познавательной активностью, трудностями в концентрации внимания, нарушениями восприятия, памяти и мышления (В.В. Лебединский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, Т.А. Власова, В.И. Лубовский и др.). Эти особенности накладывают отпечаток на процесс формирования навыка смыслового чтения.

В условиях инклюзивного образования необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, разрабатывать адаптированные образовательные программы и использовать специальные методики и приемы, направленные на преодоление трудностей и формирование полноценного навыка смыслового чтения у детей с ЗПР.

На основе проведенного анализа литературы и эмпирического исследования были выявлены следующие особенности формирования навыка смыслового чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР:

1. Замедленный темп чтения.
2. Ошибки при чтении (замена, пропуск букв, слогов).
3. Трудности в понимании прочитанного.
4. Низкая способность к выделению главной мысли текста.
5. Неумение устанавливать связи между разными частями текста.
6. Слабая мотивация к чтению.

Были определены основные трудности, с которыми сталкиваются дети с ЗПР в процессе смыслового чтения:

1. Недостаточный уровень развития произвольного внимания и памяти.
2. Трудности в аналитико-синтетической деятельности.
3. Ограниченный словарный запас.
4. Недостаточный уровень развития связной речи.

В ходе исследования были разработаны и апробированы методические рекомендации и комплекс упражнений, направленные на развитие навыка смыслового чтения у детей с ЗПР в условиях инклюзивного образования. В частности, применялись такие приемы, как:

Работа с текстом: Разбор текста по частям, составление плана, пересказ, выделение ключевых слов и предложений.

Использование наглядности: Иллюстрации, схемы, таблицы, графики.

Игровые приемы: Дидактические игры, инсценировки, ролевые игры.

Создание ситуации успеха: Постепенное усложнение заданий, поощрение за малейшие достижения.

Индивидуальный подход: Адаптация заданий к возможностям каждого ребенка.

Эффективность разработанных приемов:

Апробация разработанных методических приемов показала положительную динамику в развитии навыка смыслового чтения у детей с ЗПР. Улучшились показатели темпа чтения, уменьшилось количество ошибок, повысился уровень понимания прочитанного, а также мотивация к чтению.

Таким образом, проблема развития смыслового чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования является крайне актуальной и требует дальнейшего изучения. Результаты проведенного исследования подтверждают необходимость разработки и применения специальных методов и приемов, учитывающих особенности развития детей с ЗПР.

Практические рекомендации:

1. Использовать в работе специальные упражнения, направленные на развитие различных сторон речевой деятельности и высших психических функций.
2. Адаптировать тексты и задания к уровню развития детей с ЗПР.
3. Активно использовать наглядность и игровые приемы.
4. Организовывать обучение в малых группах, что дает возможность уделять больше времени каждому ребенку.
5. Создавать в классе атмосферу сотрудничества и взаимопонимания.
6. Взаимодействовать с родителями для обеспечения преемственности в обучении и воспитании детей.
7. Регулярно проводить диагностику уровня сформированности навыка смыслового чтения и корректировать индивидуальные образовательные программы.

Список использованных источников и литературы

1. Айзенберг, Б. И. Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения психического развития : психотерапия в дефектологии / Б. И. Айзенберг, Л. В. Кузнецова. – Москва : Проспект, 2002. – 324 с. – ISBN 5-09-004095-8. – Текст : непосредственный.
2. Большакова, С. Е. Речевые нарушения и их преодоление / С. Е. Большакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2013. – 128 с. – ISBN 5-89144-511-5. – Текст : непосредственный.
8. Емельянова, И. Специфика работы с детьми с ОВЗ в группах комбинированной направленности ДОО / И. Емельянова, И. Маркова. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 11. – С. 77–81.
9. Жукова, Н. С. Логопедия : основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Эксмо, 2011. – 282 с. – ISBN 978-5-699-48294-8. – Текст : непосредственный.
10. 13. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Лалаева Р.И.. – М.: Владос, 2004. – 72 с. – ISBN 954-5-2341-57243-9. – Текст : непосредственный.
11. 14. Левченко, И.Ю. Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство: учебное пособие / И.Ю. Левченко и др. – Москва : Национальный книжный центр, 2018. – 112 с. – ISBN 978-5-4441-0260-2. – Текст : непосредственный.

© А.Е. Васильева, 2025-05

Э.Ю. Васина
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С
СЕМЬЁЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИОННОЙ ПОТРЕБНОСТИ
ВОСПИТАННИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ**

***Аннотация.** В статье освещается вопрос формирования культуры здоровья у воспитанников с задержкой психического развития при помощи форм взаимодействия дошкольного учреждения с семьей. Непосредственно рассматриваются формы взаимодействия образовательного учреждения с семьей по формированию мотивационной потребности в здоровом образе жизни, а именно: наглядно-информационные, информационно-аналитические, досуговые.*

***Ключевые слова:** дошкольное образовательное учреждение, задержка психического развития, здоровый образ жизни, семья.*

E.U. Vasina

**INTERACTION OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION WITH A FAMILY
TO FORM THE MOTIVATIONAL NEEDS OF PUPILS WITH MENTAL RETARDATION
IN A HEALTHY LIFESTYLE**

***Abstract.** The article highlights the issue of developing a culture of health among pupils with mental retardation using forms of interaction between the preschool institution and the family. The forms of interaction between an educational institution and a family to form a motivational need for a healthy lifestyle are directly considered, namely: visual and informational, informational and analytical, and leisure.*

***Keywords:** preschool educational institution, mental retardation, healthy lifestyle, family.*

Проблема воспитания здорового поколения приобретает в настоящее время всё большее значение. На ухудшение здоровья влияют многие факторы, в том числе и неправильное отношение населения к своему здоровью и здоровью своих детей. Как правило, дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья человека. Именно в этот период идёт интенсивное развитие органов и становление функциональной системы организма, закладываются основные черты личности, формируется характер.

Отношение ребенка к своему здоровью является основой, на которой можно будет выстроить потребность в здоровом образе жизни. Оно зарождается и развивается в процессе осознания ребёнком себя как человека и личности. Отношение ребёнка к здоровью напрямую зависит от сформированности у детей основ культуры здорового образа жизни. В таком случае сохранение и укрепление здоровья детей – это одна из главных приоритетных задач нашего дошкольного учреждения.

Реализация данного приоритета в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) отражена Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО). В контексте ограниченных возможностей здоровья более подробно он описан в работе Н. В. Микляевой «Специальное и инклюзивное образование для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья» [5], в виде решения

следующих задач:

- воспитание осознанного отношения к жизни как основоположной ценности и здоровью как совокупности физического, духовного и социального благополучия человека;
- формирование у ребенка возрастосообразных представлений и знаний в области физической культуры, здоровья и безопасного образа жизни;
- становление эмоционально-ценностного отношения к здоровому образу жизни, физическим упражнениям, подвижным играм, закаливанию организма, гигиеническим нормам и правилам;
- воспитание активности, самостоятельности, самоуважения, коммуникабельности, уверенности и других личностных качеств;
- приобщение детей к ценностям, нормам и знаниям физической культуры в целях их физического развития и саморазвития;
- формирование у ребенка основных гигиенических навыков, представлений о здоровом образе жизни.

Основным тезисом, характеризующим тематику нашей статьи мы можем выделить изречение из методических рекомендаций О. Л. Зверевой «Общение педагога с родителями в ДОО»:

«Общепризнанно, что семья является важным звеном социализации личности ребенка, а процесс формирования представлений о здоровом образе жизни зависит не только от материального благосостояния семьи, социального статуса и образования родителей, но и от их ценностных ориентаций, глубины отцовских и материнских чувств, понимания родительского долга, желания и стремления заниматься с детьми, воспитывать и обучать их» [4].

Из чего мы можем сделать вывод, что ДОО привлекая к сотрудничеству членов семьи, воспитывающих детей с особыми возможностями здоровья, вовлекает их в единое образовательное пространство в качестве равноправных участников.

В практикуме для педагогов по общению с родителями О. Л. Зверева выражает мнение о том, что в процессе взаимодействия педагогов и родителей формируется понимание и принятие особенностей и возможностей своего ребёнка, повышается уровень информационной компетентности по вопросам обучения и развития детей в домашних условиях, в том числе по вопросам здорового образа жизни. Формы взаимодействия с родителями – это способы организации их совместной деятельности и общения.

В соответствии с позицией О. Л. Зверевой [4] – основная цель всех форм взаимодействия с семьёй – это установление доверительных отношений с детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

Работая непосредственно в группе с детьми, имеющими задержку психического развития (ЗПР) необходимо знать что, задержка психического развития (ЗПР) – это замедление нормального темпа психического развития. ЗПР выражается в недостаточности общего запаса знаний ребенка, снижении объема внимания и памяти, незрелости мышления, недостаточности автоматизации движений и действий, низкой целенаправленности и слабости саморегуляции, быстрой утомляемости в интеллектуальной деятельности, задержке развития эмоциональной сферы [4].

В сотрудничестве с родителями работа коллектива ДОО выстраивается с позиции поддержки, соучастия, и сопереживания им в сложном процессе осознания материнских и отцовских функций. Этот факт подробно отражен в работе С. А. Беличевой «Социально-психологический и диагностико-коррекционный инструментарий» [1]. Автор рассматривает не только формы работы с детьми с ОВЗ, но и приводит классификацию форм взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьёй, которые мы привели ниже.

Содержание работы с родителями реализуется через разнообразные формы:

- наглядно-информационные – это папки-передвижки с вложениями (отзывы и предложения, характеристика и успехи воспитанника, правила для детей и родителей и так далее), оформление выставок к праздникам и на различные тематики (День здоровья, Новый год, 23 февраля, 8 марта и так далее), что позволяет родителям общаться друг с другом, делиться опытом семейного воспитания и активизировать и обогащать воспитательные и образовательные умения родителей, памятки и буклеты [1];

- информационно-аналитические – это проведение анкетирования и опросов с родителями, обработка и использование данных о семье каждого воспитанника, на наличие у них необходимых педагогических знаний, отношения в семье к ребенку, запросах, интересах, потребностях родителей в психолого-педагогической информации: «Как прошла адаптация ребенка в детском саду», «Игры и игрушки», «Вопросы ментального и физического здоровья», «Развитие ребенка с ЗПР» и так далее;

- досуговые – наиболее привлекательная, востребованная, полезная, и самой трудная форма организации. Совместные физкультурные досуги такие как «Веселые старты», «Папа, мама, я – здоровая семья» позволяют приобщить к здоровому образу жизни не только воспитанников детского сада, но и их родителей. Досуговые формы организации позволяют родителям:

- увидеть изнутри проблемы своего ребенка, трудности во взаимоотношениях; апробировать разные подходы;

- посмотреть, как это делают другие, то есть приобрести опыт взаимодействия не только со своим ребенком, но и с родительской общественностью в целом. Использование досуговых форм способствует тому, что благодаря установлению позитивной эмоциональной атмосферы родители становятся более открытыми для общения, в дальнейшем проще налаживать с ними контакты, предоставлять педагогическую информацию [1].

Активно в работе с родителями применяются памятки в виде буклетов. При разработке буклетов руководствуются темами, которые предусмотрены в перспективном плане работы с родителями и предлагаются всем родителям. «Развиваем речь, играя», «Развитие моторики», «Моя гигиена», «В здоровом теле – здоровый дух» и другие. Данная форма взаимодействия с родителями является интересной, доступной, адаптированной для конкретного возраста, иногда семьи и даже ребенка. Эта форма взаимодействия очень удобна, тем, что родители в силу своей занятости не всегда могут найти время, чтобы продолжительно общаться с педагогом, консультироваться. А получив буклет, они могут выбрать удобное для себя время, чтобы изучить информацию и воспользоваться ей.

Одна из форм которую проводится в настоящее время – это дистанционное общение с родителями. Из существующих форм дистанционного общения были выбраны такие: общение с помощью мессенджера и социальных сетей. Наиболее активно дистанционное общение проявляется в VK мессенджере «Сферум», так как он наиболее доступен, известен всем участникам, направлен на решение задач образовательного процесса, правила использования сети Интернет в ДООУ разработаны в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об Образовании в РФ»; Федеральным законом от 27.07.2006 № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации»; Федеральным законом от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»; Доктриной информационной безопасности РФ, утвержденной Указом президента РФ от 05.12.2016 № 646, а также другими нормативными правовыми актами, действующими на территории РФ. Еженедельно в соответствии с тематическим планированием подбираются полезные статьи, ссылки, необходимые для родительского ознакомления. Так же, благодаря интернет-информированию есть возможность делиться интересной и полезной информацией не только для родителей, а также их детей: рисунки, поделки, мастер-классы.

Данный вид взаимодействия позволяет без визуального контакта проконсультировать родителей, ответить на интересующие их вопросы, прислать задания для самостоятельной

работы с ребенком, а также познакомить их с играми, упражнениями на физическое или умственное развитие. Результатом дистанционного взаимодействия стало повышение уровня воспитательно-образовательной деятельности родителей. Таким образом, дистанционное общение можно рассматривать как многофункциональный инструмент взаимодействия «педагог-ребенок», «педагог-родитель», «педагог-педагог» [1].

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что, использование разнообразных форм работы с семьями воспитанников с ОВЗ дает положительные результаты: изменился характер взаимодействия педагога с родителями, многие становятся активными участниками в делах ДОУ, приобретают информационную подкованность в вопросах здоровья и развития.

Список использованных источников и литературы

1. Беличева, С.А. Социально-психологический и диагностико-коррекционный инструментарий / С.А. Беличева. – Москва : издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1999 – 256 с. – Текст : непосредственный.
2. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – Москва : Просвещение, 1973. – 316 с. – Текст : непосредственный.
3. Ганичева, А.Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста : учебник для ВУЗов / А.Н. Ганичева, О.Л. Зверева. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Гриф УМО ВО, 2024. – 291 с. : ил. ISBN 978-5-534-13666-1. – Текст : непосредственный.
4. Зверева О.Л. Общение педагога с родителями в ДОО : методический аспект / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – Москва : ТЦ Сфера, 2019. – 155 с. : ил. ISBN 978-5-9949-2261-3. – Текст : непосредственный.
5. Микляева, Н.В. Специальное и инклюзивное образование для детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Н.В. Микляева. – Москва : АРКТИ, 2019. – 176 с. : ил. ISBN 978-5-89415-463-3. – Текст : непосредственный.

© Э.Ю. Васина, 2025-05

УДК 376.42

**В.М. Головина,
Е.Л. Мицан**
*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация.** В статье рассматриваются ключевые аспекты воспитания детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Особое внимание уделяется созданию благоприятной среды, а также обсуждаются роль семьи в процессе обучения и воспитания. Представленные материалы будут полезны всем кто взаимодействует и работает с детьми с РАС, а также всем, кто интересуется вопросами аутизма и инклюзивного образования.*

***Ключевые слова:** дети, расстройство аутистического спектра, коррекционные технологии, ограниченные возможности, развитие, обучение, семья, воспитание.*

FEATURES OF PARENTING CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Abstract. *The article discusses key aspects of parenting children with autism spectrum disorder (ASD). Special attention is paid to creating a supportive environment, and the role of the family in the learning and upbringing process is also discussed. The presented materials will be useful to everyone who interacts and works with children with ASD, as well as to anyone interested in autism and inclusive education.*

Keywords: *children, autism spectrum disorder, correctional technologies, limited opportunities, development, education, family, upbringing.*

Детский аутизм, представляет собой сложное состояние, характеризующееся наличием ряда отклонений в развитии. Диагностика аутизма основывается на триаде симптомов, включающей в себя трудности в социальном взаимодействии (проблемы с распознаванием и выражением эмоций, что осложняет социальную адаптацию), дефицит коммуникативных навыков (как вербальных, так и невербальных) и ограниченное воображение, проявляющееся в стереотипном поведении. Помимо основных критериев, существует ряд сопутствующих признаков, часто наблюдаемых при аутизме, которые, хотя и не являются определяющими для постановки диагноза, также важны для понимания состояния. К таким признакам относятся гиперактивность (особенно выраженная в детском и подростковом возрасте), повышенная чувствительность к звукам и прикосновениям, странные пищевые привычки, включая употребление несъедобных веществ, аутоагрессивное поведение (самоповреждения), сниженная болевая чувствительность, агрессия и частые смены настроения [3].

Воспитание детей с расстройством аутистического спектра (РАС) – это сложный и многогранный процесс, требующий от родителей и педагогов особого подхода, терпения и глубокого понимания специфических потребностей ребенка. Главной особенностью является необходимость создания благоприятной среды, которая помогает ребенку чувствовать себя в безопасности и снижает уровень тревожности.

Важно помнить, что каждый ребенок с РАС уникален, и не существует универсальных методов воспитания. Индивидуальный подход, основанный на тщательном наблюдении за поведением ребенка, его сильными и слабыми сторонами, предпочтениями и потребностями, является основой успешного воспитания.

Коммуникация с ребенком с РАС может быть затруднена, поэтому необходимо использовать различные средства и методы: визуальные подсказки, карточки PECS (Picture Exchange Communication System) [2], жестовый язык. Важно говорить четко, просто и конкретно, избегать абстрактных выражений и метафор.

Обучение социальным навыкам – один из важнейших аспектов воспитания детей с РАС. Игры, ролевые ситуации, социальные истории могут помочь ребенку научиться взаимодействовать с другими людьми, понимать социальные сигналы и нормы поведения.

Ранняя диагностика и своевременное начало коррекционной работы играют решающую роль в успешной адаптации ребенка с РАС к жизни в обществе. Комплексный подход, включающий медицинскую, психологическую и педагогическую помощь, позволяет ребенку раскрыть свой потенциал и достичь максимально возможной самостоятельности.

Особенности познавательной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра:

Мышление у детей с РАС часто характеризуется конкретностью, ригидностью и трудностями с абстрактным мышлением. Детям сложно устанавливать связи между какими-либо событиями, понимать переносный смысл и обобщать информацию. Часто наблюдается застревание на деталях и неспособность увидеть картину в целом.

Воображение у детей с РАС нередко ограничено и выражается в стереотипных, повторяющихся действиях. Их игры часто регламентированы и лишены импровизации и творческого подхода. Однако, иногда наблюдается необычайно развитое воображение, сосредоточенное в узких областях интересов.

Характерной чертой *памяти* у детей с РАС является её избирательность. Они могут проявлять исключительные способности в запоминании фактов, чисел или деталей, связанных с их увлечениями, но испытывают затруднения с усвоением информации, которая для них не представляет интереса.

Речевое развитие у детей с РАС может задерживаться, быть неполным или проявляться в виде эхолалий – повторения услышанных слов и фраз. Коммуникативные навыки часто нарушены, что затрудняет понимание невербальных сигналов и выражение собственных мыслей и эмоций.

Чувственное восприятие у детей с РАС может быть искажено. Они могут проявлять повышенную чувствительность к определенным сенсорным раздражителям, таким как звуки, свет, тактильные ощущения, или, наоборот, недостаточную восприимчивость к ним. Это может вызывать дискомфорт, беспокойство и избегающее поведение.

В.В. Лешин, выявил, что основными условиями, деформирующими воспитание больного ребенка, являются:

- отсутствие гибкости в формировании отношений родителей с детьми;
- отсутствие поиска оптимального варианта отношений;
- приверженность традиционным формам отношений в своем понимании (например, у нас так было);
- отсутствие знаний психологии больного ребенка [1].

–Некоторые особенности воспитания детей с расстройством аутистического спектра (РАС):

–Создание психологически комфортной образовательной среды. Это помогает разностороннему и полноценному развитию эмоционально-чувственной сферы ребёнка, что важно для его дальнейшего успешного и гармоничного развития.

–Установление первичного контакта. Важно создать ребёнку положительный эмоциональный климат, комфортную психологическую атмосферу для занятий, что бы ребенок чувствовал себя уверенно и защищённо.

– Вовлечение ребёнка в индивидуальную и совместную деятельность. Это помогает дальнейшей адаптации ребёнка в обществе.

–Учёт личностных особенностей. Нужно помнить о повышенной чувствительности, ранимости и, возможно, брезгливости такого ребёнка.

–Индивидуализация программы обучения. Необходимо учитывать сильные индивидуальные стороны ребёнка, специфику аутизма и связанные с ним ключевые дефициты.

–Оценка мотивации и разработка индивидуального плана поощрений. Для многих детей с РАС социальная похвала или абстрактное поощрение не всегда являются эффективными.

–Отказ от использования наказаний. Вместо них рекомендуется поощрять социальную коммуникацию, желательное поведение и учебные успехи.

Специалисты утверждают, что благоприятная обстановка в семье играет ключевую роль в успешной коррекции поведения аутичного ребенка. Поэтому родителям крайне важно обеспечить дома атмосферу психологического комфорта. Для установления контакта с таким ребенком, чтобы стать ему поддержкой и другом, рекомендуется придерживаться следующих принципов.

Принцип 1. Откажитесь от личных амбиций, связанных с ребенком. Не стоит предъявлять завышенные требования. Его задача – реализовать свои собственные возможности, а не ваши несбывшиеся мечты.

Принцип 2. Никогда не испытывайте стыда за своего ребенка. Признайте его право быть собой, со всеми особенностями – будь то нечеткая речь или необычные движения.

Принцип 3. Обучая чему-либо, не надейтесь на мгновенный результат. Лучше вообще не ждать конкретных результатов. Учитесь ценить даже малейшие успехи. Со временем ребенок всему научится и постепенно продемонстрирует свои знания. Наберитесь терпения на долгие годы.

Принцип 4. Смотри на ребенка, не корите себя. Лучше сосредоточьтесь на том, что он абсолютно невиновен и нуждается в вашей любви и поддержке.

Принцип 5. Ребенок не требует от вас самопожертвования. Жертвы – это ваш личный выбор, продиктованный общественными стереотипами. Разумеется, от чего-то придется отказаться, но выход можно найти в любой ситуации. И это зависит исключительно от вас.

Возможные методы лечения ребенка с РАС:

– Медикаментозное лечение, может быть эффективным лишь для решения сопутствующих проблем-агрессивности, навязчивости, тиков, тревожности, перепадов настроения, гиперактивности и т. д.

– Консультации с психологом играют важную роль. Детский психолог, специализирующийся на аутизме, необходим для помощи ребенку. Используя различные подходы, он помогает справляться со вспышками гнева, самоагрессией и адаптироваться в коллективе. Поведенческая терапия (АВА) – один из самых эффективных методов коррекции, основанный на анализе и модификации поведения через воздействие окружающей среды.

– Общеукрепляющие процедуры, включая занятия спортом в специализированных группах с обученными инструкторами, могут принести пользу. При правильном подходе дети с аутизмом способны демонстрировать успехи в спорте.

– Логопедические занятия. С малышом 3 лет обязательно должен проводить занятия логопед. Логопед помогает ребенку правильно говорить, избегать повторений, расширяет словарный запас.

– Занятия. Для улучшения интеграции в общество ребенка, страдающего аутизмом, требуется обязательное проведение дополнительных мероприятий, которые ему в этом помогут.

Правильный выбор занятий играет значительную роль в повышении эффективности терапии и положительно сказывается на интеллектуальном и эмоциональном росте ребенка. Зачастую детям с расстройствами аутистического спектра советуют разнообразные развивающие занятия, направленные на облегчение их социальной адаптации.

Спорт часто предлагается в качестве полезного занятия для таких детей. Однако, следует учитывать, что не все спортивные дисциплины одинаково подходят. Детям с аутизмом предпочтительнее спокойные виды спорта, такие как обучение плаванию, шахматы, шашки или гольф.

Такие дети очень тепло относятся к различным животным. Непосредственный контакт и прикосновение к ним может вызвать у малыша сильные положительные эмоции и даже улучшить прогноз лечения. Врачи рекомендуют проводить сеансы иппотерапии или дельфинотерапии.

Похвала является важным методом лечения. Обучение базовым навыкам, таким как зрительный контакт, одевание, прием пищи, выполнение просьб, должно сопровождаться похвалой за хорошее поведение. Награды в виде десертов, объятий или игрушек также эффективны для закрепления позитивного поведения и уменьшения негативного.

Воспитание детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) – это многогранный и требующий особого внимания процесс, успех которого зависит от комплексного подхода и тесного взаимодействия всех участников. Осознание уникальных потребностей каждого ребенка, разработка индивидуализированных программ обучения и развития, а также создание благоприятной и поддерживающей среды являются ключевыми факторами, способствующими их успешной адаптации и интеграции в общество.

Важно подчеркнуть, что раннее выявление РАС и своевременное начало коррекционных мероприятий значительно повышают эффективность оказываемой помощи. Родители, педагоги и специалисты должны работать в тесном сотрудничестве, обмениваться информацией и совместно принимать решения, основываясь на лучших практиках и научных данных.

Только совместными усилиями мы сможем создать инклюзивное и справедливое общество, где каждый ребенок, независимо от своих особенностей, сможет реализовать свой потенциал и жить полноценной жизнью.

Список используемых источников и литературы

1. Лешин, В.В. Структура нарушений родительско-детских отношений в семье с соматически больным ребенком / В.В. Лешин // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 1 (37). – С. 32-37.

2. Мицан, Е. Л. Карточки PECS как альтернативная система коммуникации / Е. Л. Мицан, Е. А. Кораблева. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2022. – 47 с. – ISBN 978-5-9967-2632-5.

3. Мицан, Е. Л. Психологические особенности детей с расстройствами аутистического спектра / Е. Л. Мицан, М. В. Сударева // Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве : Сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной году экологии в России, Магнитогорск, 31 мая – 01 2017 года / Под редакцией С.В. Петрова. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2017. – С. 139-141.

© В.М. Головина, Е.Л. Мицан, 2025-05

УДК 376.112.4

С.М. Детиненко

ГБУ КО «Школа-интернат №1»,
г. Калининград, Россия

Г.В.Тугулева

«Магнитогорский государственный технический университет»
Г. Магнитогорск, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ АВА-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С РАС В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Система образования детей с расстройствами аутистического спектра не предусматривает специальных образовательных учреждений для детей с аутизмом. Целью данной статьи является описание основных возможностей использования метода АВА-терапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с аутизмом. Представляется, что применение метода АВА-терапии: разработку индивидуального коррекционно-педагогического маршрута, включает практико-ориентированный подход в работе с семьёй; положительно влияет на формирование социальных навыков, оказывает воздействие на развитие сенсомоторной и эмоциональной сфер аутичного ребенка; нормализует психологический климат в семье.

Ключевые слова: Дети с аутизмом, расстройства аутистического спектра, АВА-терапия, поведение, коррекционно-педагогическая работа.

POSSIBILITIES OF ABA-THERAPY IN WORKING WITH PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS IN THE CONDITIONS OF A SPECIAL CORRECTIONAL SCHOOL

***Abstract.** The education system for children with autism spectrum disorders does not provide for special educational institutions for children with autism. The purpose of this article is to describe the main possibilities of using the ABA therapy method in correctional and developmental work with children with autism. It seems that the use of the ABA therapy method: development of an individual correctional pedagogical route, includes a practical approach in working with the family; has a positive effect on the formation of social skills, affects the development of the sensory, motor and emotional spheres of an autistic child; normalizes the psychological climate in the family.*

***Keywords:** Children with autism, Autism spectrum disorder (ASD), ABA therapy, behavior, correctional and pedagogical work.*

На сегодняшний день одной из актуальных проблем специального и инклюзивного образования продолжает оставаться организация комплексного и системного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), так как система образования детей с нарушениями в развитии эмоционально-волевой сферы не предусматривает образовательных учреждений для детей с РАС. Аутизм определяется как расстройство развития, диагностическими критериями которого являются выраженные трудности в социальной коммуникации и социальном взаимодействии, а также существующие трудности в обработке сенсорной информации и повторяющееся или ригидное поведение (определение DSM-5). В России действует принятое определение МКБ-10, согласно которому детский аутизм представляет собой общее расстройство психического развития, при котором отмечаются качественные нарушения коммуникации и социального взаимодействия, ограниченные, повторяющиеся и стереотипные формы поведения и активности [3]. По современным международным клиническим классификациям аутизм включен в группу первазивных расстройств, т. е. охватывающих все области психики.

Проведя исследование поведения «особых» детей О.С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг отметили в первую очередь отсутствие взаимодействия ребенка с внешним миром (отгороженность от эмоционального контакта с окружающими ребенка людьми), во вторую очередь, монотонное повторение звуков и движений, совершаемых ребенком с аутизмом, как вследствие непонимания инструкции педагога, либо снижения интереса к предъявляемому материалу [3]. Стоит отметить, что не все дети с РАС отворачиваются от окружающего мира и избегают общения с другими людьми, далеко не у всех нарушены интеллектуальные способности и речь.

Анализ научных исследований и результатов практических экспериментов показал, что в основе коррекции психического развития при раннем детском аутизме лежит лечебное и социально-психологическое сопровождение, включающее коррекционную работу по коррекции восприятия, внимания, общей и мелкой моторики, мышления и речи. В последнее время достаточно популярными стали технология ТЕАССН и метод АВА терапии [5].

Целью нашего исследования является рассмотрение возможностей приемов АВА-терапии как элементов коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками с расстройством аутистического спектра.

В методе АВА-терапии, который представляет собой прикладной анализ поведения или модификацию поведения все сложные навыки, разбиваются на мелкие действия. Каждые мелкие действия разучиваются отдельно, потом эти действия соединяются в одну цепь

образуя сложное действие и закрепляются до автоматизма [1]. В исследованиях Тимченко Е. С., Слепцовой Л. В. показано, что благодаря АВА-терапии ребенок с диагнозом аутизма может научиться сосредотачиваться на отдельных предметах и использовать их по назначению (особенно это относится к школьным принадлежностям), выполнять целенаправленные действия с предметами, участвовать в играх и работать в малых группах, когда действия сопровождаются речью педагога и детей, что способствует успешной адаптации к образовательному процессу в условиях инклюзии [4]. Таким образом, АВА-терапия является эффективным средством в подготовке дошкольников с ограниченными возможностями здоровья к обучению в общеобразовательной школе.

Необходимо отметить, что в исследованиях Михиревой Д. Е. и Дмитриевских Л. С. показано, что не каждому ребенку подходит метод АВА, выбор именно этой методики оправдан, если ребенок не реагирует на просьбы и запреты, не выполняет инструкции, не всегда откликается на имя, не стремится к коммуникации, речь развита слабо (ребенок не может выразить свои мысли и желания). Поэтому, целесообразно использование отдельных приемов метода АВА-терапии [2]. Задачей внедрения технологии является выявление для ребенка с РАС взаимосвязи между желаемыми последствиями и определенным поведением, что можно охарактеризовать как поведение – следствие – повтор поведения. При этом последствия должны быть приятны для детей с аутизмом, только в этом случае становится возможным многократное повторение и закрепление. Базисом метода является установление взаимосвязи между поведением ребенка с аутизмом и тех причин, которые это поведение вызывают. Таким образом, возникает системное влияние на ребенка посредством моделирования факторов окружающей среды для подкрепления желаемого поведения и социально необходимых действий. В этой связи мы решили экспериментально проверить эффективность данного метода.

Экспериментальной базой исследования выступило ГБУ «Школа-интернат №1» г. Калининград для умственно отсталых детей. В качестве испытуемых было выбрано 12 детей в возрасте от 8 до 9 лет. Из них 11 детей с расстройством аутистического спектра, 1 ребенок с синдромом «Дауна».

После изучения особенностей коррекционной работы с младшими школьниками с расстройством аутистического спектра были выявлены следующие трудности: необходимость отдельной информационной и практико-ориентированной работы с семьями ребенка с РАС для продуктивного использования метода АВА-терапии; применение приемов АВА-терапии в условиях коррекционного образовательного учреждения в связи с малым количеством часов на каждого ученика.

При разработке содержания коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с РАС посредством АВА-терапии необходимо учитывать следующее:

- 1) первичную диагностику ребенка и анкетирование родителей;
- 2) три основных принципа прикладного анализа поведения: усиления поведения; ослабления поведения; гашения поведения;
- 3) разработка индивидуального коррекционно-педагогического маршрута и его корректировка в процессе применения приемов АВА-терапии;
- 4) метод отдельного навыка, при котором каждый элемент навыка прорабатывается с ребенком (например, умение поддерживать зрительный контакт);
- 5) метод перевода усвоенного навыка из учебной среды в естественную;
- 6) принцип индивидуального поощрения;
- 7) принцип единства требований, применяемых в работе педагога-дефектолога и домашней терапии;
- 8) психолого-педагогическое просвещение родителей и практико-ориентированный подход в работе с семьей, воспитывающей ребенка с РАС.

Результаты после проведения эксперимента показали положительную динамику различной степени выраженности. Использование в коррекционно-развивающей работе с

детьми с РАС метода поведенческой терапии положительно влияет на: формирование социальных навыков; оказывает воздействие на развитие сенсомоторной и эмоциональной сфер аутичного ребенка; □ психологический климат в семье.

Это позволяет сказать, что применение метода поведенческой терапии является целесообразным. В то же время необходимо подчеркнуть, что применение АВА-терапии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра дает приблизительно такие же результаты, как и другие методики. Такой результат позволяет предположить, что для коррекционной работы с детьми с РАС необходимо разрабатывать комплексную методику, ориентированную на индивидуальные особенности каждого ребенка с РАС.

Список используемых источников и литературы

1. Бирюкова, Ю. В. Использование метода АВА терапии в коррекции нарушений детей с расстройством аутистического спектра // Теория и практика современной науки. 2021. №9 (75). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-metoda-ava-terapii-v-korreksii-narusheniy-detey-s-rasstroystvom-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 16.03.2025).

2. Михирева Д. Е., Дмитриевских Л. С. Метод АВА-терапии в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Вестник Курганского государственного университета. 2018. №4 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-aba-terapii-v-rabote-s-detmi-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra> (дата обращения: 16.03.2025).

3. Никольская, О.С. Аутичный ребенок: пути помощи / О.С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Издание 4-е. – Москва: Теревинф, 2005. – 282 с.

4. Тимченко Е. С., Слепцова Л. В. АВА-терапия в подготовке дошкольников с ограниченными возможностями здоровья к обучению в общеобразовательной школе // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №69-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ava-terapiya-v-podgotovke-doshkolnikov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya-k-obucheniyu-v-obsheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 16.03.2025).

5. Тугулева, Г. В. Технология ТЕАССН как средство дистанционного сопровождения детей с РАС / Г. В. Тугулева, Е. А. Шунина // Здоровьесбережение в условиях цифровой трансформации общества: педагогические технологии - от проблем к решениям : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 75-летию ООН, Магнитогорск, 14–16 октября 2020 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2020. – С. 166-171.

© С. М. Детиненко, Г. В. Тугулева, 2025-05

УДК 373.2+376.42

К.А. Ерофеева,

Г.В. Ильина

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г. И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ВЛИЯНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования средств познавательной активности (на примере дидактических игр) детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, способствующих развитию внимания (устойчивость и концентрация, распределение, увеличение, переключаемость) для оптимального освоения коррекционной образовательной программы.

Ключевые слова: внимание (устойчивость и концентрация, распределение, увеличение, переключаемость), дидактическая игра, комплекс игр и упражнений, познавательное развитие, дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР), коррекционная работа

Yerofeyeva K.A.,
Pyina G.V.

THE INFLUENCE OF DIDACTIC GAMES ON THE DEVELOPMENT OF ATTENTION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. *he article presents the results of a study of the means of cognitive activity (using the example of didactic games) of older preschool children with ASD, contributing to the development of attention (stability and concentration, distribution, magnification, switchability) for optimal development of a correctional educational program.*

Keywords: *attention (stability and concentration, distribution, magnification, switchability), didactic play, a set of games and exercises, cognitive development, older preschool children with mental retardation, correctional work*

Дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) нуждаются в особом подходе при развитии у них познавательных способностей (память, внимание, восприятие, мышление, воображение), особенно при выполнении определенных игр и заданий. Внимание как психический процесс проявляется в направленности и сосредоточенности психики на определенных объектах и неотъемлемо присутствует при познании ребенком мира.

У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР отмечается: недостаточный уровень устойчивости; трудности распределения; сниженная концентрация внимания, которые проявляются в отвлекаемости, рассеянности, утомляемости в образовательной деятельности, препятствуют освоению образовательной программы.

Актуальность данного исследования связана с поиском средств познавательной активности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, способствующих развитию у них внимания для оптимального освоения коррекционной образовательной программы.

Выделим дидактическую игру как средство компенсации нарушений, способствующее развитию внимания у детей данного возраста в процессе коррекционно-развивающей работы в образовательном учреждении.

В ходе исследования нами решены следующие задачи.

Во-первых, уточнили, что внимание представляет собой психофизиологический процесс, определяющий динамические черты любой познавательной деятельности. Внимание выражено объемом, концентрацией, устойчивостью, распределением, отвлекаемостью, переключаемостью, интенсивностью, колебанием.

Выделили формы расстройства внимания, негативно сказывающиеся на развитии детей старшего дошкольного возраста: чрезмерная подвижность и отвлекаемость, незначительный объем, невозможность своевременной переключаемости. Данные формы расстройства свойств внимания отмечаются всеми исследователями в качестве одного из характерных признаков задержки психического развития. Отметим, что при отсутствии коррекционной педагогической помощи, направленной на развитие свойств внимания, различия между детьми 5-7 лет с ЗПР и нормально развивающимися сверстниками с возрастом становятся все более явными. Это приводит к изоляции детей с ЗПР от сверстников, различным формам «ухода», компенсации невротического и асоциального характера.

Во-вторых, уточнили, что задержка психического развития (ЗПР) – это особый тип аномального развития, для которого характерен замедленный темп формирования одной или

нескольких психических функций, в большинстве случаев компенсирующихся под воздействием медикаментозного лечения, влиянием временного фактора, а также специального коррекционного обучения. Термин «задержка» подчеркивает возрастной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно временный (в значительном количестве случаев) характер отставания.

Проблемам изучения и коррекции ЗПР дошкольников посвящены психолого-педагогические исследования Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, В.В. Лебединского, М.С. Певзнер, К.С. Лебединской, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Л.С. Выготского, С.Д. Забрамной, В.П. Глухова, С.Г. Шевченко, И.Ю. Левченко и др. Современные исследования: Н.В. Бабкина [2], М.Б. Батюта [2], С.А. Белоусова [3], И.Е. Вторникова [4] и др.

Отметили, что дети с ЗПР часто имеют потенциально сохранные возможности интеллектуального развития, однако для них характерны нарушения познавательной деятельности в связи с незрелостью эмоционально-волевой сферы, двигательной расторможенностью или вялостью. Недостаточная выраженность познавательных интересов у детей с ЗПР сочетается с незрелостью высших психических функций: памятью, вниманием, плохой координацией движений [1]. Такие дети не имеют нарушений отдельных анализаторов и крупных поражений мозговых структур, но отличаются незрелостью сложных форм поведения, целенаправленной деятельностью на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности.

Чтобы системно выстраивать процесс обучения и воспитания необходимо уточнить особенности отклонений в познавательном развитии детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (таблица 1).

Таблица 1 Особенности отклонений в познавательном развитии детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Процесс	Характеризуется	Трудности
восприятие	снижен темп, сужен объем, недостаточна точность восприятия (зрительного, слухового, тактильно-двигательного)	в восприятии расположения отдельных элементов в сложных изображениях. Позднее, когда начинается обучение чтению, недостатки восприятия проявляются в смешении близких по очертаниям букв и их элементов
внимание	повышенная отвлекаемость, особенно на словесный раздражитель; дети часто действуют импульсивно, быстро утомляются, истощаются	- недостаток внимания как сосредоточения деятельности субъекта на каком-либо объекте - рассеянность внимания, не способны удерживать его достаточно длительное время, быстро переключать при смене деятельности
память	- недостаточный объем и точность запоминания - доминирование произвольной памяти - заметное преобладание наглядной памяти - неточность и трудность воспроизведения - нарушение мотивационного компонента памяти	- воспроизведение информации, требующей большой волевой активности и целенаправленности - заучивание и припоминание - неумение выделять из смежных представлений те, которые нужно - запоминают лишь то, что считают нужным
зрительный образ	развитость, подвижность, четкость представлений	слова, обозначающие часть предмета, его признак, действие, качество не вызывают зрительного образа

В-третьих, обозначили дидактическую игру как многоплановое, сложное педагогическое явление: игровой метод обучения детей; форма обучения; самостоятельная игровая деятельность; средство познавательного развития ребенка. Теория и практика дидактической игры обозначена в трудах А.П. Усовой, З.М. Богуславской, А.И. Сорокиной, А.К. Бондаренко, Е.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой и др.

Рассмотрели дидактическую игру как средство познавательного развития детей 5-7 лет с ЗПР, которое дает возможность им самостоятельно действовать в определенной игровой ситуации с конкретными предметами, концентрируя внимание, приобретая собственный действительный и чувствительный опыт окружающей действительности.

Представили виды, типы, материал дидактических игр, используемых в коррекционной работе с детьми 5-7 лет с ЗПР в таблице 2.

Таблица 2

Виды, типы, материал дидактических игр,
используемых в коррекционной работе с детьми 5-7 лет с ЗПР

Дидактические игры		Направленность	Взаимосвязанные структурные элементы	Ценность
вид	математические	для закрепления представлений о количестве предметов, пространственном расположении, времени	дидактическая и игровая задача (замысел)	снятие напряжения, формирование мотивации к обучению
	сенсорные	для закрепления представлений о цвете, величине, форме		
	речевые	для ознакомления со словом и предложением, формирования грамматического строя речи, воспитания звуковой культуры речи, обогащения словаря		
	музыкальные	для развития тембрового слуха, чувства ритма		
	природоведческие	для ознакомления с объектами и явлениями живой и неживой природы		
	для ознакомления с окружающим	с предметами и материалами, из которых они изготовлены, с профессиями людей и т.п.		
тип	игры-путешествия Цель игры-путешествия – придать познавательному процессу сказочную необычность, обратить внимание детей на то, что находится рядом, но не замечается ими	- отражают реальные факты или события через необычное, загадочное, интересное - обостряют внимание, наблюдательность, осмысление игровых задач, облегчают преодоление трудностей и достижение успеха	правила результат	коррекция и развитие психических функций формирование самоконтроля и самооценки формирование адекватных

	игры-поручения	- основе словесные задания, просьбы - по содержанию проще, короче, чем игры-путешествия		взаимоотношений с окружающими и освоение социальных ролей
	игры-загадки	вид обучающей игры с определенными признаками: - замысловатое описание, которое нужно отгадать или доказать - разгадывание загадок на развитие способности к анализу, обобщению, формирование умения рассуждать, делать выводы, умозаключения		
материал	сюжетно-ролевые игры	подразумевают выполнение детьми определенных социальных ролей		
	игры-инсценировки	уточняют представления о различных бытовых ситуациях, нормах поведения, о литературных произведениях		
	настольно-печатные игры - на принципе наглядности	включают в себя парные картинки, лото, домино, мозаики и т.п.		
	словесные игры	решение обучающей задачи осуществляется в мыслительном плане на основе представлений и без опоры на наглядность		

В-четвертых, разработали комплекс дидактических игр и упражнений (25) на развитие внимания у детей 5-7 лет с ЗПР и проверили его эффективность на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 39 комбинированного вида» города Магнитогорска. Комплекс представлен играми и упражнениями: на развитие произвольного распределения внимания, увеличение объема; коррективными заданиями на концентрацию внимания; упражнениями на устойчивость внимания. В динамических паузах и физкультурных минутках использовались игры на переключаемость внимания.

Для выявления уровня развития внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на констатирующем и контрольном этапе эксперимента использовались: методика Пьерона-Рузера (определение уровня устойчивости и концентрации внимания); коррективная проба Б. Бурдона (определение уровня продуктивности внимания); методика «Запомни и расставь точки» на оценку объема внимания [5].

Результаты экспериментального исследования подтвердили положительное влияние комплекса дидактических игр и упражнений на развитие внимания (устойчивость и концентрация, распределение, увеличение, переключаемость) у детей 5-7 лет с ЗПР, реализуемого в процессе коррекционной работы. Отметим следующие моменты:

- деятельность детей стала более целенаправленной, большинству практически не требуется стимуляции со стороны педагога; дети стали меньше затрудняться, для выполнения задания им требуется гораздо меньше времени; дети в большей степени стали ориентироваться в тестовом задании и выполнять его в соответствии с инструкцией;

выражена активность и целенаправленность при выполнении задания; по показателям развития внимания и самоконтроля часть дошкольников с ЗПР приближаются к норме.

Таким образом, проведенная коррекционная работа способствовала развитию внимания и его свойств у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и может быть использована в работе педагогами и учителями-дефектологами коррекционных и комбинированных групп ДООУ.

Список используемых источников и литературы

1. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития : монография / Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников. – Москва : Наука, 2020. – 212 с. – Текст : непосредственный.
2. Батюта, М.Б. Возрастная психология: учебное пособие / М. Б. Батюта, Т. Н. Князева. – Текст : электронный. – Москва : Логос, 2011. – 304 с. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/9057> . – ЭБС «IPRbooks» (дата обращения: 30.04.2025).
3. Белоусова, С.А. Новые методики и технологии психологической поддержки обучающихся с ОВЗ / С. А. Белоусова, В. А. Васильев. – Текст : непосредственный // Образование и здравоохранение. – 2020. – № 2-3. – С. 89-94.
4. Вторникова, И.Е. Игровые технологии как средство познавательной активности детей с ОВЗ / И. Е. Вторникова. – Текст : электронный // Интерактивная наука. – 2023. – № 40. – С. 40-43. URL: <https://infourok.ru/obobschenie-opita-raboti-po-teme-igroviet> (дата обращения: 27.04.2025).
5. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / под редакцией С. Г. Шевченко. – Москва : АРКТИ, 2023. – 224 с. – Текст : непосредственный.

© К.А. Ерофеева, Г.В. Ильина, 2025-01

УДК 376.1

М.В. Жампеисова

*КГУ «Специальный детский сад № 61»
ОО по г. Усть-Каменогорску УО ВКО
г. Усть-Каменогорск, Казахстан*

ИННОВАЦИОННЫЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье представлены инновационные подходы к обучению детей с задержкой психического развития в дошкольной образовательной среде. Автор статьи описывает особенности психофизического развития детей с ЗПР, раскрывает структуру методического пособия «Коррекционные минутки», его эффективность и практическую реализацию в условиях современного инклюзивного образования.

Ключевые слова: задержка психического развития, коррекционные технологии, дошкольная педагогика, инклюзивное образование, коррекционно-развивающая работа.

INNOVATIVE CORRECTIVE AND DEVELOPMENTAL TECHNOLOGIES FOR TEACHING PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article presents innovative approaches to teaching children with mental retardation in a preschool educational environment. The author of the article describes the features of the psychophysical development of children with mental retardation, reveals the structure of the methodological manual "Correctional Minutes", its effectiveness and practical implementation in the context of modern inclusive education.

Keywords: *mental retardation, correctional technologies, preschool education, inclusive education, correctional and developmental work.*

Проблема помощи детям с задержкой психического развития (ЗПР) приобрела в последние годы особую актуальность. [3, с.294]. Интеграция детей с ЗПР в инклюзивную образовательную среду является одной из ключевых задач современного образования в Республике Казахстан и некоторых странах СНГ. Говоря о ЗПР, мы предполагаем наличие у ребенка нарушения нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (познавательные, речевые, эмоциональные и/или социальные), отстают в своем развитии от психологических норм для определенного возраста. Причинами ЗПР могут быть как биологические (легкие органические поражения ЦНС, соматические заболевания и т.д.), так и социальные (неблагоприятная среда, педагогическая запущенность, дефицит стимулирующего взаимодействия с социумом) факторы.

Сегодня в казахстанском обществе повышается интерес к проблемам образования детей с ЗПР. [2, с.42]. Оно стремится обеспечить детям с ЗПР равный доступ к качественному обучению и полноценному развитию, однако это требует внедрения инновационных коррекционно-развивающих технологий, которые опираются на индивидуальный подход, использование современных методик и тесного междисциплинарного взаимодействия всех специалистов, ведь «среди детей с ограниченными возможностями здоровья самую многочисленную и полиморфную группу составляют дети с ЗПР, в большинстве своем обучающиеся в настоящее время в условиях инклюзивного образования». [1, с.36].

Одним из важнейших компонентов успешной интеграции детей с ЗПР является психолого-медико-педагогическое сопровождение, так как именно комплексный подход объединяет усилия педагогов, дефектологов, логопедов, психологов и медицинских работников, общей целью которых является создание условий для эффективного обучения и социализации ребёнка.

К ключевым пунктам сопровождения можно отнести следующие задачи:

- ранняя диагностика и оценка индивидуальных особенностей развития;
- разработка индивидуальной карты развития ребенка;
- формирование благоприятной среды обучения и воспитания;
- постоянный мониторинг динамики и коррекция программы в течении учебного

года;

- согласованная работа специалистов в команде сопровождения.

Психологическая поддержка направлена на формирование эмоциональной устойчивости, развитие коммуникативных навыков и повышение самооценки ребенка. Медицинское сопровождение обеспечивает контроль за физическим состоянием, особенно при наличии сопутствующих заболеваний. Педагогическая составляющая включает адаптацию программ, подбор эффективных методик и создание условий для успешного усвоения материала.

Коррекционно-развивающие технологии в обучении дошкольников с ЗПР предполагают использование:

- цифровых интерактивных платформ и приложений («My Zoo Animals», «Toonia

Puzzle», «Погремушка», «Balapan.kz» и т.д.);

- сенсорной интеграции и мультисенсорной стимуляции;
- нейропсихологических упражнений и двигательной коррекции;
- различных методов арт-терапии (пескотерапии, музыкотерапии, сказкотерапии и др.);
- адаптированных моделей PECS, например для неговорящих детей и т.д.

Сформировавшаяся многолетняя практика воспитания и обучения дошкольников с ЗПР в условиях детских садов и групп комбинированной и компенсирующей направленности способствовала тому, что большая часть педагогов дошкольных образовательных организаций не готова к разработке программно-методического обеспечения образовательного процесса воспитанников данной категории. [4, с.395]. В связи с этим команда специалистов КГУ «Специальный детский сад №61» из города Усть-Каменогорска с 2021 по 2025 годы разрабатывала и апробировала методическое пособие «Комплекс коррекционно-развивающих занятий «Коррекционные минутки для детей с ЗПР от 5 лет», которое является результатом многолетнего практического опыта работы с детьми с ЗПР старшего дошкольного возраста и направлено на реализацию системного и комплексного подхода в коррекционно-развивающей деятельности.

Коррекционная минутка — это особая форма работы с детьми с ЗПР, основанная на применении разнообразных методов и видов детской деятельности, которая может проводиться вне организованной образовательной деятельности, в индивидуальной, фронтальной или подгрупповой формах. Методика направлена на коррекцию высших психических функций, развитие речи, психоэмоциональной сферы, а также закрепление знаний по лексическим темам.

Особенность пособия заключается в его гибкости, интеграции компетенций и ориентированности на ключевые образовательные результаты, такие как развитие коммуникативных, познавательных, эмоциональных, физических и творческих навыков. Занятия формируются по принципу лексических тем, что способствует лучшему восприятию и усвоению материала детьми с ЗПР. Педагоги могут использовать комплекс целиком или отдельные упражнения, ориентируясь на индивидуальную карту развития ребёнка.

Методическое пособие, соавтором которого я являюсь, представляет собой практико-ориентированный ресурс объёмом 149 страниц, включающие 36 тематических модулей, одобренных педагогическим советом учреждения и соответствующих интересам детей 5-летнего возраста. Каждое занятие интегрирует здоровьесберегающие технологии (подвижные игры, психогимнастика, динамические паузы), когнитивные и логопедические упражнения, направленные на развитие речи, памяти, внимания, восприятия, мышления, эмоциональной устойчивости и социальной адаптации.

С 2023 года пособие активно применяется в образовательной практике учреждения, демонстрируя высокую результативность. Сравнительный анализ показал, что у детей, обучающихся по этой методике, наблюдается существенный рост по ключевым психическим функциям по сравнению с контрольной группой. Ожидаемые результаты включают: улучшение высших психических функций, профилактику вторичных нарушений, развитие речевой и эмоциональной сферы, подготовку к школьному обучению и формирование устойчивых коммуникативных навыков.

Таким образом, пособие «Коррекционные минутки» представляет собой актуальный современный ресурс в системе инклюзивного и специального дошкольного образования, ориентированный на практическую реализацию задач Типовой учебной программы дошкольного воспитания и обучения, программы «Біртұтас тәрбие», ИМП и Государственного стандарта образования РК.

По заключению комиссии городской КЭС от 17.04.2025 года и рецензентов в области коррекционной педагогики, включая кандидатов педагогических наук и практикующих логопедов, оно рекомендуется к использованию воспитателями, дефектологами, педагогами работающими с детьми с задержкой психического развития и родителями детей с ООП, так

как способствует гармоничному развитию личности ребёнка с ЗПР, его социальной адаптации и более успешному включению в образовательную среду.

Пособие подчеркивает важность внедрения инновационных подходов в специальной педагогике и обладает рядом особенностей, которые делают его чрезвычайно полезным:

- комплексный охват: развитие речи, мышления, моторики, эмоциональной и социальной сфер;
- гибкость: возможность индивидуального и группового применения с учётом уровня развития каждого ребенка;
- игровая форма проведения: высокая мотивация и вовлечённость детей;
- разнообразие подходов: упражнения на координацию, подвижные игры, психогимнастика, интерактивные задания.

Перед внедрением пособия рекомендуется провести анализ готовности учреждения, подготовить необходимые материалы. Пособие легко адаптируется под нужды каждого ребёнка, а педагог может корректировать задания в зависимости от динамики развития.

Практика показала, что занятия по данному пособию:

- улучшают взаимодействие между детьми и педагогами;
- развивают коммуникативные и социальные навыки;
- стимулируют познавательную активность, внимание, память и мышление;
- способствуют развитию моторики и координации;
- формируют эмоциональную устойчивость и самоконтроль;
- раскрывают творческий потенциал ребёнка.

В 2023–2024 учебном году в рамках внедрения пособия был проведён сравнительный анализ динамики развития детей в экспериментальной и контрольной группах. По результатам мониторинга средний прирост по ключевым психическим функциям в экспериментальной группе составил 40%, тогда как в контрольной — 29%. Это подтверждает эффективность пособия «Коррекционные минутки для детей с ЗПР от 5 лет» как инструмента комплексного коррекционно-развивающего воздействия. Однако «семья» также остается важнейшим участником коррекционного процесса. Эффективное сотрудничество с родителями включает систематическое консультирование, вовлечение в реализацию маршрута развития ребенка, участие в образовательных мероприятиях и практических занятиях.

Таким образом, для устойчивой реализации инклюзивной образовательной модели необходимо совершенствование нормативной базы и межведомственного взаимодействия, поддержка разработок адаптированных программ и методических пособий, внедрение единых стандартов сопровождения и развитие центров по работе с детьми с ООП.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод о том, что инновационные коррекционно-развивающие технологии являются эффективным инструментом обучения дошкольников с ЗПР. Их применение позволяет преодолевать барьеры, связанные с особенностями развития ребенка, повышать мотивацию к обучению, развивать ключевые компетенции и обеспечивать его успешную социализацию. Комплексный подход, включающий психолого-педагогическую и медицинскую поддержку, подготовку специалистов, цифровизацию сопровождения и участие семьи, формирует условия для качественного образования и интеграции детей с особыми образовательными потребностями в общество. Инклюзивное образование в Республике Казахстан в настоящее время получает развитие как приоритетное направление государственной политики, и задача педагогического сообщества — обеспечить его устойчивость, эффективность и гуманистическую направленность.

Список используемых источников и литературы

1. Бабкина Н.В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития // Известия РГПУ им. А.И.

Герцена. 2021. №202. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-v-obrazovanii-i-psihologo-pedagogicheskom-soprovozhdenii-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 08.05.2025).

2. Ганушкова А.А. Дистанционные технологии в обучении детей с ЗПР / А.А. Ганушкова, А.Р. Рымханова // Вестник магистратуры. 2021. №11-3 (122). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnye-tehnologii-v-obuchenii-detey-s-zpr> (дата обращения: 07.05.2025).

3. Конева И.А. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с задержкой психического развития / И.А. Конева, Д.С. Бобкова // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №61-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-doshkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 09.05.2025).

4. Пашинова О.В. Изучение готовности педагогов к разработке программно-методического обеспечения образовательного процесса воспитанников с задержкой психического развития в условиях дошкольной образовательной организации / О.В. Пашинова, А.Д. Сулейманова // Педагогический ИМИДЖ. 2020. №3 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-gotovnosti-pedagogov-k-razrabotke-programmno-metodicheskogo-obespecheniya-obrazovatel'nogo-protssessa-vozpitannikov-s> (дата обращения: 07.05.2025).

© М.В.Жампеисова, 2025-05

УДК 376

О.А. Мазанкина

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова,*

*Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
«Центр развития ребёнка - Детский сад № 30»
г. Магнитогорск, Россия*

ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ И ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** Современные требования общества к развитию детей с особыми образовательными потребностями диктуют необходимость более полно реализовать педагогическую идею индивидуализации обучения. Важными задачами подготовки детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению. В данной статье рассматривается вопрос об использовании технологии лего-конструирования как средство развития коммуникативной сферы и пространственных представлений у детей с ЗПР.*

***Ключевые слова:** задержка психического развития, лего-конструирование, коммуникативная сфера, пространственные представления.*

LEGO CONSTRUCTION AS A MEANS OF DEVELOPING THE COMMUNICATIVE SPHERE AND SPATIAL REPRESENTATIONS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. Modern societal requirements for the development of children with special educational needs dictate the need to more fully implement the pedagogical idea of individualizing learning. Important tasks of preparing older preschool children for school education. This article discusses the use of Lego construction technology as a means of developing the communicative sphere and spatial representations in children with ASD.

Keywords: mental retardation, lego construction, communicative sphere, spatial representations.

Сегодняшний этап эволюции образовательной системы отличается усиленным вниманием экспертов к вопросам, касающимся детей с особыми образовательными потребностями. Успешность обучения этих детей напрямую зависит от понимания уникальных аспектов их развития и нахождения оптимальных методов коррекционной поддержки в ходе взросления.

В истории специальной дошкольной педагогики вопрос развития коммуникативных навыков занимал приоритетное положение, особенно при работе с детьми, имеющими задержку в психическом развитии.

В нашем исследовании мы попытались изучить процесс становления коммуникативной сферы и пространственного мышления у дошкольников с ЗПР, используя инновационный инструмент – конструкторы LEGO. LEGO является одной из самых популярных и распространенных образовательных систем, активно применяющей трехмерные модели реальности и предметно-игровую среду для обучения и развития детей. В возрасте 5-7 лет дети с ЗПР чаще вовлечены в самостоятельную игру, чем в совместную деятельность со взрослым, что свидетельствует о недостаточной потребности в общении.

Многочисленные научные работы (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, У.В. Ульенкова, С.Е. Большакова и другие) подчеркивают, что для детей с задержкой психического развития (ЗПР) свойственна замедленная скорость формирования и фиксации речевых навыков, а также недостаток самостоятельности в речевой деятельности. Наблюдается снижение речевой активности, стойкие фонетические дефекты, ограниченное использование глаголов, прилагательных и наречий, с преобладанием существительных в речи. [4, с. 8-9]. Существенные отклонения в развитии, вызванные особенностями нарушений, значительно задерживают нормальное развитие коммуникации, речевое взаимодействие у детей с ЗПР формируется с дефицитом, а их мотивы общения базируются в основном на базовых физиологических потребностях.

В возрасте от пяти до семи лет дети с ЗПР проявляют большую склонность к игре, чем к совместной деятельности со взрослыми, что свидетельствует о слабой потребности во взаимодействии с окружающими. Из-за недостаточного развития социальных потребностей даже к концу дошкольного возраста дети с ЗПР испытывают серьезные трудности в освоении коммуникативных навыков, даже при наличии достаточного словарного запаса и понимания речи. У большинства старших дошкольников с ЗПР преобладает внеситуативно-познавательная форма общения, в то время как остальные используют еще более примитивную форму - ситуативно-деловое общение.

Исследования Е.С. Слепович [7, с.10] посвящено описанию и анализу коммуникативных особенностей детей 6-7 лет с задержкой психического развития, посещающих подготовительную группу специального детского сада. Установлено, что дети с ЗПР не проявляют инициативы в включении в игровую деятельность со сверстниками. Часть из них ограничивается наблюдением за игровыми действиями, конструктивными и

изобразительными занятиями других детей. В играх дошкольников с особенностями психофизического развития, организатором всегда выступает взрослый, однако даже в этом случае полного взаимодействия старших детей не наблюдается.

Важно подчеркнуть, что именно в процессе конструктивной деятельности дети наиболее эффективно усваивают пространственные представления. В ходе работы с конструкторами им приходится работать с понятиями «сверху», «снизу», «к себе», «от себя», «справа», «слева» и другими, что способствует их более глубокому пониманию.

Пространственные представления, согласно утверждениям А.В. Семенович, М.М. Семаго и Н.Я. Семаго, выступают фундаментом для умственного и психического развития, на котором базируются более сложные когнитивные функции. Отсюда вытекает необходимость полноценного развития пространственного мышления у детей. Обзор существующих научных работ, как отечественных, так и зарубежных (А.Л. Венгер, И.Г. Марковская, В.И. Насонова и другие), выявляет дефицит специализированных исследований, посвященных формированию пространственных представлений у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

З.М. Дунаева и В.И. Зайцева в своих работах подчеркивают, что для детей с ЗПР характерны трудности в освоении пространственных представлений. Ориентация в пространстве у таких детей длительное время осуществляется преимущественно на уровне практических действий. При выполнении заданий конструктивного характера у дошкольников с ЗПР возникает потребность в ориентировке на размер и форму предметов, что способствует формированию особого понимания пространства. Однако на сегодняшний день практически отсутствуют исследования, определяющие возможности развития пространственных представлений у детей с ЗПР с помощью конструктивной деятельности. Анализ литературы по данной тематике свидетельствует о недостаточной изученности конструктивной деятельности в контексте развития детей с ЗПР.

Одним из эффективных методов формирования пространственного мышления выступает конструирование. Исследования, проведенные А.Н. Леонтьевым, Л.А. Парамоновой, Н.Н. Подъяковым, Э.А. Фарапоновой и другими, подтверждают существенное влияние конструирования на развитие дошкольников. Ценность конструирования заключается в том, что дети визуальнo воспринимают форму, размеры и пространственное расположение объектов, что облегчает выделение основных характеристик.

Исследования, выполненные Т.В. Лусс, Е.В. Фешиной, В.А. Марковой, В.А. Житняковой в сфере конструирования, выявили особые возможности легио-конструирования: улучшение восприятия цвета, развитие внимания и гибкости мышления, совершенствование мелкой моторики, укрепление знаний о формах, размерах и элементах предметов, формирование умения планировать, самоконтроля, самостоятельности, целеустремленности, а также развитие креативности.

Создание конструкций тесно связано с сенсорным и когнитивным ростом ребёнка. Дети пытаются определить сходство предмета с другими объектами и его уникальные черты; осваивают навыки сравнения размеров объектов; приступают к решению задач по конструированию визуальнo; укрепляют способность к творческому мышлению; обретают умение визуализировать объекты в разных позициях пространства и изменять их относительное размещение мысленным путем. В ходе обучения происходит стимулирование интеллектуального роста, творческого мышления, тонкой моторики, формирования художественных способностей, совершенствование устной речи, обогащение лексикона и укрепление коммуникативных умений. При использовании конструктора LEGO в рамках коррекции и обучения важно учитывать его роль как дополнения к уже существующим методикам и визуальным материалам в области обычной и специализированной педагогики [3].

В своей работе мы активно используем конструкторы LEGO не только на занятиях по конструктивно-модельной деятельности, но и в свободной деятельности, в театрализации, на

занятиях по формированию математических представлений. В образовательной среде МДОУ «ЦРР Детский сад № 30» г. Магнитогорска присутствуют образовательные конструкторы серии LEGO EDUCATION серии Lego Education WeDo 9580, Lego Education WeDo 9585, Lego Education WeDo 45300. В наборы входят качественные схемы для занятий и для самостоятельной деятельности. Мы используем образовательную парциальную программу И.С. Михайловой «Образовательная робототехника lego education wedo для дошкольников» В Магнитогорске организованы конкурсы по робототехнике и лего-конструированию, где дети нашей группы принимали участие и занимали призовые места.

Наблюдение за детьми свидетельствует о существенном обогащении как пассивного, так и активного словаря. У детей возросло количество поводов для общения, что находит отражение в положительной динамике развития связной речи. Дети стали лучше объяснять и аргументировать свои мысли, умеют договариваться с ровесниками о совместных играх и самостоятельно разрешать конфликты, которые возникают в процессе игры. Дети с ЗПР с удовольствием посещают занятия по лего-конструированию. Им нравится рассматривать схемы, они обсуждают, как будут строить постройку, находят ошибки в своих работах или в работе напарника, общаются, исправляют ошибки, доказывают свою правоту. В этом и заключается развитие коммуникативной функции речи ребёнка дошкольника с ЗПР. Если ребёнок занимается лего-конструированием длительное время, у него возникает желание усложнить свою постройку, наделить её какими-то особыми свойствами или функциями, а это уже развитие творческого и логического мышления.

Понятно, что ребёнку приходится ориентироваться в пространстве, в том числе и многократно вербально повторяя команды для себя (например, «наверх», «на второй кубик справа» и т.д.) для того, чтобы постройка получилась, ребёнок анализирует схему и старается располагать детали правильно, можно с уверенностью говорить о развитии пространственных представлений.

Однако развитие ребёнка с ЗПР в процессе лего-конструирования не ограничивается развитием коммуникативной сферы и пространственных представлений. Конструирование развивает мелкую моторику рук детей, воображение, организованность, усидчивость, терпение, взаимопомощь, нацеленность на результат, воспитывает культуру поведения детей в коллективе, чувство сотрудничества и трудолюбие.

Конструкторы LEGO, благодаря своей педагогической универсальности, становятся важным и эффективным инструментом развивающего обучения в образовательных учреждениях. Они не только способствуют развитию творческих и конструкторских навыков у детей, но и имеют коррекционную направленность, что делает их незаменимыми в работе с детьми, имеющими различные особенности развития. В процессе лего-конструирования педагог активно вовлекает детей в познавательную деятельность, что является основным аспектом современного образования. Создавая различные модели и конструкции, дети развивают свои пространственные представления, учатся планировать и организовывать свою работу, а также развивают критическое мышление. Конструирование с помощью LEGO помогает детям лучше понять физические законы и основы инженерии, что в будущем может стать основой для их профессионального выбора. Кроме того, работа с LEGO способствует коррекции и развитию сенсорно-тактильной сферы. Дети, манипулируя с различными элементами конструктора, развивают мелкую моторику рук, что является важным аспектом их общего развития. Это, в свою очередь, положительно сказывается на их способности к обучению и вниманию. Педагоги могут использовать LEGO для создания игровых ситуаций, которые не только увлекают детей, но и помогают им в освоении новых знаний и навыков. Также стоит отметить, что конструирование с LEGO формирует у детей интерес к обучению, что является ключевым фактором в их образовательном процессе. Дети, вовлеченные в игру, с большей охотой изучают новые темы, задают вопросы и ищут ответы, что способствует более глубокому усвоению материала. В результате, использование LEGO в образовательной практике не только развивает творческие способности, но и создает позитивную атмосферу для обучения, что в свою очередь способствует успешному развитию

каждого ребенка. Таким образом, конструкторы LEGO представляют собой мощный инструмент, который, будучи интегрирован в образовательный процесс, может значительно улучшить качество обучения и развития детей, а также помочь педагогам в достижении поставленных образовательных целей.

Список использованных источников и литературы

1. Арсенюк, А. Конструктивная деятельность как средство формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / А. Арсенюк, И.Л. Гольдфельд // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Новосибирск : – 2014. – № 41. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruktivnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-formirovaniya-prostranstvennyh-predstavleniy-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s/viewer>. Текст: электронный (дата обращения: 22.02.2025).
2. Большакова, С.Е. Речевые нарушения и их преодоление / Е. С. Большакова. Москва : ТЦ Сфера, 2005. 128 с.
3. Дудьев, В.П. Системный подход в развитии коммуникативного потенциала дошкольников с общим недоразвитием речи / В.П. Дудьев // Логопедия. 2006. № 2. С. 22-26.
4. Лусс, Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью LEGO. – Москва : ВЛАДОС, 2003.
5. Михайлова, И.В. Образовательная робототехника Lego Education WeDo для дошкольников [Электронный ресурс]: парциальная программа дошкольного образования / И.В. Михайлова. – Текст : электронный. – Иркутск: ООО «Издательство «Аспринт», 2018. URL:https://dou53angarsk.ru/images/19-20/doc/ppdo_obrazovat_robototehnika_lego_education_wedo_dlya_doshk-ov.pdf (дата обращения: 22.02.2025)
6. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – ISBN 5-69-101124-3
7. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. Москва : Педагогика, 1990. – 94 с. – ISBN 5-7155-0249-7

© О.А. Мазанкина, 2025-05

УДК 376

**Е.А. Орлова,
Н.А. Долгушина**

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПО СРЕДСТВАМ РАЗВИТИЯ ЕГО ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. В данной статье авторами поднимается вопрос о подготовке к школе детей с расстройствами аутистического спектра, какими развитыми жизненными компетенциями необходимо обладать ребенку с расстройством аутистического спектра для успешного включения в школьное обучение

Ключевые слова: жизненные компетенции, расстройства аутистического спектра, подготовка к школе

PREPARATION FOR SCHOOL FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER THROUGH THE DEVELOPMENT OF THEIR LIFE SKILLS

Abstract. In this paper the authors address the issue of school readiness for children with autism spectrum disorders, exploring the essential life skills that a child with an autism spectrum disorder needs to possess for successful integration into school learning.

Keywords: the life skills, autism spectrum disorders, school readiness

В связи с новым вектором развития образования в Российской Федерации в сфере инклюзии перед педагогами встает все больше вопросов по вхождению в школьное образовательное пространство детей с расстройствами аутистического спектра, а также созданию специальных условий для их обучения. Данная ситуация осложняется тем, что расстройства аутистического спектра многогранны, дети могут радикально отличаться друг от друга степенью выраженности, сочетанием симптомов и поведенческими проявлениями. Тем более, что школа XXI века предъявляет к будущим первоклассникам достаточно высокие требования.

Часто родители детей с расстройством аутистического спектра не задаются вопросом о подготовке своих детей к школьной жизни, как ребенок будет ходить в школу или усваивать материал, ссылаясь на то, что «мы посещали детский сад». Но, к сожалению, разница между детским садиком и школьной жизнью колоссальная.

Все же первичная задача детского сада – это присмотр и уход, в то время как задача школы – обучение, а именно получение детьми новых знаний, умений и навыков. Ребенок должен быть готов к непредсказуемости школьной жизни, к ее требованиям и правилам, таким как следование расписанию или умение ребенка сидеть за партой, когда как в дошкольном учреждении возможно было заниматься в пространстве, например, на ковре. Обучение строилось на ведущей деятельности ребенка, а именно – игре, в школьных же стенах место для игры остается только в рамках перемены. Школа требует от ученика сформированное учебное поведение. Первokлассник должен не только уметь сидеть за партой, но и слушать учителя, сохраняя свое слуховое внимание даже при перемещении учителя по классу, справляться с внешними раздражителями самостоятельно (например, солнечный свет, шум стройки за окном, отвлекающее поведение соседа по парте), а также выполнять фронтальные инструкции, переключаться от одного задания к другому. Школьное обучение построено на социальном взаимодействии, ребенку важно не только слышать собеседника, но и отвечать, вести диалог, что для детей с расстройствами аутистического спектра является труднодостижимым умением, поскольку большинство из них имеют низкую мотивацию к общению, сложности с концентрацией внимания, в понимании речи и непосредственно речевыми нарушениями или отсутствием речи таковой. Ситуация «массовости» в школе часто становится фактором для развития тревожности, нежелательного поведения. Ребенок с расстройством аутистического спектра может прекрасно заниматься индивидуально на занятиях с педагогами, но в условиях класса испытывать значительные трудности в социальном взаимодействии, ведь поместив ребенка в новую среду, где от него будут требовать и ждать максимальное количество социальных навыков, а у ребенка нет понимания социальных правил и норм, непонимания перспективы другого человека, может привести к обратному эффекту, а именно появлению тревожности, нежелательному поведению. Часто дети с расстройствами аутистического спектра приходят в первый класс с уже с закрепленным нежелательным поведением, а также множеством дефицитов в навыках, особенно в блоке базовых жизненно необходимых навыков, таких как умение мыть руки и самостоятельно посещать туалет. И вместо обучения по школьной

программе, специалисты будут вынуждены первоочередно закрывать эти потребности ребенка.

Все же, когда дети с расстройствами аутистического спектра идут в школу, то в зависимости от их адаптированной программы, мы можем ожидать от них следующее (выступление Ирины Астафьевой (сертифицированный поведенческий аналитик, супервизор АНО «Какая разница!», г. Санкт-Петербург) на 1-ой международной конференции: «Тьюторство 2025»):

8.1 – полная самостоятельность ребенка на уровне сверстников;

8.2 – автономность в бытовых и гигиенических навыках, включая контроль своего внешнего вида – опрятность, а также поддержание порядка на рабочем месте;

8.3 – тоже, что и выше, но с организующей помощью со стороны в бытовых вопросах;

8.4 – самостоятельное использование туалета, мытье рук, прием пищи и навыки переодевания, в соответствии с уровнем развития моторных навыков.

Однако, важно отметить, что в рамках действующих стандартов педагоги образовательного учреждения обучать базовым навыкам самообслуживания детей с расстройствами аутистического спектра будут именно в рамках программы 8.4, в то время как остальные программы 8.1, 8.2, 8.3 этого не предусматривают.

В реальности же зачастую дети независимо от их программы самостоятельно не могут ни переобуться, ни повесить куртку на крючок в раздевалке, поскольку родители детей с расстройством аутистического спектра уже привыкли все действия выполнять за ребенка, избегая проявления нежелательного поведения, а тьюторское сопровождение часто выполняет «роль няни», которую ожидают родители ребенка, вместо выполнения главной своей функции – стать незаметным связующим участником процесса включения ребенка в образовательную среду, способствовать его автономности и независимости. А для этого первостепенное значение приобретают так называемые жизненные навыки, или жизненные компетенции.

Понятие «жизненная компетентность» впервые было введено Институтом коррекционной педагогики РАО г. Москва в начале 2000-х гг. по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). С появлением ФГОС НОО ОВЗ в структуре содержания образования выделяются и рассматриваются два взаимодополняющих компонента, а именно «академический» и «жизненный». Соотношение компонентов специфично для каждого уровня программы (цензовая\нецензовая).

Жизненные компетенции широкое понятие, поэтому попробуем разобраться, как из развитие может помочь будущему первокласснику с расстройством аутистического спектра.

Компетенция (от лат. «Competere» – соответствовать, подходить) – это мера соответствия знаний, умений и навыков, а также способность их применять для реализации в деятельности при выполнении задач и решению проблем, основываясь на практическом опыте [1]. Так же понятие «компетенция» тесно взаимосвязана с универсальными учебными действиями, которые традиционно подразделяются на коммуникативные, личностные, регулятивные и познавательные.

Жизненные компетенции – это те навыки, знания и умения, а также способы их применения, которые необходимы человеку для максимально возможного независимого и самостоятельного функционирования [2]. Условно мы можем разделить жизненные компетенции по некоторым сферам деятельности человека, например, бытовые навыки, социальные и трудовые, так же досуг и так далее. Другим важным фактором является то, что жизненные компетенции развиваются на протяжении всей жизни человека и не имеют границ.

Соответственно, с точки зрения обучения ребенка, понятие «жизненные компетенции» – это совокупность таких знаний, умений и навыков, которые необходимы ребенку в его повседневной жизни, способствующие его автономности.

Если обратиться к социологическому словарю: человек является социально – компетентным, его способности и навыки отвечают требованиям межличностной ситуации.

Вспомним определение аутизма из МКБ – 10: нарушение нейropsychического развития, характеризующееся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий.

Поэтому для детей с расстройствами аутистического спектра особенно актуальной является формирование и развитие социально значимых компетенций, их умение реагировать и следовать правилам.

Другим значимым моментом является тот факт, что для каждого ребенка с расстройствами аутистического спектра цели для развития жизненных компетенций будут разными, то есть индивидуально подбираться исходя из возможностей ребенка, поэтапно усложняться, учитывая зоны ближайшего развития и постепенным снижением подсказок и помощи взрослого. Но, учитывая общую клинику – психолого – педагогическую характеристику расстройств аутистического спектра, в подготовке к школе детей с расстройствами аутистического спектра можно выделить следующие задачи в развитии жизненных компетенций для их дальнейшей успешной интеграции в школьное пространство:

1. Развитие навыков безопасности – убегания, залезания (прыжки) на высокие поверхности, пикацизм, кидание предметов и других вариантов опасного поведения ребенка, мешающего его успешной социализации в обществе. Развитие навыков сотрудничества – толерантность к сверстникам, умение находиться рядом с ними без проявления нежелательного поведения, преодоление негативизма, работа с агрессией и аутоагрессией (например, кусание, щипание), работа с самостимулятивным поведением, развитие мотивации, установление руководящего контроля взрослым, следование инструкциям.

2. Проявления данных видов нежелательного поведения несут первоочередно угрозу жизни для самого ребенка с расстройством аутистического спектра, а также для общества, кроме того, может послужить поводом для стигматизации, что повлечет за собой еще большие сложности в социализации, встает вопрос о том, как будет выглядеть в глазах сверстников ребенок с особенностями в развитии. В научной литературе отмечается, что именно в области социального поведения симптомы наиболее устойчивы во времени, чем симптомы, связанные с нарушением речевого развития или стереотипным поведением (S. Volte, 2011). Поэтому решение данных проблем первостепенно.

3. Развитие бытовых навыков и самообслуживания (например, посещение туалета, самостоятельный прием пищи, умение надеть на себя одежду, не менее важным является и умение чихать и кашлять, прикрывая рот рукой).

4. Преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения, следование режиму, развитие навыков элементарного самоконтроля поведения, регулятивных навыков, формирование и развитие учебного поведения.

Необходимо определить какого поведения у ребенка с расстройствами аутистического спектра не хватает, а какого поведения с избытком. Учить ребенка не только реагировать на правила, но и следовать им, проявлять навыки самоуправления: уметь самостоятельно отследить изменения в окружающей среде, скорректировать свое поведение под новую ситуацию. Структурированное пространство, разделенное на зоны, облегчает ориентацию ребенка в пространстве, а также формирует определенный стереотип в деятельности. Например, здесь за столом занимаемся, а на коврик или диване – играем и отдыхаем. Так же важно придерживаться определенного тайминга занятий. Другим важным моментом является визуальное расписание, расписание активностей. Что будет происходить сейчас, а что потом. Возможно использование таймеров, жетонов с целью визуализации временного промежутка и количества заданий, что будет способствовать снятию тревожности, преодолению негативизма у ребенка, а также ребенок будет наглядно видеть, что ему, например, осталось собрать пять жетонов, и будет перемена. Особенно повысит мотивацию ребенка в собирании жетонов тематические жетоны, по специальным интересам ребенка

будь то герои мультфильма, машинки или фрукты и овощи. Так же важным регулятивным навыком будет умение ребенка поднимать руку для ответа или просьбы выйти.

5. Развитие социальных навыков – соблюдение правил, умение ждать, делиться и (или) меняться, толерантность к отказу, установление и поддержание эмоционального контакта, в некоторых случаях – умение быть настойчивым, расширение представлений об окружающем мире, социальные круги близости, усвоение социальных ролей, ответы на социальные вопросы.

Глазной контакт, умение подражать являются важными предпосылками не только к обучению, но и социализации. Умение ждать, соблюдать очередность, а не толкать, умение принимать отказ или проигрыш в игре, а не падать на пол с криком, развитие данных компетенций способствует социализации ребенка с расстройством аутистического спектра, его взаимодействию со сверстниками.

6. Развитие коммуникации, по средствам работы с вокальной речью, или же альтернативных средств коммуникации – жесты, песс, воча, коммуникаторы.

Ребенок с расстройством аутистического спектра должен уметь сообщить о своих потребностях, например, «хочу пить», попросить о помощи, ответить «да» или «нет» любым доступным ему способом коммуникации.

7. Развитие игровой деятельности.

Тут важно понимать, что игру нужно развивать не только с опорой на навыки, но и на возрастные нормы. Таким образом было бы странно учить будущего первоклассника собирать пирамидку или качать куклу в то время, как можно сделать упор на подвижные игры или настольные игры, в которых могут принять участие сверстники.

8. Смягчение характерного для аутичных детей сенсорного и эмоционального дискомфорта, работа с вокализациями и самостимуляциями.

Порой даже случайное прикосновение соседа по парте или работа «рука в руке» с учителем может вызвать неприятный эмоциональный отклик у ребенка с расстройством аутистического спектра с тактильной гиперчувствительностью. Многие аутичные дети чувствительны к шуму, а в школе никогда не бывает тихо: учитель может начать говорить громче, прозвучать на урок неприятный звон школьного звонка, а крики детей во время игры на перемене могут привести к тревожности, стиммингу, а также агрессии и самоагрессии, если у ребенка гиперчувствительность к шуму. Поэтому важной задачей является десенсибилизация сенсорных проявлений, приспособиться к сенсорным раздражителям, например, надеть шумоподавляющие наушники; при острой реакции на солнечный свет – надеть солнечные очки; при гиперактивности – попросить утяжеленный жилет). Так же известен факт, что при стимминге или вокализациях дети с расстройствами аутистического спектра теряют свою концентрацию внимания, поэтому умение и напоминание выполнения «красивых ручек» (сложенные руки на парте, одна на другую) или «тихий ротик!», возвращают ребенка в учебный процесс.

9. Графомоторика и творчество.

Прописи, тетради – это обыденность жизни первоклассника, поэтому также важно уделить должное внимание постановке руки для письма, укреплению кисти по средствам сужок терапии, пальчиковой гимнастики и т.д.

10. Академические навыки

Несомненно, ребенок с особенностями в развитии должен овладеть начальными навыками счета, письма, чтения.

И самое главное – это генерализация с усложнением отработанных навыков в дальнейшем.

Поскольку ребенок с ограниченными возможностями здоровья идет в школу не для того, чтобы быть как «все», быть как «все» невозможно, ведь каждый ребенок с особенностями или без, индивидуален, а чтобы научиться чему-то новому и важному, чтобы дополнительно извлечь максимум пользы от включения ребенка с расстройствами аутистического спектра в инклюзивную среду и обучение со сверстниками, подготовка к

школе детей с расстройствами аутистическим спектром является важным и целенаправленным процессом. На данном этапе важна совместная работа педагогического коллектива как дошкольного учреждения, так и школьного, а также включенность и осознанность родителей ребенка с расстройствами аутистического спектра, ведь формирование жизненных компетенций длительный и сложный процесс, зависящий от многих факторов (методов, технологий, системности в работе и так далее). На мой взгляд академическая часть подготовки детей с расстройством аутистического спектра, такие как: математика, письмо, чтение, несомненно важная составляющая, но отходят на второй план, поскольку при успешно сформированных жизненных компетенциях, а именно при закрытии дефицитов ребенка в фундаментальных навыках, ребенок с расстройствами аутистического спектра сможет учиться этому непосредственно в школьных стенах, минуя угрозу быть не только неуспешным, но и быть исключенным из класса.

Список используемых источников и литературы

1. Веденина, М. Ю. Адаптация методов поведенческой терапии для формирования социально-бытовых навыков у детей с аутизмом: дис. на соискание учёной степени кандидата психологических наук / М. Ю. Веденина. – М., 2000. – 176 с.

2. Манелис, Н. Г., Аксенова, Е. И., Богорад, П. Л., Волгина, Н. Н., Загуменная, О. В., Калабухова, А. А., Панцырь, С. Н., Феррой, Л. М. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / под общ. ред. Хаустова, А. В. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 57 с. – ISBN 978-5-94051-111-3.

© Е.А. Орлова, Н.А. Долгушина, 2025-05

УДК 371.3

**В.Д. Павлова,
К.А. Харченко**

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И.Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию формирования слухового восприятия у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). В ней рассматриваются психологические механизмы слуха, основные направления коррекционной работы и методы диагностики слуховых нарушений. Также представлены рекомендации для педагогов-дефектологов и родителей по развитию слуховых функций у детей.

Ключевые слова: школьники с задержкой психического развития, слуховое восприятие школьников, общение, коммуникация, коррекционная работа.

**V.D. Pavlova,
K.A. Kharchenko**

DEVELOPMENT OF AUDITORY PERCEPTION IN SCHOOL- AGE CHILDREN WITH DELAYED MENTAL DEVELOPMENT

Abstract. This article is devoted to the study of auditory perception development in primary school children with delayed mental development (DMD). It examines the psychological mechanisms of

hearing, the main directions of corrective work, and methods for diagnosing auditory impairments. The article also provides recommendations for special education teachers and parents on fostering auditory functions in children.

Keywords: *primary school children with delayed mental development, auditory perception, communication, interaction, corrective work.*

Большинство детей с ЗПР сталкиваются с проблемой осуществления коммуникации как в устной, так и в письменной форме. Это связано с несформированностью слуховосприятия, воздействующего на произносительные навыки, приводящие к затруднениям в лексическо-грамматической стороне речи и построении связных словосочетаний и предложений.

Проблема задержки психического развития (ЗПР) у детей становится все более актуальной в современной образовательной практике. Одним из ключевых аспектов этого нарушения является развитие слухового восприятия – способности воспринимать и интерпретировать звуки окружающей среды, речь других людей и музыкальные произведения. Для эффективной коррекции необходимо провести глубокую диагностику уровня слухового восприятия и разработать индивидуальные подходы к обучению и воспитанию детей с ЗПР.

Наиболее благоприятным исходом для формирования и развития речи является применение различных методов слухоречевой реабилитации посредством выстраивания коммуникации детей с ЗПР.

Психологические особенности слухового восприятия. Основные характеристики слуха:

- Физиологическая основа слуха: восприятие звуковых волн органами чувств.
- Роль внимания и памяти в восприятии звуков.
- Функциональная взаимосвязь между восприятием речи и музыкальных сигналов.

Специфические трудности у детей с ЗПР.

У детей с задержкой психического развития наблюдаются следующие проблемы:

- Нарушение дифференцировки фонематических признаков (например, неспособность различать похожие звуки).
- Трудности в понимании устной речи, особенно сложных инструкций и абстрактных понятий.
- Замедленное формирование музыкального слуха и эстетического восприятия музыки.

Коммуникативное кольцо было разработано Губериным на основе выясненных им особенностей системы принятия и передачи информации. Он доказал, что воспринимаемая слухом речь, после ее анализа, преобразуется в устное высказывание – ответ. Происходит непрерывная работа, представленная цепочкой событий: эмиссия (речь человека – устная), трансмиссия (передача информации в КГМ), перцепция (принятие и переработка информации в корковом отделе ГМ), репродукция (осуществление ответа). На основе изучения данного процесса восприятия информации у нормально слышащих людей, им были выдвинуты структурные элементы речи: время, частота, интенсивность звучания, напряженность, пауза, тело человека, как рецептор и трансформатор [4]. Где каждая составная часть играет важную роль в передаче информации.

Так тело человека является способом восприятия, через тактильно-мышечные ощущения вибрации от звуковой волны.

Для выявления проблем слухового восприятия используются различные методики, такие как тесты на определение порога слышимости, оценки понимания речи и анализа эмоционального реагирования на музыку. Среди популярных методов выделяют:

- аудиометрию,
- логопедическое обследование речи,

– анализ реакций на ритмические стимулы и музыкальные фрагменты.

Диагностика позволяет выявить конкретные дефициты и разработать индивидуальную программу коррекции [5].

Поскольку верботональный метод выстраивается на осуществлении передачи звука и его составлении к определенному предмету или действию, то важным способом процесса восстановления является применение технологии аудиовизуализации.

Аудиовизуальный курс (АВК) – это способ проведения коррекционно-развивающей работы с помощью диалогического общения, посредством слуховой и зрительной системы. Курс коррекции выстраивается на изучении ребенком с ЗПР визуального материала и прослушивания текста диалога с информацией о событиях, предметах, действиях и других элементов жизни. Восприятие информации проходит благодаря познавательной деятельности, отраженной в наглядно-образном и словесно-логическом мышлении, доступном детям в возрасте от 2 лет, где образ соотносится со словом и относящимся к нему объектом или предметом.

Коррекционные мероприятия включают комплекс мероприятий, направленных на улучшение различных сторон слухового восприятия:

1. Развитие фонетико-фонематической стороны речи: специальные упражнения для различения звуков, игры с развитием артикуляции и слоговой структуры слова.

2. Музыкальное воспитание: занятия музыкой способствуют улучшению восприятия мелодики, ритма и динамики звучания.

3. Игровая деятельность: использование игровых форм помогает стимулировать интерес ребёнка к слушанию и развивает внимание к деталям.

4. Формирование зрительно-пространственного представления: способствует лучшему пониманию связи визуальных образов и акустических сигналов.

АВК предполагает многократный повтор информации для решения конкретной речевой ситуации, ответ на которую производится ребенком благодаря подкреплению текста, воспринимаемого на слух, понятным и доступным изображением. Для обогащения словарного запаса, умения построения лексических и грамматической конструкции у детей.

Усвоение речевого материала проходит в несколько этапов: 1) просматривание картинок; 2) уточнение понимания ситуации; 3) повторение; 4) работа над содержанием; 5) перенос в другую ситуацию [1]. Каждый из которых направлен на постепенное овладение навыками ведения диалога или монолога, передавая известную информацию окружающим людям с помощью звуков речи, преобразованных в слова, словосочетания, предложения, а со временем в связную богатую речь.

Аудиовизуальный курс для достижения данных результатов включает в себя важные задачи: приближение устной речи к уровню слышащего человека; развитие желания и потребности в общении с окружающими людьми; организация свободного общения без ограничений в проговаривании элементов речи.

Практические рекомендации.

Педагогам рекомендуется учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и подбирать задания, соответствующие уровню его способностей. Важно регулярно проводить мониторинг эффективности коррекционных мер и своевременно вносить изменения в программы занятий.

Родителям важно поддерживать ежедневное общение с ребёнком, вовлекать его в беседы, петь вместе песенки, читать сказки вслух, играть в развивающие игры. Это способствует формированию устойчивых связей между различными видами сенсорного опыта и обогащению жизненного опыта ребёнка[3].

Таким образом, работа над улучшением слухового восприятия играет ключевую роль в комплексной программе реабилитации детей с задержкой психического развития. Эффективная организация коррекционного процесса позволяет значительно повысить уровень адаптации ребёнка в обществе и успешнее справляться с учебными заданиями.

Список использованных источников и литературы

1. Бадалян Л.О., Дементьева Н.Ф. Нейропсихология детского возраста // Учебник для студентов вузов / Под ред. Л.С. Выготского. М.: Академия, 2007.
2. Гаврилова Т.А. Особенности познавательной деятельности младших школьников с нарушениями интеллектуального развития // Дефектология. №1. 2018.
3. Левченко И.Ю. Методика изучения психологических особенностей дошкольников с отклонениями в развитии. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.
4. Руленкова Л.И. Как научить глухого ребёнка слушать и говорить на основе верботонального метода: пособие для педагога-дефектолога / Л. И. Руленкова. – М. : Парадигма, 2010. – 191 с.
5. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Организация диагностической и коррекционно-развивающей помощи детям дошкольного возраста с проблемами в развитии. Москва: Генезис, 2016.

© В.Д. Павлова, К.А. Харченко, 2025-05

УДК 376.42

**С.А. Смирнова,
И.А. Кувшинова,
Т.Н. Галимзянова**

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г. И. Носова
Магнитогорск, Россия*

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПОМОЩИ ЛИЦАМ С РАС В РОССИИ

Аннотация. Авторы рассматривают историю и современный этап развития системы помощи лицам с РАС в России, в том числе изменения в нормативно-правовой базе, направленные на широкое включение в эту систему инклюзии и интеграции.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, инклюзия, интеграция, система образования для лиц с ОВЗ

**S.A. Smirnova,
I.A. Kuvshinova,
T.N. Galimzyanova**

FORMATION OF A SYSTEM OF ASSISTANCE TO PEOPLES WITH ASD IN RUSSIA

Abstract. The authors examine the history and current stage of development of the system of assistance to individuals with ASD in Russia, including changes in the regulatory framework aimed at broad inclusion and integration in this system.

Keywords: autism, autism spectrum disorders, inclusion, integration, education system for people with disabilities

Спектр расстройств аутистического характера представляет собой группу нарушений нейроразвития, возникающих в детском возрасте. Для них характерно сочетание дефицита в сфере общения и взаимодействия с другими людьми, включая склонность к повторяющимся действиям и интересам. Данные состояния, согласно определению О.С. Никольской, проявляются в виде специфических паттернов поведения и коммуникации, отличающихся от типичного развития [1]. Некоторые специалисты в области психиатрии и нейробиологии

считают, что РАС – не одна болезнь, а множество болезней, имеющих разные этиологию и патогенез, и предлагают рассматривать РАС как «зонтичный» термин, объединяющий несколько синдромов, возникающих по самым разным причинам.

В «Международной классификации болезней» одиннадцатого пересмотра (МКБ-11, 2018) РАС признано самостоятельным диагнозом. При этом необходимо отметить, что в Российской Федерации внедрение МКБ-11 приостановлено и продолжает действовать МКБ-10, в котором выделены «Общие расстройства психологического развития» (код F84).

Оценка распространенности РАС значительно варьируется в зависимости от географии исследования и возраста обследованных. По оценкам ВОЗ к настоящему времени распространенность РАС оценивается как 1 случай на 160 детей, а, например, по статистике США, как 1 случай на 68 детей. При этом в России группа расстройств аутистического спектра мало изучена, в этой связи они остаются значительно недодиагностированными [2], а получившие диагноз «расстройство аутистического спектра» не всегда могут рассчитывать на получение адекватной и своевременной помощи.

В то же время в мировом научном сообществе накоплен значительный опыт по диагностированию расстройств аутистического спектра и сформированы подходы к коррекции и/или компенсации данной группы расстройств. Одним из подходов к коррекции и/или компенсации РАС является теория терапии, (сформулированная Э. Дж. Айрес, А. Банди, Ф. Колдуэллом и др [3, 4]), основанная на сенсорной интеграции, либо на сенсорной интеграции в сочетании с интенсивным взаимодействием. Эта теория развивает представления о компенсации дефекта при нарушениях (психического, умственного) развития и о зоне ближайшего развития (П.П.) Блонский, Выготский Л.С., Рубинштейн С.Л. и др.) путем направленности на «сбалансированную работу нервной системы» для воздействия непосредственно на «первичное» нарушение.

В Российской Федерации на данный момент отсутствует официальная и статистически подтвержденная информация на государственном уровне о количестве детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). В связи с этим, в российских публикациях встречаются лишь экспертные оценки. Например, известный детский невролог А.С. Петрухин отмечал, что аутизм входит в число наиболее распространенных патологий детского возраста, занимая четвертое место после сахарного диабета, бронхиальной астмы и эпилепсии.

Анализируя структуру образования для детей с РАС в России, важно учитывать, что система помощи детям, имеющим особенности здоровья, претерпевает изменения. Исторически, дети с ОВЗ получали обучение в рамках коррекционной образовательной системы, где дифференциация считалась основным методом улучшения обучения. Сейчас приоритетом является создание возможностей для максимальной самореализации и достойной жизни каждого человека. Принятие ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» гарантировало доступное обучение всем людям с особыми потребностями, предоставило родителям право выбора формы обучения их ребенка. Кроме того, приказ Минобрнауки РФ от 19.12.2014 г. № 1598 гарантирует этим детям получение качественного образования и поддержки со стороны психолога и педагога.

В Российской Федерации на протяжении значительного периода времени дети с РАС (расстройством аутистического спектра) оставались вне интегрированной образовательной среды. Специализированные меры поддержки для таких детей являлись основным видом помощи, предоставляемой в рамках здравоохранения и соцзащиты. Начиная с 1990-х годов, наблюдается постепенная интеграция лиц, имеющих расстройства аутистического спектра, в образовательные учреждения. Однако, наиболее распространенными форматами образования оставались индивидуальные, надомные или семейные программы. Специализированное обучение в групповом формате осуществлялось преимущественно в центрах психолого-медико-социального сопровождения или образовательных учреждениях, специализирующихся на надомном обучении. Примером может служить опыт московского ЦПМСС, где более двух десятилетий реализуется практика инклюзивного образования в

малокомплектных группах. Но несмотря на это, специализированные методики и формы обучения не получили широкого распространения в общеобразовательных учреждениях страны, несмотря на увеличение количества детей, имеющих РАС.

Новые требования к организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), закрепленные в СанПиН 2.4.2.3286–15, были утверждены в октябре 2015 года и вступили в силу 1 сентября 2016 года. Анализ этого нормативного документа указывает на тенденцию, согласно которой форма и содержание обучения детей с РАС определяются степенью их интеллектуального развития. Предполагается, что дети с РАС, в зависимости от степени выраженности расстройства, могут быть интегрированы в общеобразовательные классы, классы с задержкой психического развития (ЗПР), классы с умственной отсталостью или с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Вместе с тем, практический опыт показывает, что подобный метод нередко приводит к дезадаптации в первые месяцы обучения и, как следствие, к переводу ребенка с РАС на индивидуальные, надомные, дистанционные или семейные способы обучения.

Сейчас в России внедряется инклюзивное образование, в том числе для детей с РАС. Несмотря на достигнутые успехи, существуют некоторые проблемы, связанные с недостаточной проработкой законодательной основы, а также неполной сформированностью организационно-методического обеспечения процесса обучения детей с РАС в условиях инклюзии. Практика и теория инклюзии в России находятся в стадии активного становления.

В официальных документах термин «инклюзивное обучение» закрепился благодаря официальному русскоязычному переводу международного документа - Конвенции ООН о правах инвалидов. Согласно российскому законодательству в сфере образования, инклюзивное образование – это обеспечение одинаковых возможностей для получения знаний учащимися, с учетом их индивидуальных потребностей и особенностей.

В связи с продолжающимся формированием терминологии, необходимо уточнить определения, которые будут использованы далее.

Интеграция – включение в социум людей с особыми образовательными потребностями, подразумевает предоставление им возможности участвовать во всех сферах общественной жизни наравне с другими гражданами. При этом создаются условия, компенсирующие ограничения в развитии. Важным аспектом интеграции является возможность выбора формы обучения, которая наиболее соответствует потребностям и возможностям ребенка с ОВЗ. Предполагается, что интеграция детей с ОВЗ, аналогично детям без особенностей развития, связана с адаптацией к культуре и реализацией потенциала в качестве члена культурного сообщества. Такое понимание интеграции согласуется с культурно-историческим подходом и концепцией нормализации. Интеграция – это сложный процесс, результаты которого зависят от его организации. Социальная интеграция предполагает взаимодействие учащегося с РАС с типично развивающимися детьми преимущественно во внеучебное время.

Инклюзия, напротив, предполагает включение учащегося с ОВЗ в образовательный процесс в массовом учреждении образования. Под «инклюзией» в данном случае подразумевается инклюзия в образовании. При частичной инклюзии ученик с РАС проводит часть времени с типично развивающимися сверстниками, обучаясь по адаптированной программе, достижения по которой могут не полностью соответствовать общепринятой учебной программе. Полная инклюзия означает постоянное обучение ученика с РАС вместе с типично развивающимися сверстниками при организации психолого-педагогического сопровождения по адаптированной программе, сопоставимой по результатам с общеобразовательной программой.

В практике образования сложилось несколько подходов к включению детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в общеобразовательные учреждения [5].

«*Вынужденная интеграция*», термин, возникший в 1990-х годах, относится к ситуации, когда дети с незначительными отклонениями в развитии, не получившие своевременной диагностики и специализированной помощи, сразу включаются в массовые

учебные заведения. Сегодня, к сожалению, в общеобразовательные учреждения попадают учащиеся с более выраженными проявлениями РАС. Ученик с РАС, не подготовленный к пребыванию в коллективе, оказывается в среде, не способной его понять. Результат такой интеграции часто бывает негативным, усугубляя коммуникативные трудности и приводя к невротическим реакциям, что затрудняет дальнейшую коррекцию.

Инклюзивное образование с индивидуальной поддержкой. Эта форма инклюзии может осуществляться через: а) сопровождение тьютором или психологом; б) привлечение родителей или других членов семьи [5]. Последний вариант не всегда оптимален, поскольку постоянное присутствие родителя в школе создает неестественную ситуацию и оказывает значительное психологическое давление на родителя, что может негативно сказаться на его состоянии и состоянии ребенка.

Создание специализированных классов для детей с РАС как в общеобразовательных, так и в специализированных учреждениях. На данный момент этот метод носит экспериментальный характер.

Отсутствие единых стандартов нагрузки и организации образовательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья ограничивает реализацию дифференцированных адаптированных основных общеобразовательных программ и учета индивидуальных образовательных особенностей учащихся с различными нарушениями. Кроме того, на федеральном уровне отсутствуют четкие указания по вариативной организации образовательного процесса, что затрудняет внедрение эффективных практик. Таким образом, можно утверждать, что система помощи детям и лицам с РАС в России находится на этапе активного формирования, становления и развития.

Список используемых источников и литературы

1. Никольская, О.С. Особенности психического развития и психологической коррекции детей с ранним детским аутизмом: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / О.С. Никольская. – М., 1985. – 22 с.
2. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс. Учебное пособие для студентов. Григоренко Е.Л. – М.: Практика, 2018. – 280 с. ISBN 978-5-89816-163-7. Текст : непосредственный.
3. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. – 5-е изд. – М. : Теревинф, 2018. – 272 с. ISBN 978-5-4212-0442-8. Текст : непосредственный.
4. Банди, Анита. Сенсорная интеграция: теория и практика / Анита Банди, Шелли Лейн, Элизабет Мюррей ; пер. [с англ.] и науч. ред. Д.В. Ермолаева. – М. : Теревинф, 2017. – 768 с. – ISBN 978-5-4212-0411-4. Текст : непосредственный.
5. Линькова, М. В. Интеграция музыкальной педагогики и музыкальной терапии: грани взаимодействия (из опыта работы) / М. В. Линькова // Человек. Социум. Общество. – 2022. – № S13. – С. 63-70.

© С.А. Смирнова, И.А. Кувшинова, Галимзянова Т.Н., 2025-05

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СИСТЕМАТИЗИРОВАННОГО НАБЛЮДЕНИЯ
ДЛЯ ОЦЕНКИ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

Аннотация. В статье описан метод систематизированного наблюдения, опирающийся на исследование процесса формирования навыков самообслуживания. Данный метод позволяет определять потенциальные возможности ребенка с тяжелыми нарушениями развития на первоначальном этапе обучения. В статье представлены критерии оценки, используемые при проведении данного обследования.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития, культурно-гигиенические навыки, диагностическая карта, показатель успешности.

I.V. Filatova

**USING THE METHOD OF SYSTEMATIC OBSERVATION TO ASSESS CULTURAL
AND HYGIENIC SKILLS IN OLDER CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE
DEVELOPMENTAL DISABILITIES**

Abstract. The article describes a method of systematic observation based on the study of the process of developing self-service skills. This method allows one to determine the potential of a child with severe developmental disabilities at the initial stage of learning. The article presents the evaluation criteria used in conducting this examination.

Keywords: severe multiple developmental disorders, cultural and hygienic skills, diagnostic card, success rate.

Количество детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) непрерывно растет, что связано с увеличением числа случаев сложных патологий, возникающих в период перинатального развития. Такие дети нуждаются в специализированной помощи и поддержке, которая должна быть направлена на их максимально возможную интеграцию в общество и улучшение качества жизни.

Культурно-гигиенические навыки являются основополагающими для повседневной жизни каждого ребенка, а для детей с ТМНР эти навыки становятся особенно значимыми. Развитие этих навыков позволяет формировать у детей базовые представления о личной гигиене, что, в свою очередь, ведет к укреплению их физического здоровья и психологического благополучия.

Проблема развития культурно-гигиенических навыков у детей с множественными нарушениями развития является многогранной. В первую очередь это связано с тем, что каждый ребенок с множественными нарушениями развития имеет различный набор особенностей и затруднений в сенсорной, двигательной, речевой и интеллектуальной сферах. У каждого из таких детей нарушения имеют разносторонний характер, а структура дефекта является уникальной.

Ограничения в физических и психических функциях, а также неблагоприятные условия окружающей среды, не соответствующие потребностям ребенка с ТМНР, приводят к существенным ограничениям в его жизнедеятельности. Эти ограничения могут затруднять выполнение простых гигиенических процедур, таких как мытье рук, чистка зубов,

посещение туалета, принятие ванны и последовательное надевание различных элементов гардероба.

Сложные и глубокие нарушения значительно ограничивают возможности детей в развитии и социальной адаптации. Развитие культурно-гигиенических навыков имеет важное значение для детей с особенностями психофизического развития. Одной из ключевых задач обучения является достижение максимального уровня самостоятельности, позволяющего удовлетворять основные жизненные потребности. Это включает в себя овладение компетенциями, необходимыми для самостоятельного выполнения ежедневных задач и демонстрации независимости в быту. Обучая ребенка таким навыкам, как прием пищи, одевание и уход за собой, мы способствуем развитию его самостоятельности и помогаем лучше понимать себя и окружающий мир.

Термин «тяжелые и множественные нарушения развития» имеет разнообразные интерпретации и используется для описания сложных состояний, которые характеризуются сочетанием различных интеллектуальных, сенсорных, двигательных, коммуникативных и поведенческих нарушений.

Смешанный характер дефекта при тяжелых множественных нарушениях развития оказывает значительное воздействие на все сферы развития ребенка, включая мотивационно-потребностную, эмоционально-волевою и познавательную. Исследования в области психолого-педагогической реабилитации показывают, что умственная отсталость, как правило, сопровождается ограничениями в когнитивных процессах, что негативно влияет на способность к обучению и адаптации в обществе.

Ключевая особенность, которую подчеркивают ряд исследователей (А.Я. Абкович, И.Ю. Левченко, Э.В. Самарина, А.М. Царев) в отношении детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, заключается в их потребности в постоянной интенсивной поддержке при выполнении задач, связанных с самообслуживанием, осуществлением конкретных действий, коммуникацией и передвижением. Это ограничивает возможности ребенка для полноценной и независимой интеграции в общество [1].

Метод систематизированного наблюдения для оценки культурно-гигиенических навыков, разработанный М.В. Переверзевой, является уникальным педагогическим подходом, который направлен на изучение особенностей развития, поведения и реакций детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Этот метод основан на тщательном и последовательном анализе различных проявлений ребенка в естественных условиях и используется для формирования индивидуальных образовательных маршрутов.

Одной из ключевых особенностей данного метода является ориентация на естественные условия, в которых ребенок взаимодействует с окружающей средой. Это позволяет не только объективно оценить его поведение и навыки, но и выявить скрытые потенциалы, которые могут быть упущены при стандартных формах диагностики. Систематизированное наблюдение включает фиксирование всех аспектов деятельности ребенка – от эмоциональных реакций до когнитивных процессов – с целью формирования целостного представления о его возможностях.

Разработанный метод нацелен не только на диагностику, но и на практическое применение. Благодаря собраным данным специалисты могут выстраивать индивидуальные образовательные маршруты, адаптированные под уникальные потребности ребенка. Это особенно важно для детей с ТМНР, так как традиционные подходы не всегда могут дать удовлетворительный результат.

Основной инструмент – диагностическая карта уровня сформированности навыков самообслуживания, состоящая из шести блоков, каждый из которых включает в себя серию последовательных действий, направленных на выявление состояния определенных культурно-гигиенических навыков: прием пищи, использование туалета, мытье, чистка зубов, причесывание, раздевание и одевание. Особенностью диагностической карты является то, что каждый навык разбит на элементарные действия, что минимизирует субъективность оценки.

Количественные данные оценки всех действий по каждому навыку приводятся к обобщенному коэффициенту в виде средней арифметической величины – показатель успешности. В зависимости от величины показателя успешности выделяются пять групп детей, имеющих свои особенности [2].

В нашем исследовании участвовали 6 детей в возрасте 4-5 лет с комбинациями интеллектуальных, двигательных и сенсорных нарушений на базе ГУ ТО «Головеньковского детского дома-интерната». В процессе выполнения режимных моментов организовывалось целенаправленное наблюдение за ребенком, уделялось внимание минимальным проявлениям самостоятельности. Акцент делался на такие аспекты, как способность предпринимать самостоятельные действия, уровень инициативы, характер помощи, оказываемой ребенку, если он сталкивался с трудностями. Каждое конкретное действие ребенка оценивалось по предложенным критериям, которые включали уровни выполнения: от полного отсутствия самостоятельности до выполнения действий без посторонней помощи. Полученные данные фиксировались в таблицах наблюдения и использовались для анализа эффективности примененных подходов.

Наблюдения проводились непосредственно в ходе выполнения ребенком разнообразных повседневных дел, включенных в распорядок его дня. Это включало такие важные аспекты культурно-гигиенических навыков, как умение самостоятельно принимать пищу, умываться, одеваться, а также выполнять действия, связанные с поддержанием порядка в личных вещах. Преимущество такого подхода заключалось в том, что наблюдение велось в естественных для ребенка условиях, в привычной ему обстановке, которая минимизировала стресс и позволяла выявить реальные способности детей.

Кроме того, во время наблюдений было важно учитывать внешние факторы, такие как настроенность ребенка на выполнение действий и его общее самочувствие, степень вовлеченности педагогов и персонала, регулирующих процесс выполнения культурно-гигиенических навыков. При необходимости ребенку предоставлялись бытовые предметы, такие как ложка, чашка, салфетки. Помогая ребенку выполнить всю цепочку операций какого-либо навыка, наблюдающий взрослый, акцентировал внимание на тех операциях, которые были указаны в диагностической карте, давая ребенку как дополнительное время для их выполнения, так и возможность проявить доступную ему степень самостоятельности. По итогам обобщения качественного и количественного анализа результата всех проведенных методик систематизированного наблюдения, на основе выше представленных критериев были выявлены следующие показатели.

У 17% детей выявлен низкий уровень сформированности культурно-гигиенических навыков – это означает, что у воспитанников имеются значительные трудности в выполнении повседневных задач, направленных на поддержание личной гигиены. Это может проявляться в неспособности или затруднении выполнения базовых умений таких как умывание, одевание, прием пищи, использование туалета и забота о личных вещах. 50% детей из группы обладают уровнем ниже среднего, это указывает на то, что воспитанники справляются с задачами культурно-гигиенических навыков, но испытывают некоторые трудности, приводящие к зависимым состояниям или необходимости дополнительной помощи. Это проявление может включать ситуацию, когда ребенок способен выполнять базовые действия, но делает это медленно, неэффективно и с ошибками. Остальные 33% детей имеют средний уровень овладения культурно-гигиеническими навыками, который указывает на то, что дети способны самостоятельно выполнять большинство задач, связанных с уходом за собой и выполнением повседневных задач, хотя иногда могут испытывать трудности или нуждаться в небольших напоминаниях.

Проведенное исследование продемонстрировало, что предложенный метод систематизированного наблюдения с использованием диагностической карты, оценивающей уровень формирования навыков самообслуживания, является доступным для применения при обследовании детей, страдающих тяжелыми множественными нарушениями в различных сочетаниях.

Кроме того, благодаря гибкости структуры диагностической карты, ее можно адаптировать к особенностям каждого ребенка в зависимости от тяжести и характера нарушения. Такое индивидуальное применение делает методику универсальной и позволяет учитывать уникальные образовательные и социальные потребности детей. Диагностическая карта помогает выделить зоны ближайшего развития ребенка, что становится основой для построения дальнейшей индивидуальной программы сопровождения.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает эффективность предложенного метода систематизированного наблюдения, его доступность для использования специалистами и родителями, а также широкий практический потенциал при работе с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития. Внедрение данной методики в практику позволяет не только объективно оценивать и отслеживать динамику формирования культурно-гигиенических навыков, но и эффективно выстраивать коррекционно-образовательные процессы, максимально направляя их на развитие жизненной компетенции ребенка.

Список используемых источников и литературы

1. Битова А.Л., Бояршинова О.С. Развивающий уход за детьми с тяжелыми и множественными нарушениями развития. М.: Теревинф, 2018. 114 с.
2. Переверзева, М.В. Изучение процессов формирования навыков самообслуживания у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Дефектология. 2019. №2. С.21 – 29.

© И. В. Филатова, 2025-05

УДК 371.3

**К.А. Харченко,
В.Д. Павлова**

*Магнитогорский государственный технический
университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ЗООТЕРАПИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация.** Тема зоотерапии для детей с задержкой психического развития представляет собой актуальное направление в области коррекционной педагогики и детской психологии. Данная работа направлена на исследование влияния взаимодействия детей с животными на их эмоциональное, социальное и когнитивное развитие. В условиях современного общества, где наблюдается рост числа детей с различными психическими нарушениями, зоотерапия выступает как эффективный метод реабилитации и коррекции.*

В ходе исследования рассматриваются различные подходы к зоотерапии, включая основные техники и использованные животные (например, собаки, кошки, лошади). Анализируются результаты практического применения зоотерапии в образовательных и лечебных учреждениях, а также эффективность метода в развитии навыков коммуникации, саморегуляции и социальной адаптации детей с задержкой психического развития.

Работа подчеркивает значимость индивидуального подхода к каждому ребенку и необходимость дальнейшего изучения механизма воздействия животных на психоэмоциональное состояние детей. Заключение исследования акцентирует внимание на перспективах использования зоотерапии в системе коррекционного образования и психотерапевтической практики, а также на необходимости разработки интеграционных программ, учитывающих специфику работы с данной группой детей.

Ключевые зоотерапия для детей зпр, развитие эмоциональных навыков, социальное взаимодействие, навыки .

К.А. Kharchenko

ZOOTHERAPY FOR CHILDREN WITH MENTAL DELAY

Abstract. *The topic of zootherapy for children with mental retardation is a relevant area in the field of correctional pedagogy and child psychology. This work is aimed at studying the impact of children's interaction with animals on their emotional, social and cognitive development. In the context of modern society, where there is an increase in the number of children with various mental disorders, zootherapy acts as an effective method of rehabilitation and correction.*

The study examines various approaches to zootherapy, including basic techniques and animals used (for example, dogs, cats, horses). The results of the practical application of zootherapy in educational and medical institutions, as well as the effectiveness of the method in developing communication skills, self-regulation and social adaptation of children with mental retardation are analyzed.

The work emphasizes the importance of an individual approach to each child and the need for further study of the mechanism of the impact of animals on the psychoemotional state of children. The conclusion of the study focuses on the prospects for using zootherapy in the system of correctional education and psychotherapeutic practice, as well as the need to develop integration programs that take into account the specifics of working with this group of children.

Keywords: *zootherapy for children with mental retardation, development of emotional skills, social interaction, skills*

Задержка психического развития (ЗПР) – это состояние, характеризующееся замедленным развитием когнитивных, эмоциональных и социальных навыков.

Введение к теме научной работы «Задержка психического развития (ЗПР)» должно обратить внимание на актуальность проблемы, осветить основные аспекты, связанные с особенностями данного состояния, а также обозначить цели и задачи исследования. Эта проблема имеет значительное социальное и образовательное значение, поскольку речь идет не только о нарушении когнитивных функций, но и о влиянии на все сферы жизни ребенка, включая обучение, социальное взаимодействие и эмоциональное развитие.

Согласно данным Всемирной организации здравоохранения, в последние несколько десятилетий наблюдается рост числа случаев ЗПР среди детей разных возрастных групп. Это приводит к увеличению интереса к разработке эффективных методов ранней диагностики, а также программ коррекции, которые помогут детям с ЗПР максимально интегрироваться в общество и развиваться в соответствии со своими возможностями.

Целью данной научной работы является изучение причин, симптоматики и особенностей ЗПР, а также анализ существующих методов диагностики и коррекционной работы с детьми, имеющими данное состояние.

Для детей с ЗПР важно получать дополнительную помощь и поддержку, чтобы развивать свои способности, улучшать качество жизни и взаимодействие с окружающим миром. Одним из эффективных методов реабилитации является зоотерапия.

Зоотерапия – это метод лечения и реабилитации, основанный на взаимодействии человека с животными. Этот подход использует положительное влияние животных на эмоциональное и психическое состояние людей, а также на их физическое здоровье. Зоотерапия может включать в себя многочисленные формы взаимодействия, такие как:

– Терапия с собаками (достигаторская терапия с собаками) - использование собак для поддержки лечения и реабилитации людей с различными медицинскими состояниями.

– Терапия с кошками - используются для снижения стресса и улучшения эмоционального благополучия.

– Терапия с лошадьми (экипажная терапия) - взаимодействие с лошадьми для улучшения физической, эмоциональной и социальной реабилитации.

– Аквариумная терапия - наблюдение за рыбками в аквариуме, что может помочь расслабиться и снизить уровень стресса.

– Другие виды животных - использование различных домашних животных, таких как кролики, морские свинки и даже экзотические животные для терапии.

Зоотерапия может быть полезна для людей с различными заболеваниями, включая депрессию, тревожные расстройства, посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР), а также для детей с аутизмом и другими заболеваниями. Исследования показывают, что взаимодействие с животными может привести к снижению уровня стресса, улучшению настроения и общему улучшению качества жизни.

Преимущества зоотерапии для детей с ЗПР:

– Социальные навыки и коммуникация: Дети, взаимодействующие с животными, часто становятся более открытыми, лучше начинают выражать свои мысли и чувства. Общение с питомцем может стать своеобразным мостом к развитию социальных навыков.

– Эмоциональная поддержка: Животные способны оказывать успокаивающее воздействие. Дети с ЗПР могут ощущать поддержку и понимание, что способствует снижению тревожности и улучшению настроения.

– Развитие эмоционального интеллекта: Уход за животными помогает детям развивать чувство ответственности, эмпатию и заботу о других. Это, в свою очередь, способствует улучшению их эмоционального интеллекта.

– Мотивация к обучению: Зоотерапия может сделать процесс обучения более увлекательным. Использование животных в играх и занятиях может мотивировать детей к обучению и развитию.

– Физическая активность: Взаимодействие с животными часто требует физической активности, что полезно для здоровья и общего развития ребенка.

Применения зоотерапии на практике:

1. Выбор животного: Для терапии могут использоваться различные животные – собаки, кошки, кролики, морские свинки, лошади и даже экзотические птицы. Важно учитывать индивидуальные предпочтения и страхи ребенка.

2. Профессиональный подход: Занятия следует проводить под руководством квалифицированного специалиста, который имеет опыт работы с детьми с ЗПР и обучен взаимодействовать с животными.

3. Адаптация программы: Программа зоотерапии должна быть индивидуально адаптирована, учитывая возраст, уровень развития и интересы ребенка.

4. Постепенное вовлечение: Начинать стоит с коротких встреч, постепенно увеличивая время общения с животным по мере привыкания ребенка.

5. Настройка на положительный опыт: Важно создать для ребенка комфортную обстановку и положительный опыт взаимодействия, чтобы он не испытывал стресса и дискомфорта.

Зоотерапия является мощным инструментом в реабилитации детей с задержкой психического развития. Она способствует улучшению как эмоционального состояния, так и социальных навыков, что делает ее эффективным дополнением к традиционным методам терапии. Работа с животными помогает детям научиться заботиться о других, развивать ответственность и открывать для себя мир общения. Каждое взаимодействие с животным – это шаг на пути к более полноценной жизни и социальной адаптации.

Список используемых источников и литературы

1. Бенедиктова, Е. (2015). Зоотерапия как средство коррекции поведения детей с задержкой психического развития // Москва: Издательство «Научный мир».
2. Каприева, Н. (2018). Работа с детьми с ЗПР: психология и зоотерапия. СПб: Издательство «Психология и образование» // Дефектология. №1. 2018.
3. Морозова, Т. Зоотерапия в терапевтической практике. Екатеринбург: Издательство «Русская классика», 2020.
4. Петрова, И., & Сидорова, М. . Эффективность зоотерапии при работе с детьми с особыми потребностями. Журнал «Психология и специальное образование», 4(1), 55-67, 2019. – 191 с.
5. Считаева, В. Зоотерапия для детей: новый подход в коррекционной педагогике. Москва: Издательство «Образование и наука», 2022.

© К.А.Харченко, 2022-01

УДК 376.5

**В.А. Юревич,
Е.В. Олейник**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИИ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА

***Аннотация.** Дети группы риска демонстрируют отклоняющееся поведение, что является проявлением социальной дезадаптации детей и требует психолого-педагогического сопровождения в форме социальной реабилитации. В статье рассмотрены ведущие термины, связанные с исследованием и решением проблемы социальной реабилитации детей группы риска.*

***Ключевые слова:** девиация, отклоняющееся поведение, подростки, дети группы риска, социальная реабилитация.*

**V.A. Yurevich,
E.V. Oleinik**

TO THE QUESTION OF TERMINOLOGY OF THE PROBLEM OF SOCIAL REHABILITATION OF CHILDREN AT RISK

***Abstract:** Children at risk demonstrate deviant behavior, which is a manifestation of social maladjustment of children and requires psychological and pedagogical support in the form of social rehabilitation. The article examines the leading terms associated with the study and solution of the problem of social rehabilitation of children at risk.*

***Keywords:** deviation, deviant behavior, adolescents, children at risk, social rehabilitation.*

XXI век внес существенные изменения в понимание проблем разных категорий детей. Авторы психологических и педагогических изысканий все чаще используют понятие «дети группы риска». По определению Т.В.Корниловой, дети группы риска – это «группы трудных подростков делинквентного и криминального поведения, то есть риска совершения правонарушений» [2, с. 4].

Дети группы риска демонстрируют отклоняющееся поведение, что является проявлением социальной дезадаптации детей. Если *нормальное поведение* подростка полагает взаимодействие его с микросоциумом, адекватно отвечающее потребностям и возможностям его развития и социализации, *отклоняющееся поведение* может быть охарактеризовано как взаимодействие ребенка с микросоциумом, нарушающее его развитие и социализацию вследствие отсутствия адекватного учета средой особенностей его индивидуальности и проявляющееся в поведенческом противодействии установленным нравственным и правовым общественным нормам.

У подростков чаще, чем в других возрастных группах, наблюдается отклоняющееся поведение. Психологические причины развития поведенческих отклонений часто неразрывно связаны как с нарушениями взаимосвязей с социальным окружением, так и нередко с психиатрическим (психологическим) неблагополучием подростков. Нестандартность форм поведения и трудновоспитуемость характеризует *психологическую дезадаптацию*, связываемую с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребенка, реакциями на стресс и беспомощностью перед проблемами, встающими перед ним в семье и школе [2, с. 7]. Как отмечает С.А. Беличева, «по сути дела, речь идет о некоторых личностных психологических особенностях, затрудняющих социальную адаптацию подростков. К ним могут относиться различные акцентуации характера, неадекватное проявление самооценки, нарушение эмоционально-волевой и коммуникативной сферы, неосознаваемые регуляторы поведения, ...подсознательные комплексы, фиксированные установки, фобии, тревожность, агрессивность» [1, с. 44]. Таким образом, нарушения поведения у подростков связаны, как правило, не с одним из биологических или социальных факторов, а с их комплексом.

Подростков, чье поведение отклоняется от принятых в обществе правил, норм поведения, в педагогической литературе называют «трудными» (Г.А. Уманов), «педагогически запущенными» (А.И. Кочетов), «правонарушителями» (М.А. Алемаскин), «трудновоспитуемыми» (А.С. Белкин), «нравственно-аморальными» (С.И. Андреев). Все эти понятия в науке рассматриваются через явление, которое называется *девиация* (от англ. deviation – отклонение).

Различают первичную и вторичную девиацию. *Первичная девиация* – это собственно ненормативное поведение, имеющее различные причины («бунт» индивида; стремление к самореализации, которая почему-либо не осуществляется в рамках «нормативного» поведения и т.д.). *Вторичная девиация* – это подтверждение (вольное или невольное) того ярлыка, которым общество отметило ранее имевшее место поведение. В данном случае речь идет не об отдельных поступках, а о более или менее стабильном выработанном стереотипе поведения или даже о «стиле жизни».

По мнению М.А. Галагузовой [3], девиации включают в себя девиантное, делинквентное и криминальное поведение. Девиантным поведением принято называть социальное поведение, не соответствующее установившимся в данном обществе нормам. Типичными проявлениями девиантного поведения являются ситуационно обусловленные подростковые поведенческие реакции, такие как: демонстрация, агрессия, вызов, самовольное и систематическое отклонение от учебы или трудовой деятельности; систематические уходы из дома и бродяжничество, пьянство и алкоголизм подростков; ранняя наркотизация и связанные с ней асоциальные действия; антиобщественные действия сексуального характера; попытки суицида.

В отличие от девиантного поведения, делинквентное – это повторяющиеся асоциальные проступки подростков, которые складываются в определенный устойчивый стереотип действий, нарушающих правовые нормы, но не влекущих уголовной ответственности из-за их ограниченной общественной опасности или недостижения ребенком возраста, с которого начинается уголовная ответственность. М.А. Галагузова [3] выделяет следующие типы делинквентного поведения:

- а) агрессивно-насильственное поведение, включая оскорбления, побои, поджоги,

садистские действия, направленные, в основном, против личности человека;

б) корыстное поведение, включая мелкие кражи, вымогательство, угоны автотранспорта и другие имущественные посягательства, связанные со стремлением получить материальную выгоду;

в) распространение и продажа наркотиков.

Опасность делинквентного поведения, - подчеркивает автор, - заключается не только во внешней, поведенческой стороне, но и во внутренней, личностной, когда у подростка происходит деформация ценностных ориентаций, ведущая к ослаблению контроля системы внутренней саморегуляции ([3].

Криминальное поведение – противоправный поступок, который по достижению возраста уголовной ответственности служит основанием для возбуждения уголовного дела и квалифицируется по определенным статьям уголовного кодекса. Криминальному поведению, как правило, предшествуют различные формы девиантного и делинквентного поведения [3].

Отклоняющееся поведение предполагает, по меньшей мере, наличие трех компонентов: человека, которому свойственен этот тип поведения; нормы или ожидания общества (группы), которые являются критериями оценки поведения с точки зрения его девиации; некоего органа, учреждения или личности, реагирующих на данное поведение, принимающих решения, нормально это поведение или девиантно, а также определяющих санкции. Учитывая эти три компонента и вышеизложенное, девиантное поведение подростков можно определить как вид отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих подростковому возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микросоциальных отношений и малых половозрастных групп. То есть этот тип поведения можно назвать антидисциплинарным.

Дети «группы риска» - это дети, «пребывающие, в силу разных обстоятельств, вне семьи (или их семьи оказались в изоляции)» [4, с. 5].

К категории «дети группы риска», уточняет Т.И. Шульга, - относятся: «дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; дети из семей, нуждающихся в социально-психологической поддержке и защите своих прав; дети с проблемами в развитии, не имеющие резко выраженной клинико-психологической характеристики; дети – участники военных конфликтов, военных действий; дети беженцев и вынужденных переселенцев, а также попавших в зоны катастроф» [4, с.5].

В России идеи оказания помощи и поддержки детям групп социального риска начали разрабатываться, а затем и реализовываться в 80-е годы XX века. Психолого-педагогическая и медико-социальная помощь детям групп риска предполагала поддержку субъекту в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора. Сегодня цель оказания специалистами помощи и поддержки трактуется как полноценное развитие и становление совершенствующейся социально-успешной личности, а также защита прав детей. В контексте работы с детьми группы риска часто используются целый ряд понятий. Понятие «реабилитация» используется специалистами различных сфер (медиками, психологами, педагогами, социальными педагогами, социальными работниками и др.) для описания особой системы работы, предполагающей помощи и поддержку детям и взрослым.

Реабилитация, по мнению Т.И. Шульги, - это процесс восстановления утраченного статуса, положения, состояния ребенка или взрослого человека, уровня его развития и образования, а также включения в систему новых социальных отношений, выполняющих функции институтов ресоциализации по формированию позитивных жизненных планов и устремлений [4, с.10]. Автор выделяют различные *виды реабилитации*: медицинскую, психологическую, педагогическую, социальную. *Социальная реабилитация* связана с организацией мер, направленных на восстановление родственных связей ребенка, связей с его родителями, обществом и т.д. Понятия «*социально-психологическая реабилитация*» и «*социально-психологическая адаптация*» взаимосвязаны, поскольку через реабилитацию происходит адаптация, при этом социально адаптированная личность рассматривается как результат реабилитационной деятельности.

Список используемых источников и литературы

1. Беличева С.А. Типология детско-подростковой дезадаптации и стратегия диагностико-коррекционной работы // Проблемы специальной психологии и психодиагностика отклоняющегося развития. – М., 1998. С 41-45.
2. Корнилова Т. В., Григоренко Е.Л., Смирнов С.Д. Подростки групп риска. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 273 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/562312> (дата обращения: 30.04.2025).
3. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
4. Шульга Т. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей группы риска : учебник для вузов. – 2-е изд. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 208 с. –URL: <https://urait.ru/bcode/567251> (дата обращения: 30.04.2025).

© В.А. Юревич, Е.В. Олейник, 2025-05

СЕКЦИЯ
«ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ
И ПРАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ»

Руководитель – доцент, канд. пед. наук Е.Л. Мицан

УДК 376.42

Г.А Баранова

ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», г. Тула, Россия

ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация.** В статье рассмотрен вопрос об особенностях логопедического сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. Предложен практический материал для коррекционной работы учителя-логопеда с детьми с расстройствами аутистического спектра.*

***Ключевые слова:** дети с расстройствами аутистического спектра, логопедическое сопровождение, речевые нарушения.*

G.A. Baranova

SPEECH THERAPY SUPPORT CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

***Annotation.** The article considers the issue of the peculiarities of speech therapy support for children with autism spectrum disorders. Practical material is offered for the correctional work of a speech therapist teacher with children with autism spectrum disorders.*

***Keywords:** children with autism spectrum disorders, speech therapy support, speech disorders.*

Дети с расстройствами аутистического спектра (далее - РАС) характеризуются значительным индивидуальным своеобразием проявлений заболевания, однако общим признаком для большинства из них являются значительные трудности в коммуникации и поведении. Одна из центральных задач специалистов сопровождения (учитель-логопед) заключается в оказании помощи таким детям в освоении речевых навыков, необходимых для успешной социализации и полноценной интеграции в общество.

Цель настоящего исследования состоит в изучении специфики логопедической работы с детьми с РАС, выделяя актуальные аспекты и обосновывая эффективные стратегии профессиональной деятельности логопеда.

Основные положения концепции.

Логопедическая работа с детьми с РАС должна учитывать широкий спектр возможных нарушений речевого развития, таких как нарушения звукообразования, отсутствие спонтанной речи, ограниченность лексического запаса, трудности понимания обращенной речи и письменных материалов. Особенностью данной категории детей является низкий уровень произвольной регуляции речевой деятельности, нарушение экспрессивной и импрессивной сторон речи, нередко сопровождающееся эхолалиями и стереотипиями.

Работа логопеда строится поэтапно, начиная с диагностики особенностей развития речи конкретного ребенка и заканчивая разработкой индивидуальной коррекционной программы,

направленной на постепенное развитие коммуникативных навыков и формирование предпосылок полноценного овладения языком.

Структура логопедической работы.

Логопедическая поддержка делится на ряд направлений, каждое из которых имеет определенную цель и задачи:

1. Формирование звуковой стороны речи: Логопед занимается развитием фонетико-фонематического слуха, коррекцией звукопроизношения, использованием техник миофункциональной гимнастики и артикуляционного тренинга.

2. Развитие просодической стороны речи: Направлено на улучшение выразительности речи, отработку интонаций, ударений, ритма, громкости, плавности высказывания. Просодическая составляющая тесно связана с уровнем восприятия речи, поэтому работа ведется параллельно с обучением восприятию речи окружающих.

3. Разработка понимания речи: Педагог проводит специальные занятия, направленные на понимание сложных конструкций устной речи и интерпретацию печатного текста. Важно подчеркнуть, что чтение вслух зачастую сопровождается нарушением ритма и акцентуациями, приводящими к искажениям смысла. Эта проблема решается путём постановки навыков интонационно осмысленного чтения.

4. Коммуникативное развитие: Центральное направление логопедической работы направлено на формирование навыков продуктивного диалога, конструктивной коммуникабельности, адекватного реагирования на вербальные обращения и инициативность в высказывании собственных потребностей и желаний.

5. Коррекция письменной речи: Некоторые дети с РАС сталкиваются с проблемами письма и усвоения грамматических правил русского языка. Хотя многие демонстрируют хорошие показатели графомоторных навыков, трудности возникают при применении абстрактных правил правописания. Задача логопеда — совместно с учителем обеспечить качественное обучение правилам написания и применению языковых норм.

6. Тренировка восприятия и переработки сенсорной информации: Сенсорные дефициты характерны для многих детей с РАС, и недостаточная обработка аудиовизуальной информации препятствует эффективному усвоению речи. Учитель-логопед применяет разнообразные виды стимулов (например, акустические сигналы, мультимедийные презентации, игры с применением песочных столов и зеркал).

7. Стимулирование самостоятельности и инициативы в речи: Этот этап предусматривает применение игровых и практических методов, создающих благоприятные условия для самовыражения и инициативного участия ребенка в коммуникации.

8. Использование вспомогательных средств коммуникации: Если ребёнок испытывает большие трудности в создании собственной речи, рекомендуется применять альтернативные средства коммуникации, такие как карточные системы PECS, приложения TALKING POINTS, компьютерные программы типа Slicker, планшеты и устройства дополненной реальности.

Принципы эффективной логопедической работы.

Эффективность логопедической работы обеспечивается соблюдением ряда принципов:

- аучность и обоснованность принимаемых решений;
- инновационность предлагаемых методик;
- профессионализм и ответственность исполнителей;
- интеграция усилий всех участников образовательного процесса;
- соблюдение конфиденциальности личных сведений ребенка;
- целенаправленность и последовательность реализуемых мероприятий;
- контроль качества проводимых процедур.

Также важная роль отводится участию семьи ребенка в коррекционном процессе. Родители должны получать рекомендации по выполнению домашних заданий, знакомиться с основными правилами эффективного взаимодействия с ребёнком, осваивать приёмы моделирования правильной речи и демонстрировать образцы функционального использования языка.

Методы и этапы коррекционной работы.

Предлагаемая концепция предполагает последовательное прохождение ребенком четырёх уровней коррекции:

I уровень: Адаптация и первичная диагностика.

Основной задачей первого этапа является установление доверительного контакта с ребенком, оценка исходного уровня функционирования его речемоторных зон и определение перспектив дальнейшего вмешательства. На данном этапе применяется массаж-тактильная терапия, направленная на подготовку органов артикуляции к активным действиям, снятие патологических мышечных зажимов и восстановление чувствительности отдельных участков лица и конечностей.

Рекомендуемые процедуры:

- Легкий общий массаж кистей рук, пальцев, ступней, шеи и верхней части спины.
- Глобальный массаж лицевых мышц и органов ротовой полости, нацеленный на усиление кровообращения и восстановление утраченного контроля над мышцами.
- Медленное введение простых манипуляций с объектами (игрушками, карандашами, пластилином), выполняемых в сопровождении ласковой речи педагога.

II Уровень: Выработка простейших сенсомоторных связей.

Второй этап нацелен на выработку элементарных навыков ориентации в пространстве и времени, распознавание предметов, назначение цвета и размера, классификацию ощущений (тепла, холода, гладкости, шероховатости поверхности). Активно используется методика пассивно-подражательного копирования действий педагога, подкрепляющая связь между действием и обозначающим его словом.

Примеры упражнений:

- Изучение форм и размеров предметов («Большой мяч», «Маленький кубик»).
- Повторение простых инструкций («Возьми красный кубик», «Покажи желтый мячик»).
- Элементарные рисунки, аппликации, собирание пазлов.

III Уровень: Становление активной речи.

Третья ступень коррекционной работы сосредотачивается на постепенном переходе от пассивного восприятия к активному употреблению речи. В этот период формируются базовые речевые конструкции, устанавливаются ассоциативные связи между названиями предметов и действиями, создаются простейшие глагольные формы и прилагательные.

Наиболее действенные методы:

- Моделирование ситуаций ежедневного быта («Мы завтра едем гулять», «Сейчас будем кушать суп»).
- Чтение детских книг с короткими предложениями и яркими сюжетами.
- Организация драматических сценок с участием игрушек, животных, кукол.

IV Уровень: Финальная фаза коррекции и социальная адаптация.

Заключительный этап направлен на интеграцию сформированных речевых навыков в повседневную жизнь. Ребенок учится взаимодействовать с окружающими людьми, формировать собственную позицию, понимать юмор, шутки, метафорические выражения, цитаты, пословицы и поговорки.

Основные цели заключительного этапа:

- Создание устойчивых моделей разговорного общения («Диалог на кухне», «Беседа с другом»).
- Применение полученных знаний вне школы, дома, в общественных местах.
- Тренировка рефлексивных и критических навыков, оценка своего речевого поведения.

Комплексная коррекционная работа с детьми с РАС представляет собой сложный процесс, успех которого определяется высоким профессионализмом специалистов и вовлечённостью родителей. Предлагаемая модель обеспечивает структурированную последовательность шагов, гарантирующую максимальную эффективность вмешательств.

Очевидно, что необходимы дополнительные исследования, касающиеся влияния раннего начала коррекционной работы на долговременные успехи детей с РАС. Возможно, следует

глубже изучить различия в механизмах речевого становления у детей с разными степенями тяжести аутистических симптомов. Кроме того, целесообразно продолжать исследовать динамику изменения речевых навыков у детей в процессе длительной коррекционной работы.

Данная работа формирует базу для дальнейших фундаментальных и прикладных исследований в области речевой коррекции детей с РАС, обеспечивая возможность расширения круга привлекаемых специалистов и выделения единых критериев эффективности применяемых методов.

Список используемых источников и литературы

1. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов / ответственный редактор О.С. Никольская. М. : Издательство Юрайт, 2025. 295 с.

2. Баринаева Е.Б. Теория и практика инклюзивного обучения в образовательных организациях: учебное пособие для вузов. М. : Издательство Юрайт, 2023. 97с. URL: <https://urait.ru/bcode/519666> (дата обращения: 18.03.2025).

3. Микляева Н.В., Ромусик М.Н., Мелина Е.В. Изучение, образование и реабилитация лиц с РАС: учебник для вузов. М. : Издательство Юрайт, 2025. 431 с. URL: <https://urait.ru/bcode/568995> (дата обращения: 24.04.2025).

© Г.А. Баранова, 2025-05

УДК 376.37

П.Н. Голуб

*Мозырский государственный педагогический университет имени И.П.Шамякина
г. Мозырь, Беларусь*

ФАКТОРЫ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА В УСЛОВИЯХ ДИЗОНТОГЕНЕЗА

***Аннотация.** Статья посвящена исследованию особенностей формирования фонематического слуха у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Рассматриваются этапы развития фонематического восприятия и специфические его нарушения при задержке речевого развития. Анализируются биологические, социальные и педагогические факторы риска, подчеркивается важность ранней диагностики и предупреждения вторичных нарушений.*

***Ключевые слова:** фонематический слух, задержка речевого развития, речевой дизонтогенез, ранний возраст, коррекция.*

P.N. Golub

RISK FACTORS FOR THE EMERGENCE OF PHONEMATIC HEARING DISORDERS IN THE CONDITIONS OF DYSONTOGENESIS

***Annotation.** The article is devoted to the study of the peculiarities of phonemic hearing formation in young children with delayed speech development. The stages of phonemic perception development and its specific disorders in delayed speech development are considered. Biological, social and pedagogical risk factors are analyzed, the importance of early diagnosis and prevention of secondary disorders is emphasized.*

***Keywords:** phonemic hearing, delayed speech development, speech dysontogenesis, early age, correction.*

Развитие фонематического слуха у детей в раннем возрасте является крайне важным, поскольку именно в этот период закладываются основы речевого развития: фонематический слух позволяет ребенку различать и воспринимать звуки речи, что необходимо для правильного произношения и понимания слов; способствует развитию навыков общения, что важно для социализации ребенка в раннем детстве. Фонематический слух рассматривается как тонкий систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка. Являясь частью физиологического слуха, он направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами, которые хранятся в памяти человека. Обратимся к мнениям исследователей по вопросу развития фонематического восприятия:

– фонематическое восприятие как аналитическая деятельность в области собственной речи ребенка, умение проводить анализ своей речи, разбивая ее на составляющие части (Г.В. Бабина, Н.А. Грассе, 2001);

– фонематическое восприятие как специальное действие, направленное на выделение звуков языка и установление звуковой структуры слова в качестве его единицы (Д.Б. Эльконин, Л.Е. Журова);

– фонематическое восприятие как умственные действия по выделению и различению фонем, по определению звукового состава слова (Е.Ф. Архипова);

– фонематический слух в составе понятия речевого слуха, куда входят и интонационные компоненты, представляет собой способность дифференцировать фонемы и смыслоразличительные звуки данного языка, на которой основан анализ отдельных звуков речи, слогов и слов (Е.Д. Хомская).

Развитие фонематического слуха ребенка происходит постепенно в процессе его общения с близкими взрослыми. Уже на третьей неделе жизни ребенок проявляет сосредоточение на резких звуках, в два месяца начинает прислушиваться к более тихим шумам. В три месяца малыш отыскивает взглядом источник звука, реагирует на него улыбкой, комплексом оживления, с удовольствием слушает музыку. С четырех месяцев ребенок начинает подражать звукам, к полугоду различает свое имя. К концу первого года жизни при нормальном развитии фонематического слуха малыш различает часто произносимые слова. На втором году жизни фонематический слух активно развивается. Несмотря на то, что речь еще далека от совершенства, ребенок уже может различать все фонемы родного языка. К двум годам малыш, еще не контролируя собственное произношение, уже в состоянии определять на слух неверно произнесенные звуки в речи взрослых, а к трем годам – в собственной речи, что является важнейшим достижением этого возраста [2; 4].

Сначала ребенок учится распознавать не схожие между собой звуки (контрастные по акустическим признакам), затем узнает о правильном и неправильном произношении, обнаруживает ошибки в знакомых словах. Постепенно формируется способность проводить фонематический анализ, вычленять звуки в частях слова (начале, середине, конце), подбирать рифму. В работах Р.Е. Левиной обозначены этапы развития фонематического слуха у детей. На первом (дофонемном) этапе у ребенка отсутствует слуховая дифференциация звуков. Все слова он воспринимает и может опознать только с опорой на интонационную окраску. Понимание речи на данном этапе еще не развито. На втором этапе возникает различие наиболее контрастных фонем, но отсутствует дифференциация близких фонем. Ребенок не различает правильного и неправильного произношения других людей, не замечает особенностей своего произношения. Он одинаково реагирует на правильно произносимые слова и на искаженные слова, которые взрослые произносят, подражая ребенку. На третьем этапе ребенок начинает различать звуки, опираясь на их фонематические признаки, обращает внимание на произношение правильное и неправильное, замечает разницу между ними, собственное звукопроизношение еще сформировано не до конца. На четвертом этапе у ребенка без речевых нарушений полностью сформировано фонематическое восприятие, начинает формироваться контроль за собственной речью, большинство фонем произносит правильно. На слух ребенок различает все фонемы языка. На пятом этапе завершается процесс фонематического развития: ребёнок слышит звуки и говорит

их правильно, у него формируются дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков [4].

Если в норме переход от дофонемного этапа к полноценному фонематическому восприятию происходит последовательно и в определенные возрастные периоды, то у детей с задержкой речевого развития (ЗРР) эта динамика нарушается, к 3-4 годам многие дети остаются на начальных стадиях формирования фонематического слуха. ЗРР у ребёнка характеризуется отставанием от возрастной нормы речевого развития, отражается на формировании всей психики ребёнка, затрудняет общение с окружающими, препятствует правильному формированию познавательных процессов, влияет на эмоционально-волевую сферу. Проблеме речевого развития, методике работы с детьми с ЗРР посвящены работы ряда исследователей (О.Е. Громова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Е. Грибова и др.).

Важно отметить, что у детей с ЗРР значительно задерживается формирование фонематических представлений – внутренних звуковых образов, необходимых для правильного произношения и последующего обучения грамоте. Это приводит к тому, что даже при появлении в речи правильного звука, ребенок продолжает смешивать его с другими звуками в спонтанной речи. Особую проблему представляет нарушение слухового контроля за собственной речью: дети часто не замечают ошибок в своем произношении, не реагируют на исправления взрослых, что связано не только с собственно фонематическими нарушениями, но и с недостаточным развитием произвольного внимания и контроля. Следует подчеркнуть, что задержка формирования фонематического слуха у детей с ЗРР носит системный характер и тесно связана с другими аспектами речевого развития – ограниченностью словарного запаса, несформированностью грамматического строя, трудностями в овладении связной речью. Все это создает комплексную картину речевого нарушения, требующего целостного подхода к коррекции.

Формирование фонематического слуха у детей раннего возраста с ЗРР представляет собой сложный процесс, на который оказывают влияние различные биологические, социальные и психолого-педагогические факторы, формирующие картину речевого дизонтогенеза. Среди биологических факторов риска особое значение имеет перинатальная патология центральной нервной системы. Исследования последних лет демонстрируют, что поражения ЦНС, внутриутробные инфекции, а также недоношенность существенно увеличивают вероятность нарушений фонематического слуха. Патогенетически это связано с повреждением корковых и подкорковых структур, участвующих в обработке речевой информации [1].

Важным биологическим фактором риска является наследственная предрасположенность к речевым нарушениям. Исследования А.Н. Корнева свидетельствуют, что в семьях детей с ЗРР значительно чаще встречаются случаи дислексии, дисграфии и других нарушений речевого развития.

Неблагоприятное воздействие на развитие фонематического слуха может оказать и серьезная болезнь. Например, если у ребенка имеются проблемы с пищеварительной системой, он недополучает питательные вещества, становится вялым, замкнутым и необщительным. Кроме того, некоторые из заболеваний, например, нарушения в работе щитовидной железы влияют непосредственно на функционирование нервной системы, замедляя психическое развитие.

У некоторых детей имеются определенные особенности организации нервной системы, в силу которых может пострадать фонематический слух. Например, если ребенок очень подвижный, активный и неусидчивый, ему очень трудно концентрировать внимание на улавливании и произношении фонем.

Отдельно следует сказать о нарушениях слуха. В некоторых случаях проявления нарушений фонематического слуха связаны с тугоухостью. Все осложняется тем, что выявить такую патологию у маленьких детей бывает не так-то просто. Ребенок может в общих чертах понимать, что ему рассказывают, и выполнять просьбы, ориентируясь, в том числе и на контекст ситуации, но при этом не слышать четко все звуки. К отоларингологу следует обратиться, если у ребенка были или имеются симптомы отита.

Среди социальных факторов риска ведущее место занимает дефицит речевой среды: недостаточное количество и низкое качество речевого общения с ребенком в раннем возрасте

приводит к задержке формирования как импрессивной, так и экспрессивной речи. Особенно пагубно сказывается сочетание биологических и социальных факторов риска, например, у детей с перинатальным поражением ЦНС, воспитывающихся в условиях депривации, нарушения фонематического слуха встречаются в 3-4 раза чаще, чем у детей с аналогичным неврологическим статусом, но растущих в благоприятной речевой среде [3].

Психолого-педагогические факторы риска включают и неправильные методы речевого воспитания. Чрезмерное упрощение языковых конструкций, а также преждевременное обучение чтению (до 3-4 лет) могут нарушить естественный процесс становления фонематического восприятия. Особенно вредной практикой является искусственная стимуляция «раннего развития» с акцентом на глобальное чтение в ущерб развитию слухового восприятия и звукового анализа.

Критически важным для развития речи ребенка является ранний возрастной период (1–3 года), когда активно формируются мозговые механизмы, обеспечивающие обработку речевых сигналов. Нарушения в этот сензитивный период могут привести не только к задержке речевого развития, но и к последующим трудностям при овладении чтением и письмом.

Таким образом, становление фонематического слуха у детей с ЗРР – сложный процесс, на который влияет совокупность взаимосвязанных факторов: органические нарушения (неврологические патологии, наследственность, соматические заболевания), неблагоприятные социальные условия (ограниченное речевое общение, педагогическая запущенность) и индивидуальные особенности развития (уровень внимания, познавательная активность) создают предпосылки для возникновения стойких нарушений фонематического восприятия.

Список используемых источников и литературы

1. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии/ Т. Г. Визель. – М.: АСТ Астрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
2. Журова, Л. Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин // Сенсорное воспитание дошкольников. – М.: просвещение, 1963. – С.213 – 227.
3. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения/ М. И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
4. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 368 с.

© П.Н. Голуб, 2025-05

УДК 376.1

М.Ю. Гринько,

Е.Л. Мицан

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

БИОЭНЕРГОПЛАСТИКА, КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматривается применение биоэнергопластики для коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с нарушениями речи. В ходе исследования, основанного на анализе специализированной литературы, раскрывается суть биоэнергопластики и подробно излагаются этапы работы вспомогательной здоровьесберегающей технологии, позволяющей увеличить эффективность выполнения

артикуляционной гимнастики у дошкольников с нарушением речи в рамках коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда.

Ключевые слова: биоэнергопластика, артикуляционная гимнастика, мелкая моторика, артикуляционный аппарат, дети дошкольного возраста.

**M.Y. Grinko,
E.L. Mitsan**

BIOENERGOPLASTY AS A METHOD OF CORRECTING SOUND REPRODUCTION IN PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

Abstract: *This article discusses the use of bioenergoplasty to correct sound reproduction in preschool children with speech impairments. The study, based on the analysis of specialized literature, reveals the essence of bioenergoplasty and details the stages of the work of auxiliary health-saving technology, which allows to increase the effectiveness of articulation gymnastics in preschoolers with speech impairments as part of the correctional and developmental work of a speech therapist teacher.*

Keywords: *bioenergoplasty, articulation gymnastics, fine motor skills, articulation apparatus, preschool children.*

В настоящее время одной из актуальных проблем является увеличение числа детей с речевой патологией, которая требует комплексного и многогранного подхода в коррекционной работе. Многочисленные научные исследования подтверждают взаимосвязь интеллектуального и речевого развития ребенка со степенью развития мелкой моторики рук [5]. Речь, как известно, является основным инструментом выражения своих мыслей, коммуникации с другими людьми. Именно поэтому одной из задач логопедов является создание различных условий для развития речи у детей. Современная логопедия активно интегрирует нейроориентированные подходы в коррекционную практику. Одним из перспективных и интересных методов является биоэнергопластика. Данный метод активизирует сенсомоторные зоны мозга, способствуя более эффективной постановке и автоматизации звуков.

Биоэнергопластика является нетрадиционной формой проведения артикуляционной гимнастики. Основным методом формирования артикуляционной моторики является артикуляционная гимнастика.

Артикуляционная гимнастика - это совокупность специальных упражнений, направленных на укрепление мышц артикуляционного аппарата.

Биоэнергопластика - это соединение движений артикуляционного аппарата с движениями кисти рук. Движения тела, совместные движения руки и артикуляционного аппарата, если они пластичны, раскрепощены и свободны, помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме. Это оказывает чрезвычайно благотворное влияние на активизацию интеллектуальной деятельности детей, развивает координацию движений и мелкую моторику [4, с.63].

Термин «биоэнергопластика» состоит из двух составляющих: биоэнергия и пластика. Как считает И. В. Курис, биоэнергия - это внутренняя энергия человека [2, с.4].

Роль кинестетических ощущений, польза артикуляционной гимнастики для развития речи детей (в основном, для укрепления мышц речевого аппарата) подчеркивалась такими авторами, как О. И. Крупенчук и Т. И. Воробьева, А. Л. Сиротюк, А. В. Ястребова и О. И. Лазаренко.

Анализ литературы позволяет говорить о том, что метод биоэнергопластики способствует не только развитию речи, но и улучшает их внимание и память. Синхронизация движений рук и языка усиливает концентрацию как на зрительном, так и слуховом уровне. Кроме того, этот метод помогает развивать у детей пространственную ориентацию. Важным элементом биоэнергопластики является применение игровых и развлекательных техник и методик, которые

повышают вовлеченность ребенка и создают положительную мотивацию к занятиям. Это снижает стресс и усиливает интерес к обучению, что в итоге делает процесс коррекции звукопроизношения более эффективным.

Р.Г. Бушлякова перечисляет несколько важных моментов при использовании биоэнергопластики:

- пальцы обеих рук необходимо нагружать равномерно;
- каждое упражнение чередовать с расслаблением пальцев (к примеру, потрясти кистями рук);
- так как биоэнергопластика оказывает на ребенка комплексное воздействие, ее необходимо использовать во всех видах деятельности с детьми [1, с. 18].

Применение данного метода в занятиях предполагает последовательное прохождение нескольких этапов: диагностического, подготовительного, основного и заключительного. Переход к следующему этапу возможен только тогда, когда ребенок научился правильно и уверенно выполнять то или иное упражнение.

Диагностический этап предполагает комплексное обследование, в ходе которого собирается анамнез, оценивается состояние общей, мелкой и артикуляционной моторики, а также анализируется структура речевого нарушения. На основе полученных данных определяются его клинические особенности и разрабатываются направления коррекционной работы.

Подготовительный этап направлен на формирование доверительного контакта с ребенком, развитие мотивации к занятиям и создание комфортной психологической атмосферы. На этом этапе дети осваивают традиционные артикуляционные упражнения для губ, языка и челюстей, отрабатывая их перед зеркалом без подключения движений рук. При этом логопед демонстрирует правильное выполнение, сопровождая показом движений кисти одной руки. Рука ребенка в упражнение не вовлекается.

Основной этап направлен на развитие согласованных осязательных ощущений органов артикуляции и одновременных движений обеих рук с использованием зеркального контроля. Данный этап условно делится на две последовательные фазы.

Первый этап основного периода включает следующие шаги:

- демонстрация упражнения - логопед показывает выполнение артикуляционного движения с одновременным подключением своей ведущей руки;
- отработка с участием ребенка - ребенок повторяет упражнение, задействуя свою ведущую руку, с визуальным контролем в зеркале;
- синхронизация движений - особое внимание уделяется согласованности работы артикуляционного аппарата и движений ведущей руки;
- автоматизация навыка - многократное повторение до достижения точного и свободного выполнения.

Второй этап основного периода включает последовательную работу с не доминантной рукой:

- первичная демонстрация - логопед выполняет артикуляционное упражнение с одновременным движением своей не ведущей руки;
- практическое освоение - ребенок воспроизводит движение, подключая свою не ведущую руку с постоянным зрительным контролем в зеркале;
- контроль - особое внимание уделяется синхронности между артикуляционными движениями и жестами не ведущей руки;
- автоматизация навыка - упражнения отрабатываются до достижения стабильного, точного и свободного выполнения.

Заключительный этап направлен на формирование согласованной работы артикуляционных органов (языка, губ, челюсти) и синхронных движений обеих рук без использования зеркала.

На этом этапе методика выполнения упражнений предполагает следующую последовательность:

- демонстрационный этап - логопед показывает правильное выполнение артикуляционного упражнения с одновременным движением обеих рук;
- практический этап с визуальным контролем - повторение упражнения, задействуя обе руки с опорой на зеркальный контроль;
- самостоятельное выполнение - отработка упражнения без использования зеркала и поддержание синхронности между артикуляцией и движениями рук
- автоматизация навыка - упражнения отрабатываются до достижения стабильного, точного и свободного выполнения.

Для формирования ритмичной и плавной артикуляции в сочетании с движениями рук используются следующие методические приёмы:

- Вербальные ритмические средства: чёткий счёт (от 1 до 5/10) с равномерными промежутками, ритмизированные речёвки, короткие стихотворные тексты с чёткой метрикой.
- Невербальные ритмические средства: отстукивание такта рукой или ногой, использование перкуссионных инструментов (бубен, барабан), применение метронома (60-80 ударов в минуту).
- Комплексные методы синхронизации: сочетание счёта с хлопками, параллельное проговаривание стихов и выполнение движений, музыкальное сопровождение (мелодии с выраженным ритмом).

Артикуляционную гимнастику с биоэнергопластикой необходимо проводить эмоционально, в увлекательной игровой форме. Для этого можно использовать элементы театрализации (кукла-перчатка), применять на ведущей руке ребенка яркий наглядный материал (браслет или колечко), визуализация упражнений через образы (глазки и ротик на руке), приклеить тематические наклейки. Данный прием повышает эмоциональный фон занятий и стимулирует познавательный интерес ребенка.

Логопед самостоятельно разрабатывает систему упражнений, обязательно сочетание статических (удержание позы) и динамических элементов. Каждое артикуляционное движение сопровождается соответствующим жестом руки. Освоенные элементы заменяются новыми с постепенным усложнением комбинаций с соответствующим этапом коррекционной работы.

Пример выполнения артикуляционной гимнастики с биоэнергопластикой:

Сказка про весёлый язычок и волшебные ладошки

Жил-был на свете весёлый язычок в уютном домике-ротике. Каждое утро он делал зарядку, чтобы быть сильным и ловким. Давайте поможем язычку вместе с волшебными ладошками!

"Просыпаемся!" (Упражнение "Лопатка"). Язычок сладко потянулся (плоский язык лежит на нижней губе), а ладошки раскрылись как солнышко (руки раскрываем веером). Держим 5 секунд: "Раз-два-три-четыре-пять – можно язычком играть!"

"Любопытный язычок" (Упражнение "Иголочка"). Язычок высунулся посмотреть, кто стучится (острый язык тянем вперёд), а указательный пальчик ему машет: "Тук-тук! Я тут!" (правой рукой показываем жест "иди сюда").

"Весёлые Качели". Язычок качается вверх-вниз (касаемся то верхней, то нижней губы), а ладошки летают как бабочки (кисти плавно двигаются в такт). Приговариваем: "Вверх-вниз, лети-лети!"

"Часики". Язычок спешит как маятник (движения вправо-влево), а ладошки хлопают в такт (лёгкие хлопки по бёдрам). "Тик-так, не отставать – раз-два, успевать!"

"Вкусное Варенье". Язычок облизывает губки (круговые движения языком), а ладошки "собирают ягодки" (пальцы поочерёдно соединяются с большим пальцем). "Ам-ам, какое варенье – язычок доволен вот!"

Волшебный секрет: когда язычок и ладошки работают вместе, получается двойная польза! Язычок становится сильнее! Ладочки – ловчее! А улыбка – шире!

Таким образом, биоэнергопластика занимает важное место в системе коррекционно-логопедической работы, способствует развитию речевой функции и улучшает коммуникативные навыки [3]. Данная методика широко применяется в практике логопедов и дефектологов как

действенный инструмент преодоления артикуляционных трудностей и совершенствования речевого восприятия. Таким образом, биоэнергопластика на сегодняшний день является одним из самых доступных, без аппаратных видов нейростимуляции, т.к. синхронные движения кисти и пальцев рук многократно усиливают импульсы, идущие к коре головного мозга от органов артикуляционного аппарата, что приводит к возбуждению речевых центров головного мозга. Это усиливает согласованную деятельность речевых зон и способствует улучшению движений артикуляционной моторики, а следовательно, и улучшению звукопроизношения.

Многоаспектный характер методики делает её особенно ценной в работе с различными видами речевой патологии, способствуя не только улучшению звукопроизношения, но и общему развитию речевой системы у детей.

Список используемых источников и литературы

1. Бушлякова Р. Г., Вакуленко Л.С. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. Конспекты индивидуальных занятий по коррекции нарушений произношения свистящих, шипящих и сонорных звуков с включением специальных движений кистей и пальцев рук на каждое артикуляционное упражнение. М.: «Издательство Детство-Пресс», 2011. – 240 с.
2. Йога–данс или биоэнергопластика. Ирина Курис. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bioenergoplastika.ru/> – 2009.
3. Крупенчук О. И. Биоэнергопластика и интерактивная артикуляционная гимнастика. – СПб.: Издательство «Литера», 2022, 64 с.
4. Кузнецова Е. В. Развитие и коррекция речи детей 5–6 лет [Текст] / Е.В. Кузнецова, И.А. Тихонова. – М., 2004. – 173 с.
5. Мицан, Е. Л. Формирование темпо-ритмической организации речи у детей дошкольного возраста с дизартрией на логопедических занятиях с использованием элементов логоритмики / Е. Л. Мицан, Е. А. Штафиенко // Научная мысль: традиции и инновации, Магнитогорск, 29–30 мая 2023 года. – Москва-Берлин: ООО «Директ-Медиа», 2023. – С. 90-93.

© М.Ю. Гринько, Е.Л. Мицан, 2025-05

УДК 376.1

**Н.А. Долгушина,
И.Н. Ласунова**

магистрант

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ ВТОРЫХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ УЧИТЕЛЕМ-ЛОГОПЕДОМ

Аннотация. Настоящая статья посвящена диагностике устной и письменной речи и выявлению дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Рассматриваются различные теоретические подходы к определению дисграфии и ее классификация. Описывается эксперимент с участием младших школьников с ЗПР, в ходе которого проводилось обследование их устной и письменной речи. Результаты показали, что у всех учащихся присутствуют различные виды дисграфии, что подчеркивает необходимость комплексного подхода к их коррекции.

Ключевые слова: дисграфия, устная речь, письменная речь, задержка психического развития.

**Dolgushina N.A.,
Lasunova I.N.**

DIAGNOSTIC ASSESSMENT OF SECOND-GRADERS WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAYS TO IDENTIFY DYSGRAPHIA BY A SPEECH THERAPIST

Abstract. *This article focuses on the diagnosis of oral and written speech and the identification of dysgraphia in younger schoolchildren with mental development delays (MDD). Various theoretical approaches to defining dysgraphia and its classification are considered. The paper describes an experiment involving younger schoolchildren with MDD, during which their oral and written speech were assessed. The results showed that all students exhibited various types of dysgraphia, highlighting the need for a comprehensive approach to their correction.*

Keywords: *dysgraphia, oral speech, written speech, mental development delay.*

Письмо – это навык, овладение которым является важнейшим для обучения и повседневной деятельности. Данный навык начинает развиваться в раннем детстве и продолжает совершенствоваться в течение всего периода обучения в школе.

Расстройства письменной речи, в частности дисграфия, часто встречаются у детей младшего школьного возраста, но бывает так, что школа и семья идентифицируют данное расстройство как особенности характера школьника, нежелание учиться, а не как настоящее расстройство. Поэтому необходима своевременная диагностика нарушений письма у младших школьников, в том числе у младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР).

Известно, что перерастание затруднений в овладении письмом в дисграфию у младших школьников с ЗПР происходит в два раза чаще, чем у их сверстников, имеющих нормальное речевое и психическое развитие [1]. Отсюда следует, что актуальными проблемами обучения младших школьников с задержкой психического развития являются трудности, возникающие при освоении ими процесса письма. Многочисленность ошибок на письме и структура дефекта при ЗПР свидетельствуют о важности и актуальности проблемы диагностики дисграфии у данной категории детей.

Мнения ученых разнятся относительно точного определения дисграфии и дефицитов, наблюдаемых при ней в зависимости от теоретических механизмов, приписываемых этому расстройству.

По мнению И. Н. Садовниковой дисграфия – одно из проявлений системного нарушения, затрагивающего, в одних случаях, речевое развитие ребенка, в других – формирование ряда важных неречевых процессов и функций в ходе онтогенетического развития, либо включающего сочетание тех и других факторов [4].

По мнению Т. Б. Филичевой, Н. А. Чевелевой, Г. В. Чиркиной дисграфия является специфическим нарушением письма и чаще всего возникает в результате общего недоразвития всех компонентов языка: фонетико-фонематического и лексико-грамматического [5].

О. Б. Иншакова в своих работах подчеркивает, что наиболее значимым симптомом при дисграфии является наличие устойчивых ошибок письма особого характера, допускаемых детьми при выполнении различных видов письменных работ [2].

Понимание детской дисграфии в соответствии с современной теорией логопедии отражено в ее классификации, разработанной сотрудниками кафедры логопедии РГПУ им. А. И. Герцена в 70 – 80-х годах XX столетия. В создании этой классификации принимали участие Л. Г. Парамонова, В. А. Ковшиков, Р. И. Лалаева, Л. С. Волкова, Г. А. Волкова и другие ученые. С точки зрения логопедического подхода, дисграфия понимается, прежде всего, как специфическое

нарушение языковых способностей, требующее специальных педагогических методов коррекции [3].

Согласно данной классификации выделяют следующие виды дисграфии:

Артикуляторно-акустическая дисграфия. Данный вид дисграфии встречается у детей, имеющих или имевших нарушения звукопроизношения. Дефектное произношение звуков обуславливают трудности дифференциации ребенком артикуляторных признаков звука.

Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания или акустическая дисграфия связывается с недостаточным уровнем функционирования сложного процесса различения и выбора фонем.

Дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза. При данном виде дисграфии могут быть не до конца сформированы следующие виды сложных операций: деление предложения на слова и синтез предложения из слов, слоговой и фонематический анализ и синтез.

Аграмматическая дисграфия. Связана с недоразвитием у детей лексико-грамматического строя речи. Ошибки при этой дисграфии могут проявляться в виде нарушения смысловых и грамматических связей между предложениями, искажения морфологической структуры слов и др.

Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса и мнезиса, пространственных представлений. В письме проявляется в виде замен графически сходных букв, зеркальном написании.

Данная классификация получила широкое распространение в логопедической практике, так как позволяет соотносить виды дисграфии с определенными и хорошо известными логопедам направлениями и методами коррекции [3].

Диагностика нарушений письма у младших школьников с ЗПР позволит выявить структурные компоненты нарушений письма, а так же дифференцировать дисграфию по вышеприведенной классификации.

Вследствие этого целью нашего исследования было выявление нарушений письма у учащихся 2 классов с задержкой психического развития.

В эксперименте принимало участие десять учащихся 2 классов в возрасте 8 лет: из них 7 мальчиков: Артем Л., Марк П., Алексей П., Юра П., Шохжахон У., Семен В., Иван С.; 3 девочки: Яна М., Кристина А., Полина Р. Учащиеся имеют диагноз ЗПР, установленный по заключению ПМПК.

Обследование включало три блока:

Изучение данных анамнеза.

Состояние устной речи.

Состояние письменной речи.

В процессе изучения данных анамнеза была проанализирована психолого-педагогическая документация учащихся 2 классов с задержкой психического развития. По данным анамнеза, у семи учащихся, имелась перинатальная патология внутриутробного формирования (угроза выкидыша, токсикоз, недоношенность, гипоксия), двое учащихся перенесли ветряную оспу, шестеро учащихся имеют частую заболеваемость ОРВИ. Нарушений со стороны органов слуха и артикуляционного аппарата не отмечено у всех десяти учащихся.

В отношении речевого анамнеза необходимо подчеркнуть, что у двух учащихся первые слова появились ближе к двум годам.

При анализе документации учителя-дефектолога обнаружено, что четверо учащихся имеют нарушения двигательной памяти при выполнении последовательности движений, у пяти учащихся замедлена переключаемость, отмечается частая смена объектов внимания и сложности в попытке сосредоточиться на каком-то одном виде деятельности. Исследование статической координации показало, что восемь учащихся не могут выполнить движения точно и четко, наблюдалась скованность движений и балансирование. Во время обследования динамической координации движений у шести учащихся наблюдалась неточность и неуверенность при выполнении заданий. Исследование тонких движений пальцев рук у семи учащихся показало

удовлетворительный результат, но движения не всегда были четкими, трое учащихся полностью справились с заданиями. Воспроизведение ритмических рисунков трем учащимся далось с трудом, один учащийся добавлял лишние элементы и не соблюдал паузы.

Исследование состояния устной речи выявило, что все десять учащихся идут на контакт. Понимание речи нарушено у пяти учащихся. Двое из обследуемых учащихся стараются дать полные ответы на вопросы, подмечают детали на картинке, но есть трудности с подбором слов, так же учащиеся отвлекаются на посторонние мысли. Восемь учащихся кратко отвечают на вопросы, нарушают логическую последовательность при составлении рассказа по картинке.

У пяти учащихся возникли трудности с подбором антонимов, учащиеся не смогли подобрать антонимы к словам «кислый», «твердый». У всех десяти учащихся обнаружены проблемы с подбором синонимов к таким словам как «врач», «плачет», «счастливый».

При составлении предложений из слов в начальной форме затруднения возникли у всех десяти учащихся. Шестеро учащихся неправильно согласовали слова между собой, такие предложения получились бессвязными и не имеющими общего смысла. Четверо учащихся допустили ошибки в согласовании прилагательных с существительными, но все же смогли составить предложения, представляющие собой смысловое целое.

Исследование умения употреблять существительные множественного числа в именительном и родительном падежах показало, что четверо учащихся неверно образовывали существительные множественного числа, путая окончания. Шесть учащихся часть словоформ образовывали правильно, а часть не смогли образовать, либо образовывали неверно. Например «стол»-«столов», «дом»-«домов»-«домах», «стул»-«стулов»-«стулах», «окно»-«окнов»-«окнах».

При диагностике умения образовывать относительные прилагательные, все десять учащихся допускали ошибки в некоторых словах, учащимся было сложно создавать новые слова на основе предложенных словосочетаний. Допускались такие ошибки как «варенье из вишни»-«вишня», «салат из моркови»-«из моркови», «суп из грибов»-«грибного супа», «варенье из сливы»-«сливочное» и др.

При диагностике усвоения предложно-падежных форм установлено, что все десять учащихся в некоторых предложениях не могут подобрать верный предлог.

Исследование звукопроизношения показало, что фонематические нарушения имеются у семи учащихся, которые проявились в виде замен: [д] на [т], [б] на [п], [ц] на [с], [ц] на [ч], [з] на [ж], [з] на [с], [с] на [з]. Двое учащихся имеют нарушения звука [д], двое учащихся имеют нарушения звука [б], четверо учащихся имеют нарушения звука [ц], двое учащихся имеют нарушения звука [з], один учащийся имеет нарушение звука [с]. В итоге замена звуков наблюдается у семи учащихся, отсутствия, искажения и смешения звуков нет ни у одного учащегося.

Результаты обследования фонематического слуха показали, что различение фонем, страдает у восьми учащихся. Учащиеся имеют трудности в различении звуков по следующим признакам: нарушена дифференциация звонких и глухих звуков [д] – [т], [б] – [п] у двоих учащихся, [з] – [с] у одного учащегося. Различение свистящих нарушено у пяти учащихся: не дифференцируют [ц] – [с], [ц] – [ч], [з] – [ж]. Различение шипящих и сонорных звуков не нарушено у всех десяти учащихся.

Обследование звукового анализа и синтеза показало, что при определении количества звуков в сложных словах возникли затруднения у пяти учащихся. Шестеро учащихся не вполне верно выделили последовательность звуков в сложных словах. Четверо учащихся не смогли верно поставить ударение в словах и четверо учащихся неверно разделили сложные слова на слоги.

Исходя из всего вышесказанного, можно отметить бедность, скудность словаря у обследуемых учащихся 2 классов с ЗПР, нарушения сформированности грамматического строя языка, фонематических процессов, звукового анализа и синтеза слов и предложений.

При диагностике состояния письменной речи было выявлено, что в письменных работах всех десяти учащихся есть ошибки. Восемь учащихся имеют ошибки, связанные с нарушением

звукового анализа слов, лексические и грамматические ошибки допускают все десять учащихся, оптические ошибки трое учащихся.

Исходя из характера ошибок, необходимо отметить, что признаки артикуляторно-акустической дисграфии присутствуют у восьми учащихся, у восьми учащихся признаки дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза, признаки аграмматической дисграфии у пяти учащихся, у трех учащихся признаки акустической дисграфии, признаки оптической дисграфии у трех учащихся.

Анализ результатов проведённой диагностики по выявлению дисграфии у учащихся 2 классов с ЗПР показал, что нарушения письма связаны с несформированностью языковых средств, а именно: фонематического восприятия, проявляющегося в нарушениях дифференциации фонем; скудности словарного запаса; несформированности актуализации слов и грамматических операций словообразования, словоизменения; недостатках языкового анализа и синтеза слов и предложений. Так же среди причин дисграфии можно выделить недостаточное развитие оптических и пространственных представлений учащихся.

Принимая во внимание всё вышесказанное, можно сделать вывод, что у всех десяти учащихся имеет место смешанная разновидность дисграфии.

Следовательно, процесс проведения данного исследования, организованного с целью логопедической диагностики дисграфии, позволил выделить структурные компоненты дисграфии, а так же установить смешанный характер дисграфии у учащихся 2 классов с ЗПР в виду выявления разнохарактерных нарушений в устной и письменной речи.

Список используемых источников и литературы

1. Актуальные вопросы современной науки и образования : сборник научных статей по материалам XX международной научно-практической конференции (Киров, 19– 23 апреля 2021 г.) / редкол. О. К. Акулова, О. М. Валова, Е. В. Каранина. – Киров : МФЮА, 2021. – 850 с. – ISBN 978-5-94811-350-0. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_46577758_77501046.pdf (дата обращения: 15.11.2024). - Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU. – Текст : электронный.
2. Иншакова, О. Б. Изменчивость форм дисграфии у школьников в период начального обучения / О. Б. Иншакова. – Текст : электронный // Специальное образование. – 2018. – №1(49). – С.115-124. <https://elibrary.ru/item.asp?id=32721182> (дата обращения: 13.11.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU.
3. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / Е. А. Логинова ; под ред. Л. С. Волковой. – Санкт-Петербург : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с. – ISBN 5-89814-269-X. – Текст : непосредственный.
4. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : книга для логопедов / И. Н. Садовникова. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС» : Московский пед. гос. ун-т, 1995. – 255 с. – ISBN 5-87065-036-4. – Текст : непосредственный.
5. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с.: ил. – ISBN 5-09-000967-8. – Текст : непосредственный.

© Н.А. Долгушина, И.Н. Ласунова, 2025-04

МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается многофункциональный подход к коррекции фонетического компонента у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Анализируются современные методы логопедической работы, включающие интеграцию двигательных, когнитивных и сенсорных стимулов. Приводятся данные экспериментального исследования, подтверждающего эффективность комплексного подхода в формировании правильного звукопроизношения.

Ключевые слова: фонетический компонент, коррекция речи, старший дошкольный возраст, многофункциональный подход, логопедия.

A.Yu. Ilinykh, E.V. Buvina

MULTIFUNCTIONAL APPROACH TO CORRECTING THE PHONETIC COMPONENT IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Annotation. The article considers a multifunctional approach to the correction of the phonetic component in senior preschool children with speech disorders. Modern methods of speech therapy work, including the integration of motor, cognitive and sensory stimuli, are analyzed. The data of an experimental study confirming the effectiveness of an integrated approach in the formation of correct pronunciation are presented.

Keywords: phonetic component, speech correction, senior preschool age, multifunctional approach, speech therapy.

Фонетические нарушения у детей старшего дошкольного возраста остаются актуальной проблемой логопедии, поскольку они могут влиять на дальнейшее развитие письменной речи и коммуникативных навыков. Детский сад, как отмечают современные педагоги, призван обеспечить ребенку гармоническое взаимодействие с миром [4, с. 82]. Традиционные методы коррекции зачастую фокусируются на изолированной отработке звуков, что не всегда обеспечивает устойчивый результат. В связи с этим возрастает интерес к многофункциональному подходу, который объединяет артикуляционные, двигательные, когнитивные и игровые технологии.

Система образования коррекционных дошкольных образовательных учреждений все чаще включает в образовательную программу инновационные технологии как экспериментальный элемент современного воспитания и обучения [2, с. 234]. Развитие речи является одним из ключевых аспектов общего развития ребенка. К старшему дошкольному возрасту (5-7 лет) у большинства детей формируется полноценный фонетический компонент речи, включающий правильное произношение всех звуков родного языка, развитое фонематическое восприятие, речевое дыхание и просодическую сторону речи (интонация, темп, ритм). Однако у значительной части детей наблюдаются различные нарушения в этой области, что может привести к трудностям в обучении грамоте, социальной адаптации и формированию полноценной коммуникации. Одним из важнейших навыков является формирование связной речи. Поэтому педагоги начинают свою работу с того, что учат ребенка выражать свои мысли последовательно и правильно, а также пересказывать моменты или события, которые произошли с ним [1, с. 239].

Фонетический компонент – это основа звуковой стороны речи, которая включает в себя:

1. Произношение звуков (артикуляция): способность правильно формировать и произносить каждый звук.
2. Фонематическое восприятие: способность различать и узнавать фонемы (смыслоразличительные единицы языка).
3. Речевое дыхание: правильный вдох и выдох, необходимый для произнесения речевых отрезков.
4. Голос: сила, высота, тембр.
5. Просодическая сторона речи: интонация, ударение, темп и ритм, которые придают речи выразительность.

Нарушения в любом из этих аспектов могут привести к неразборчивости речи и трудностям в общении.

Многофункциональный подход в коррекции фонетического компонента у детей старшего дошкольного возраста основывается на следующих ключевых принципах:

1. Системность и комплексность: коррекция фонетики рассматривается не изолированно, а в тесной взаимосвязи с развитием лексико-грамматического строя речи, связной речи, а также высших психических функций (внимание, память, мышление).
2. Индивидуализация: программа коррекции строится с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, степени выраженности нарушения, его возраста, психологического состояния и сопутствующих проблем.
3. Этиопатогенетический принцип: воздействие направлено не только на устранение симптомов, но и на выявление и коррекцию причин, вызвавших нарушение (например, слабость артикуляционного аппарата, несформированность фонематического слуха).
4. Принцип развития: обучение строится на основе поэтапного формирования речевых навыков, от простого к сложному, с учетом "зоны ближайшего развития" ребенка.
5. Игровая форма: основной формой работы с дошкольниками является игра, которая стимулирует познавательную активность, поддерживает интерес и снижает эмоциональное напряжение.
6. Тесное взаимодействие специалистов: коррекция проводится в сотрудничестве логопеда, психолога, воспитателей, родителей и при необходимости других специалистов (например, невролога, оториноларинголога).

Теоретические основы многофункционального подхода.

Многофункциональный подход базируется на следующих принципах:

1. Комплексности – одновременное воздействие на речевую моторику, слуховое восприятие и когнитивные процессы.
2. Интеграции сенсорных систем – использование тактильных, зрительных и кинестетических стимулов.
3. Игровой деятельности – мотивация через дидактические игры и интерактивные упражнения. Современные исследования (Л.С. Волкова, Т. Б. Филичева) подтверждают, что сочетание артикуляционной гимнастики, фонематических упражнений и нейропсихологических методов ускоряет автоматизацию звуков.

Программа коррекции фонетического компонента у детей с дислалией включает:

1. Артикуляционные упражнения с биофидбеком (зеркало, тактильные подсказки).
2. Фонематические игры с ритмизацией (хлопки, шаги на каждый звук).
3. Мелкомоторные задания (лепка букв, штриховка).
4. Компьютерные логопедические тренажеры ("Игры для Тигры").

Многофункциональный подход демонстрирует статистически значимую эффективность в коррекции фонетического компонента у дошкольников. Его преимущества:

1. Одновременное развитие речевых и неречевых функций.
2. Повышение мотивации за счет игровых элементов.
3. Устойчивость результатов благодаря интеграции методов.

Основные направления коррекционной работы.

Многофункциональный подход предполагает одновременное или последовательное воздействие на несколько сфер развития ребенка.

1. Развитие артикуляционной моторики: артикуляционная гимнастика для укрепления мышц языка, губ, щек, выработки точных и дифференцированных движений, необходимых для произношения звуков.

2. Массаж артикуляционного аппарата (при необходимости).

3. Развитие фонематического восприятия и анализа-синтеза: игры на различение неречевых звуков.

4. Различение фонем, сходных по артикуляции или звучанию. Определение наличия звука в слове, его места.

5. Звуковой анализ и синтез слов.

6. Формирование правильного речевого дыхания: упражнения, направленные на удлинение выдоха, его равномерность и экономичность.

7. Развитие просодической стороны речи: работа над интонацией, темпом, ритмом, силой голоса через чтение стихов, скороговорок, пересказ текстов.

8. Постановка, автоматизация и дифференциация звуков: последовательная работа по вызыванию звука, его закреплению в слогах, словах, предложениях, связной речи и различению с другими звуками.

9. Развитие мелкой моторики рук: пальчиковые игры, лепка, рисование, шнуровка – так как развитие речевых зон коры головного мозга тесно связано с развитием мелкой моторики.

10. Обогащение словаря и развитие грамматического строя речи: расширение активного и пассивного словаря.

11. Формирование навыков словообразования и словоизменения.

12. Составление предложений и связных рассказов.

13. Психологическая поддержка: развитие внимания, памяти, мышления.

14. Формирование мотивации к речевой деятельности.

15. Коррекция поведенческих и эмоциональных проблем, связанных с речевыми нарушениями.

Роль участников коррекционного процесса.

Логопед: ведущий специалист, который проводит диагностику, разрабатывает индивидуальный коррекционный маршрут, непосредственно работает с ребенком над постановкой и автоматизацией звуков, развитием фонематического слуха и других компонентов речи.

Психолог: оценивает уровень познавательного и эмоционально-волевого развития, помогает преодолеть психологические барьеры, связанные с речевыми проблемами, развивает высшие психические функции.

Воспитатели: закрепляют полученные навыки в повседневной деятельности, создают благоприятную речевую среду в группе, контролируют произношение детей.

Родители: активные участники процесса. Выполняют домашние задания логопеда, создают стимулирующую речевую среду дома, поддерживают позитивный эмоциональный фон. Регулярное взаимодействие с родителями – залог успеха коррекции.

Преимущества многофункционального подхода.

Применение многофункционального подхода значительно повышает эффективность коррекционной работы.

Комплексное воздействие: устранение не только симптомов, но и причин нарушения.

Профилактика вторичных нарушений: предотвращение дислексии, дисграфии, которые часто развиваются на фоне несформированности фонетического компонента.

Гармоничное развитие: стимуляция всех сторон развития ребенка – речевой, познавательной, эмоциональной.

Устойчивость результатов: сформированные речевые навыки становятся более прочными и устойчивыми.

Улучшение социальной адаптации: свободное и чистое произношение способствует успешной коммуникации и уверенности ребенка в себе.

Не следует забывать и о развитии поведенческих реакций у детей, согласовывая их с нравственными и моральными нормами общества [3].

Таким образом, многофункциональный подход в коррекции фонетического компонента у детей старшего дошкольного возраста – это современная и эффективная стратегия, позволяющая добиться значительных успехов в формировании чистой и правильной речи. Он требует скоординированной работы команды специалистов и активного участия родителей, но в итоге обеспечивает всестороннее развитие ребенка, подготавливая его к успешному обучению в школе и полноценной жизни в обществе.

Список используемых источников и литературы

1. Байрамгулова, А. А. Применение методов мнемотехники для развития речи у детей с ЗПР в педагогической практике / А. А. Байрамгулова, В. А. Чернобровкин // Здоровьесберегающие и коррекционные технологии в современном образовательном пространстве : Сборник научных трудов по результатам Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 14–15 мая 2024 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2024. – С. 239-241.

2. Использование цифровых образовательных технологий в обучении и воспитании детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / И. И. Сунагатуллина, А. А. Пушкарева, И. А. Кувшинова [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 3(51). – С. 231-246. – DOI 10.32744/pse.2021.3.16.

3. Кувшинова, И. А. Развитие межполушарного взаимодействия у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра / И. А. Кувшинова, Д. А. Новожилова, В. А. Чернобровкин // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 2(42). – С. 179- 187. – DOI 10.23951/2307-6127-2022-2-179-187.

4. Теоретико-прикладные основы социально-коммуникативного развития дошкольников / Е. С. Бабунова, Л. В. Градусова, Н. И. Левшина [и др.]. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2015. – 329 с. – ISBN 978-5-9967-0674-7.

© А.Ю. Ильиных, Е.В. Бувина, 2025-05

УДК 371.2:37.025.21

**И.С. Кратынская,
Е.Л. Мицан**

*Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация: В статье рассматриваются логопедические технологии коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Обсуждаются игровые методы, мультимедийные технологии и вовлечение родителей, которые способствуют улучшению звукопроизношения и речевых навыков детей с ЗПР.

Ключевые слова: задержка психического развития (ЗПР), коррекция звукопроизношения, логопедические технологии, игровые методы, вовлечение родителей.

LOGOPEDIC TECHNOLOGIES FOR CORRECTING PRONUNCIATION IN PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAY

Abstract: *The article discusses logopedic technologies for correcting pronunciation in preschool children with mental development delay (MDD). It examines game methods, multimedia technologies, and parental involvement that contribute to improving pronunciation and speech skills in children with MDD.*

Keywords: *mental development delay (MDD), pronunciation correction, logopedic technologies, game methods, parental involvement.*

Задержка психического развития (ЗПР) у детей дошкольного возраста представляет собой значительную проблему, которая требует комплексного подхода к коррекции. Одной из важных сторон этой работы является коррекция звукопроизношения, которая играет ключевую роль в формировании речевых навыков и социальной адаптации ребенка. В данной статье рассмотрим логопедические технологии, направленные на коррекцию звукопроизношения у детей с ЗПР.

В последние десятилетия наблюдается рост числа детей с задержкой психического развития (ЗПР), что требует применения специальных логопедических технологий для коррекции их звукопроизношения. ЗПР может проявляться не только в общем развитии, но и в отдельных аспектах, таких как речевое развитие [1]. Это подчеркивает необходимость использования инновационных методик для работы с такими детьми.

Дети с ЗПР часто сталкиваются с трудностями в овладении речевыми навыками, и коррекция звукопроизношения становится важной частью их индивидуальной программы обучения [2]. В этой связи можно выделить несколько подходов. Игровые методы, помогают в формировании звукопроизношения, а артикуляционная гимнастика развивает дыхание и артикуляцию [3].

Игровая деятельность — это мощный инструмент в коррекционной работе с детьми, особенно с теми, кто имеет задержки в речевом развитии. Игры создают непринужденную атмосферу, где дети чувствуют себя комфортно и могут легко воспринимать новые звуки и слова. Рассмотрим подробнее различные виды игровых методов, которые могут быть использованы логопедами для формирования правильного звукопроизношения.

1. Настольные игры

Настольные игры — это отличный способ сочетать обучение и развлечение. Они могут быть адаптированы под индивидуальные нужды каждого ребенка и включать в себя элементы, способствующие развитию фонематического восприятия и артикуляции. Примеры настольных игр:

Игра «Найди пару»: В этой игре используются карточки с изображениями предметов, названия которых начинаются с определенных звуков. Дети должны сопоставить карточки с одинаковыми звуками, что помогает развивать умение различать фонемы. Например, карточки с изображениями «мяч» и «медведь» помогут детям сосредоточиться на звуке «м».

Игра «Собери слово»: В этой игре используются буквы или слоги, которые дети должны собрать, чтобы образовать слова. Это помогает не только в правильном произношении, но и в развитии грамотности. Логопед может поощрять детей произносить слова вслух, когда они собирают их, что способствует закреплению навыков звукопроизношения.

Игра «Звуковая ферма»: В этой игре используются фигурки животных, каждое из которых издает свой звук. Дети должны сопоставить звук с изображением животного. Это развивает слуховую память и помогает детям научиться различать звуки.

2. Пальчиковые игры

Пальчиковые игры — это не только увлекательное времяпрепровождение, но и эффективный способ развития мелкой моторики и артикуляции. Они помогают детям развивать контроль над движениями языка, губ и челюсти. Примеры пальчиковых игр:

Игра «Пальчики»: В этой игре используются стихи и рифмовки, в которых дети выполняют движения пальцами. Например, можно использовать стишок о «Солнышке», где дети поднимают и опускают пальцы, что помогает развивать координацию движений и артикуляцию.

Игра «Кто у нас на окне?»: В этой игре дети могут использовать пальчиковые куклы, изображающие животных или персонажей. Каждый персонаж может издавать свой звук, и дети должны повторять его, что развивает фонематическое восприятие.

Игра «Пальчиковая гимнастика»: Упражнения, направленные на развитие мелкой моторики, такие как «Сжимаем и разжимаем», «Качаем пальчики» и другие, могут быть использованы для тренировки артикуляции. Эти упражнения делают акцент на движениях, которые необходимы для правильного произношения звуков.

3. Ролевые игры

Ролевые игры предоставляют детям возможность погрузиться в различные ситуации и развивать свои коммуникативные навыки. Они также способствуют улучшению произношения и фонематического восприятия. Примеры ролевых игр:

Игра «Магазин»: В этой игре дети могут разыгрывать покупку товаров, произнося названия продуктов и задавая вопросы. Это помогает развивать словарный запас и навыки общения. Логопед может поощрять детей правильно произносить слова и фразы, что способствует улучшению звукопроизношения.

Игра «Врач»: В этой игре дети могут разыгрывать роли врача и пациента. Дети должны произносить медицинские термины и описывать симптомы, что помогает им развивать речевые навыки и уверенность в себе.

Игра «Сказка»: Дети могут разыгрывать сцены из любимых сказок, произнося реплики персонажей. Это не только развивает их речь, но и помогает им лучше запоминать звуки и слова в контексте.

Также немаловажную роль в коррекции звукопроизношения у детей с ЗПР играет внедрение мультимедийных технологий, таких как интерактивные приложения и обучающие видеоматериалы, помогает детям лучше усваивать информацию. Эти технологии могут быть использованы для тренировки слухового восприятия и артикуляции, что способствует улучшению звукопроизношения [4]. Интерактивные технологии играют важную роль в современном обучении, особенно в логопедической практике. Они делают занятия более увлекательными и способствуют лучшему усвоению материала. Мультимедийные приложения и визуальные пособия помогают развивать речевые навыки у детей, привлекая их внимание яркими изображениями, анимациями и звуковыми эффектами. Это создает захватывающий процесс обучения, в котором дети с удовольствием взаимодействуют с материалом.

Разнообразие форматов мультимедийных приложений, таких как игры, викторины и видео, позволяет адаптировать занятия под интересы каждого ребенка. Дети могут активно участвовать в обучении, выполняя задания и получая мгновенную обратную связь, что способствует развитию их самостоятельности и уверенности.

Яркие картинки и видеоматериалы помогают детям запоминать звуки и слова. Например, просмотр видео с изображением животных, издающих звуки, помогает ассоциировать звук с визуальным образом. Существуют различные обучающие приложения, разработанные для логопедов и родителей, которые помогают развивать речевые навыки через игры на распознавание звуков или правильное произношение.

Видеоуроки, где логопеды демонстрируют правильное произношение, также могут быть полезны. Дети могут повторять за спикером, что улучшает их артикуляцию. Интерактивные доски в классе позволяют создавать динамичные занятия, где дети могут перетаскивать изображения или участвовать в викторинах. Аудио- и видеоподкасты, в которых дети могут записывать свои голоса, помогают им осознавать свои ошибки и улучшать произношение.

В итоге, интерактивные технологии и визуальные пособия значительно обогащают процесс логопедического обучения. Они делают занятия более увлекательными и эффективными, создавая комфортную и мотивирующую среду для развития речевых навыков у детей. Использование мультимедийных приложений и ярких визуальных материалов способствует

лучшему восприятию информации и закреплению знаний, что в конечном итоге ведет к успеху в развитии речи.

Программированное обучение также играет важную роль. Индивидуальные программы коррекции звукопроизношения настраиваются под потребности каждого ребенка, а мониторинг прогресса позволяет отслеживать успехи и трудности, что дает возможность адаптировать методы работы [2].

Еще одним важным аспектом в коррекции звукопроизношения являются коррекционно-развивающие занятия. Это занятия, направленные на развитие фонематического слуха и артикуляционной моторики, должны быть включены в коррекционную работу. Использование специальных упражнений, направленных на развитие мышц артикуляционного аппарата и фонематического слуха, способствует улучшению произношения звуков [5]. Артикуляционная моторика также требует специальных упражнений. Упражнения могут включать в себя простые артикуляционные разминки, такие как "покажи язык" или "вытяни губы", а также более сложные задания, направленные на развитие гибкости и силы мышц, участвующих в произношении. Например, можно использовать упражнения на произнесение звуков в сочетаниях, что помогает детям лучше контролировать свои движения и улучшать четкость произношения.

Также полезно включать в занятия игры и интерактивные элементы, которые делают процесс обучения более увлекательным. Например, можно использовать зеркала, чтобы дети могли видеть свои движения, или применять различные игрушки и пособия, которые помогут визуализировать звуки и слова.

Для развития фонематического слуха можно использовать различные упражнения, направленные на распознавание звуков. Например, логопед может предложить ребенку слушать и повторять звуки, различать их по громкости или высоте, а также выполнять задания на сопоставление звуков с изображениями объектов, которые они обозначают. Это помогает детям лучше осознавать звуковую структуру языка и развивать навыки слухового восприятия. Важно помнить, что коррекционно-развивающие занятия должны быть адаптированы под индивидуальные потребности каждого ребенка. Это позволяет создать комфортную и поддерживающую атмосферу, в которой ребенок будет чувствовать себя уверенно и мотивированно. Регулярная практика и использование разнообразных методов помогут детям значительно улучшить свои речевые навыки и уверенность в общении.

Ключевым аспектом успешной работы логопеда вовлечение родителей в процесс коррекции звукопроизношения является. Когда родители активно участвуют в обучении своих детей, они не только помогают им развивать речевые навыки, но и создают поддерживающую и мотивирующую атмосферу. Это взаимодействие позволяет детям чувствовать себя более уверенно и комфортно во время занятий, что, в свою очередь, способствует лучшему усвоению материала.

Логопеды обучают родителей различным методам работы с детьми, чтобы они могли эффективно поддерживать их в домашних условиях. Например, логопед может предложить родителям советы по созданию речевой среды, которая будет способствовать развитию речи. Это может включать в себя организацию игр, направленных на развитие фонематического слуха, артикуляции и словарного запаса. Игры могут быть как настольными, так и подвижными, и они могут включать в себя элементы ролевых игр, что делает процесс обучения более увлекательным.

Совместные занятия, такие как артикуляционные упражнения, игра в слова или чтение книг, укрепляют эмоциональную связь между родителями и детьми. Эти моменты создают атмосферу доверия и поддержки, что особенно важно для детей, которые могут испытывать трудности с речью. Когда родители участвуют в процессе, дети чувствуют, что их поддерживают и понимают, что делает обучение более эффективным.

Таким образом, активное участие родителей в логопедическом процессе не только улучшает результаты занятий, но и делает их более приятными для всех участников. Это взаимодействие создает основу для дальнейшего развития речевых навыков и укрепляет семейные связи, что в конечном итоге способствует общему благополучию ребенка.

Коррекция звукопроизношения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития — это сложный, но необходимый процесс. Применение современных логопедических технологий и методов может значительно улучшить речевое развитие этих детей, что, в свою очередь, положительно скажется на их коммуникативных навыках и социализации [3].

Список используемых источников и литературы

1. Абрамович, В. В. (2020). Психология детей с ЗПР. Москва: Московский психолого-социальный институт.
2. Смирнова, Л. А. (2021). Логопедия: современные подходы. Санкт-Петербург: Издательство РГПУ.
3. Кузнецова, Н. И., & Логинова, И. Ю. (2019). Коррекция звукопроизношения у дошкольников. Москва: Научный мир.
4. Петрова, Н. С. (2019). Мультимедийные средства в коррекции звукопроизношения. Научный вестник.
5. Федорова, Е. М. (2022). Артикуляционная гимнастика как средство коррекции звукопроизношения. Психология и образование.
6. Мицан, Е. Л. Использование логопедом инновационных технологий в работе с детьми дошкольного возраста с ОВЗ / Е. Л. Мицан, Я. А. Скрипник // Научная мысль: традиции и инновации : Сборник научных трудов I Всероссийской научно-практической конференции, Магнитогорск, 29–30 мая 2020 года. – Магнитогорск: Индивидуальный предприниматель Барышов Дмитрий Андреевич, 2020. – С. 89-93.
7. Мицан, Е. Л. Конструирование как средство развитие словаря детей с задержкой психического развития / Е. Л. Мицан, А. И. Ходымчук // Мир детства и образование : Сборник материалов XIII Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 24 мая 2019 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2019. – С. 246-249.
8. Рожкова, К. А. Особенности метода песочной терапии при работе с детьми, имеющими задержку психического развития / К. А. Рожкова, Е. Л. Мицан // Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве : сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Магнитогорск, 30–31 мая 2018 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2018. – С. 138-141.

© И.С. Кратынская, Е.Л. Мицан 2025-05

УДК 373.24

**Б.А. Крук,
П.Е. Ахраменко**
*Мозырский государственный педагогический
университет имени И.П. Шамякина»,
г. Мозырь, Беларусь*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается развития связной речи детей старшего дошкольного возраста посредством использования технологии визуализации. При работе над синтаксисом используется прием «Кластер» и тематические таблицы, обращается внимание на валентностные возможности слова.

Ключевые слова: визуализация, игровые технологии, связная речь.

USING VISUALIZATION TECHNOLOGIES FOR THE DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. *The article examines the development of coherent speech in children of senior preschool age through the use of visualization technology. When working on syntax, the «Cluste» technique and thematic tables are used, attention is paid to the valence possibilities of the word*

Keywords: *visualization, gaming technologies, coherent speech*

Развитие связной речи – одна из основных форм работы при формировании развитой языковой личности ребенка. В.И. Яшина отмечает, что «связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны предметного содержания. В методике термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях: 1) процесс, деятельность говорящего; 2) продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание; 3) название раздела работы по развитию речи. Как синонимические используются термины «высказывание», «текст». Высказывание – это и речевая деятельность, и результат этой деятельности: определенное речевое произведение, большее, чем предложение. Его стержнем является смысл. Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки» [2, с. 245]. Связная речь у детей старшей группы дошкольного возраста, прежде всего, представлена в умении рассказывать.

Под связной речью, необходимой для построения связного высказывания при составлении описательного или повествовательного характера мы понимаем сочетание речевых умений и навыков, необходимых для обеспечения коммуникации. Связная речь при построении текста должна обладать следующими признаками:

- 1) информативностью и содержательностью;
- 2) точностью передачи событий, отображающих действительность, и использования слов, подходящих по смыслу к излагаемому содержанию;
- 3) логичностью изложения в процессе речевого высказывания;
- 4) понятностью для окружающих;
- 5) правильностью как с фонетической точки зрения, так и с лексико-грамматической.

О.А. Бизинова отмечает, что детям нужно раскрывать условия употребления слова, его лексическую сочетаемость с другими словами, а не только разъяснять смысл слова, его значение. Ведь дошкольники могут «произвольно» сочетать слова: «ботинок расположен из кожи; щетку всунут в гуталин и высунут» и др. Важно показать возможность сочетания данного слова с другими (так, ограничена связь слов: *надеть пальто (на себя)* – и ср.: *одеть (кого?) девочку*) [4, с. 12].

Л. С. Выготский в своей работе «Мышление и речь» [3, с. 5 – 36] отмечал взаимосвязь речи и мышления, подчеркивал, что развивая речь, мы развиваем мышление, и в то же время, развивая мышление, мы развиваем речь. В связи с этим в современном дошкольном образовании развитие связной речи детей рассматривается в качестве основ воспитания и обучения. От уровня владения связной речью зависит социализация ребенка, умение общаться с людьми, успешность обучения в школе.

По замечаниям ученых и педагогов-практиков, речь детей дошкольного возраста в последнее время стала беднее: с точки зрения лексического наполнения, фразеологического состава, словообразования, морфологического и синтаксического строя. Это обусловлено как объективными (особенности коммуникации в обществе), так и субъективными (в период информатизации родилось новое поколение, поколение «Альфа») причинами.

Дети Альфа с раннего возраста включаются в компьютерные технологии, занимаются с гаджетами, которые используются ими для их развлечения. Они любят учиться, но только при

условии, что это им *интересно*. Не признают криков, угроз и насилия; для них важнее внутренняя мотивация, чем внешняя, живому общению предпочитают виртуальное. Они в XXI веке, на наш взгляд, не хуже и не лучше, а просто по-иному воспринимают языковую картину мира: через клиповость мышления, через систему быстро меняющихся картинок.

Как же нам добиться более совершенной речи детей старшей группы дошкольного возраста? Как проводить работу по формированию не только правильной, но и хорошей, по словам М.Р. Львова, речи у детей старшего дошкольного возраста?

На наш взгляд, в связи с этим следует несколько изменять подходы при обучении рассказыванию. Еще К.Д. Ушинский говорил, что «учите ребёнка каким-нибудь неизвестным ему пяти словам – он будет долго и напрасно мучиться, но свяжите двадцать таких слов с картинками, и он их усвоит на лету». Среди приоритетных методов обучения необходимо использовать больше наглядных методов, точнее, интеграцию словесных методов и наглядности, т.е. использование педагогической технологии визуализации.

Грамотно организованный воспитательно-образовательный процесс поможет правильно построить обучение рассказыванию. Работу необходимо строить с использованием технологий визуализации. Ведь, по замечаниям отдельных психологов, до 80% информации мы усваиваем именно через зрение. Визуализация – мощный инструмент для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста. Она позволяет активизировать познавательную деятельность, стимулировать воображение и, как следствие, формировать у детей умение обозначать свои мысли и чувства, выражая их четко организованным, структурированным высказыванием.

Основным видом деятельности, как обозначено в учебной программе дошкольного образования, для детей дошкольного возраста является игра. Педагогические технологии визуализации позволяют обучение представить в виде своеобразной игры. А для игры, как и для педагогической технологии, свойственно *действие*. Под педагогической технологией понимаем набор операций по конструированию, формированию и контролю знаний, умений, навыков и отношений в соответствии с поставленными целями, то есть *обучение в действии*. Л.Д. Столяренко отмечает: «Педагогическая технология – это последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и *действий* (выделено нами – П.А.) его участников» [5, с. 2].

Работа по развитию речи проводится как в специально организованной деятельности (регламентированные типовым учебным планом дошкольного образования игра и занятие), так и во время нерегламентированной деятельности (деятельность воспитанников в условиях специально созданной предметно-развивающей среды). Образовательный процесс обеспечивается следующими психолого-педагогическими условиями: ориентированность на возрастные и индивидуальные потребности и возможности воспитанника; поддержка самостоятельности воспитанников в различных видах деятельности; взаимодействие с законными представителями несовершеннолетних воспитанников.

Предусматривается обучение рассказыванию детей старшего дошкольного возраста следующим основным видам: *рассказывание по игрушкам и предметам, по картине, из опыта, творческие рассказы*.

При работе ставим следующие задачи:

- учить детей определять и воспроизводить логику описательного рассказа;
- в описаниях предметов точно и правильно подбирать слова, характеризующие их особенности;
- сочинять сюжетные рассказы по картине, из опыта, серии картин;
- строить рассказ в соответствии с логикой повествования.

Отметим, что при условии реализации поставленных задач и «качественного» обучения рассказыванию (а этот год в Беларуси – Год Качества) у детей в старшей группе появятся все основные навыки «правильной» и «хорошей» связной речи. И у дошкольника будут развиты все составляющие языка: *активный словарь, грамматическая сторона речи (словообразование, морфология, синтаксис), звукопроизношение*. Вначале при работе для реализации целевого компонента необходимо определить исходный уровень развития связной речи детей: умение

продуцировать описательные, повествовательные тексты и тексты-рассуждения. Для этого можно использовать диагностики как по определению общего уровня владения связной речью, так и отдельных сторон языка на основе работ таких ученых-методистов, как Н.С. Старжинская, Ф.Г. Даскалова, Г.А. Урунтаева.

После проведения диагностики педагог определяет, на что ему необходимо больше обратить внимание и проводит обучение рассказыванию описательной и повествовательной речи с помощью технологий визуализации.

При обучении развитию связной речи детей старшей группы используют разнообразные формы технологий визуализации [1]. Отметим отдельные из них.

1. **Лента времени** – для получения визуальной картинки о том, как в хронологии развивалось событие. На «ленту времени» можно записывать не только текст, но и изображения, видео и звук.

2. **Кластер** – выделении смысловых единиц в виде тематического ядра и смысловых звеньев). Его вариант **Облако слов** набор ключевых рисунков при составлении текста описания или повествования.

3. **Кроссенс** – головоломка нового поколения, позволяющая проводить ассоциации между изображениями. Использование приема кроссенс способствует формированию креативности, сотрудничества, коммуникации и критического мышления обучающихся. Применяется: при определении темы занятия; для постановки проблемной ситуации; при подведении итога работы на занятии в качестве рефлексии.

4. **Интеллект-карта** (*интеллектуальные карты, ментальная карта, диаграмма связей, карта мыслей, ассоциативная карта, mind map*) – графический способ представления информации в виде карты, состоящей из ключевых и вторичных тем. Это инструмент для структурирования идей, запоминания больших объемов информации, проведения мозговых штурмов.

5. **Скрайбинг** – визуализация информации при помощи графических символов, отображающих ее содержание и внутренние связи. Как правило, иллюстрируются ключевые моменты рассказа и взаимосвязи между ними. Создание ярких образов вызывает у слушателя визуальные ассоциации, что обеспечивает высокий процент усвоения информации.

6. **Лэпбук** – многофункциональное пособие, самодельная интерактивная папка с множеством: кармашков; вкладышей; окошек; вставками, которые, в помогают организовать информацию по теме и систематизировать материал, сделать его понятным и доступным каждому ребенку (особенно если ребенок «визуал»). Подключая ребенка к созданию лэпбука, помогаем ребенку в формировании навыка самостоятельно собирать и организовывать информацию.

7. **Сторителлинг** – техника, построенная на использовании импровизированных историй с определенной героиней, сторителлинг дает возможность самим детям создавать и рассказывать истории. Придумывать их самостоятельно, а не просто пересказывать.

Данные и другие технологии визуализации позволяют осуществлять обучение через основной вид детской деятельности – игру. А то, что описывают, рассказывают дети, представляется ими в действии, наглядно, что и содействует развитию связной речи детей старшей группы дошкольного возраста.

Список используемых источников и литературы

1. Акулич, А. Методы визуализации в работе с детьми дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Коррекционная педагогика. Опыт, Методичка. – Режим доступа. – URL: <https://ng-press.by/2022/05/25/ispolzovanie-metodov-vizualizatsii-v-rabote-s-detmi-s-narusheniyami-rechi/> (Дата обращения: 07.05.2025).

2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.

3. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5-36.

4. Развитие словаря детей дошкольного возраста : хрестоматия / авт.-сост. О.А. Бизикова. – Нижневартовск: НВГУ, 2019. – 136 с.

5. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, В.Е. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2009. – 636 с

© Б.А. Крук, П.Е. Ахраменко, 2025-05

УДК 376.37

Т.С. Медведева

*Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина,
г. Мозырь, Республика Беларусь*

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ И ПРЕОДАНИЮ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ

***Аннотация.** В статье описана актуальность исследуемой темы, представлены результаты констатирующего эксперимента и описание методической разработки – дидактического комплекса по формированию фонематического анализа и синтеза у детей с особыми образовательными потребностями.*

***Ключевые слова:** фонематический анализа и синтез, особые образовательные потребности, методическое обеспечение, формирование, коррекция.*

T. S. Medvedeva

CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK ON THE PREVENTION AND OVERCOMING OF PHONEMIC ANALYSIS AND SYNTHESIS DISORDERS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

***Annotation.** The article describes the relevance of the topic under study, presents the results of a ascertaining experiment and a description of a methodological development – a didactic complex for the formation of phonemic analysis and synthesis in children with special educational needs.*

***Keywords:** phonemic analysis and synthesis, special educational needs, methodological support, education, correction.*

Изучением особенностей фонематического анализа и синтеза у детей с особыми образовательными потребностями занимались Т.В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А. К. Маркова, В. П. Глухов, В. А. Ковшиков и др. Актуальность поиска приемов логопедической работы по коррекции фонетико-фонематических нарушений у детей, имеющих особые образовательные потребности обоснована разнообразием проявлений фонетико-фонематических нарушений, комплексным характером нарушений речи, разнообразием ограничений и потребностей детей с особенностями психофизического развития.

С целью изучения особенностей фонематического анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста, имеющих особые образовательные потребности, и разработки методического обеспечения процесса формирования фонематических умений у детей, было организовано экспериментальное исследование и определены задачи:

1) обобщить, систематизировать данные исследований по проблеме развития фонематических процессов, обобщить методические подходы к преодолению нарушений фонематического анализа и синтеза у детей;

2) провести экспериментальное исследование особенностей фонематического анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста, имеющих особые образовательные потребности, выявить и проанализировать специфику ошибок;

3) разработать методическое обеспечение процесса формирования фонематического анализа и синтеза у детей – комплексное дидактическое пособие, включающее коррекционно-развивающие упражнения с вариантами их адаптации, картинный материал, методические рекомендации для учителей-дефектологов по его применению в коррекционно-педагогическом процессе.

Накопление недостаточно чётких и дифференцированных представлений о звуковом составе слов негативно отражается на процессах формирования полноценного фонематического анализа, синтеза и более сложных операциях обобщения и фонематических представлений. Следствием несвоевременной коррекции нарушений фонематического анализа у детей старшего дошкольного возраста является риск возникновения дисграфии, дислексии. Проблема изучения фонематического восприятия и анализа, механизмов этих нарушений, особенностей проявлений у разных категорий детей является актуальной и требует дальнейшего изучения. В частности, вопрос методически правильного подхода к развитию фонематических процессов, коррекции их нарушений у детей с учетом особых потребностей и возможностей разных нозологических групп, поиск общих тенденций в коррекционно-развивающей работе и дифференцированных тактических обучающих ресурсов. В содержании образовательных программ на уровнях дошкольного и общего среднего образования, образовательных программ специального образования, коррекционных программ получило отражение направление работы по развитию фонематических процессов.

Анализ научно-методических подходов к коррекции нарушений фонематических процессов показал, что поиск средств и методов, путей их адаптации и модификации, позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с особенностями психофизического развития, является актуальной проблемой современной системы коррекционно-развивающей работы.

Для исследования особенностей фонематического анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста (третьих-четвертых классов), имеющих особые образовательные потребности, нами была составлена серия заданий с использованием методики Н. И. Дьяковой [2], дополненная материалами диагностики авторов Г. А. Волковой, Г. В. Чиркиной, И. В. Прищеповой, Т. Б. Филичевой, О. И. Азовой, О. В. Елецкой.

Диагностика *учащихся третьих-четвертых классов* включала 34 задания и направлена на изучение сформированности: 1) элементарного звуко-слогового анализа; 2) сложного звуко-слогового анализа; 3) звуко-слогового синтеза. В следствии данных первичной диагностики у *учащихся первого класса* выявлен низкий уровень сформированности навыков звукового анализа и синтеза и не сформированы навыки слогового анализа полностью. Нами было принято решение продолжить диагностику с учащимися первого класса с использованием серии заданий по методике Е. Ф. Архиповой [1] и Н. И. Дьяковой [2]. Диагностика *учащихся первых классов* включала 21 задание и направлена на изучение сформированности: 1) элементарного звукового анализа; 2) сложного звукового анализа; 3) звукового синтеза. С целью удобства фиксации ответов ребёнка и дальнейшей количественной и качественной обработки результатов обследования нами были разработаны «Карты обследования» (для детей разных возрастных групп) и «Бланк фиксации ответов» и подобран необходимый картинный материал.

В ходе анализа полученных данных нами были определены *общие для детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов трудности в владении фонематическими умениями*: выделение и определение наличия согласного звука в слове; дифференция картинок по признаку наличия заданных согласных звуков в конце слов; подбор слов, начинающихся на заданные звуки; определение одновременно первого и последнего звуков в словах; определение звука по заданному месту, места звука в слове; определение последовательности и количества звуков и слогов в слове; преобразование звуковой структуры слова путем добавления или замены звука в словах; навыки звукового синтеза.

В результате анализа полученных данных были выделены уровни сформированности фонематического анализа и синтеза у обследуемых групп учащихся: низкий, ниже среднего, выше среднего, высокий. Преобладающим уровнем сформированности навыков звуко-слогового и звукового анализа и синтеза у всей обследованной группы учащихся 1-4 классов является уровень выше среднего.

Сравнительный анализ уровня успешности выполнения заданий каждого блока учащихся младшего школьного возраста с фонетико-фонематическими нарушениями (дизартрия, общее недоразвитие речи 4 уровня) и учащихся младшего школьного возраста с трудностями в обучении показал, что наименее сформированными навыками для выделенных групп учащихся являются навыки сложного звуко-слогового анализа и звуко-слогового синтеза. При этом следует отметить, что в 50 % случаев у учащихся с трудностями показатели успешности выполнения 3 блоков заданий ниже, чем у учащихся с фонетико-фонематическими нарушениями.

Таким образом, многообразие проявлений возможностей детей с речевыми нарушениями первичного или вторичного характера приводит к необходимости гибкого применения учителем-дефектологом методического арсенала, дифференцированного подхода в работе с детьми младшего школьного возраста, имеющими индивидуальные особые образовательные потребности.

Коррекционно-педагогическая работа по формированию фонематического анализа и синтеза у детей, имеющих особые образовательные потребности в основном, строится на следующих *теоретических положениях*: учет особых образовательных потребностей; поэтапность формирования навыков фонематического анализа и синтеза как умственных действий; формирование навыков фонематического анализа и синтеза во взаимосвязи; формирование фонематического анализа и синтеза во взаимосвязи с когнитивными процессами; формирование навыка фонематического анализа и синтеза, как системного навыка, включающего фонетическую, лексическую и грамматическую стороны языка; использование специально подобранных упражнений, игр, игровых технологий по формированию навыков фонематического анализа и синтеза.

Проанализировав трудности детей младшего школьного возраста и дошкольного возраста [3], нами были определены особые образовательные потребности для обучающихся с первичными и вторичными нарушениями навыков фонематического анализа и синтеза, а также общие особые образовательные потребности для выделенных групп, позволяющие в последующем определить специальные условия обучения, развития, коррекционной работы для преодоления ограничений активности детей.

Для обучающихся с *первичными нарушениями* фонематического анализа и синтеза выделена потребность в организации работы по установлению прочной связи между фонемой, графемой и кинемой.

Особые образовательные потребности для обучающихся с *вторичными нарушениями* фонематического анализа и синтеза:

1. Потребность в поддержании внимания на протяжении всего периода обучения.
2. Потребность в многократном повторении инструкций и лексического материала.
3. Потребность в сокращении инструкций и их адаптации под имеющиеся особенности мыслительной деятельности.

Общие особые образовательные потребности для обучающихся с первичными и вторичными нарушениями фонематического анализа и синтеза:

1. Потребность в акцентном выделении гласных и согласных звуков из слов разной фонетической сложности на слух.
2. Потребность в визуализации звуко-слоговой структуры слов (особенно на начальных этапах обучения).
3. Потребность в акцентном выделении значимых слов в инструкциях.
4. Потребность в постепенном наращивании сложности языкового материала (изолированно, в слогах, словах и предложениях).
5. Потребность в вариативных условиях дифференциации звуков и букв.

6. Потребность в проговаривании последовательности звуков в слове с учетом морфологического принципа орфографии.

7. Потребность в уточнении и систематизации умений выполнять сложной звуковой и слоговой анализ и синтез слов.

8. Потребность в формировании умений преобразовывать слова по звуковой и слоговой структуре, находить общее и отличное в словах по данному признаку.

9. Потребность в формировании и развитии навыков самоконтроля (нахождение ошибок в словах, предложениях, текстах, оценка правильности/неправильности употребления и написания слогов, слов, предложений).

10. Потребность в овладении практическими речевыми умениями непосредственно в процессе усвоения знаний.

11. Потребность в применении умений фонематического анализа и синтеза, слогового анализа и синтеза при овладении грамматическими правилами языка.

В ходе экспериментального исследования нами разработано методическое обеспечение процесса формирования фонематического анализа и синтеза у детей:

1) диагностический комплекс, включающий карты обследования для различных возрастных групп детей;

2) комплексное дидактическое пособие «Лес чудес» (альбом), включающее коррекционно-развивающие упражнения с вариантами их адаптации, методическими рекомендациями для учителей-дефектологов по его применению в коррекционно-педагогическом процессе.

Альбом представляет собой методический комплекс, в котором материал изложен поэтапно и включает следующие разделы:

- 1) элементарный фонематический анализ;
- 2) сложный фонематический анализ;
- 3) фонематический синтез.

Каждый раздел методического комплекса представлен серией последовательных игр и упражнений. Каждая игра подробно описана (цель, оборудование, правила игры, игровые действия ребенка и взрослого, инструкция, картинный и лексический материал) [4]. Ко всем играм предлагаются варианты их проведения, виды помощи, рекомендации по организации деятельности детей, а также варианты адаптации и модификации заданий. Для повышения мотивации деятельности детей предложены различные персонажи сказочного леса.

Работа с использованием альбома предполагает интерактивные формы взаимодействия с ребенком на занятии. Альбом «Лес чудес» может найти широкое применение в работе как специалистов дошкольных и школьных учреждений, так и родителей. Рассмотрим пример одной игры из комплекса.

Игра «Строим башню» (из раздела 1)

Цель: формировать умение дифференцировать слова по наличию заданных согласных.

Инструкция: «На этой полянке играют животные (*обращаем внимание на игровое поле с животными*). Каких животных ты видишь? (*ребенок называет животных*). Правильно! Животные хотят построить башню из пеньков. Давайим поможем, согласен (-а)! (да) Вот пеньки (*показываем пеньки*). На пеньках есть картинки (*обращаем внимание на картинки на пеньках*). Гусь строит башню из пеньков, в названии картинок которых есть звук «Г». Хомяк строит башню из пеньков, в названии картинок которых есть звук «Х». Кабан строит башню из пеньков, в названии картинок которых есть звук «К». Построй башню из пеньков возле каждого животного».

Многообразие проявлений возможностей детей, имеющих особые образовательные потребности, приводит к необходимости гибкого применения учителем-дефектологом методического арсенала, дифференцированного подхода в работе, что получило отражение в особенностях применения разработанного нами методического комплекса для использования на коррекционных занятиях.

Список используемых источников и литературы

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.
2. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьякова. – М. : ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.
3. Медведева, Т. С. Исследование сформированности навыков фонематического анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста, имеющих особые образовательные потребности // Т. С. Медведева / Актуальные проблемы современного образования в наследии Л. С. Выготского 2024: сб. материалов V Междунар. науч.-практич. конф. – В 2-х ч. / ГГПК им. Л. С. Выготского; ред. кол.: И. В. Сильченко (глав. ред.), [и др.]; – Гомель : ГГПК им. Л. С. Выготского. – Ч.2. – Гомель: 2024. – С. 90–94
4. Медведева, Т. С. Применение методического комплекса «Лес чудес» в логопедической работе по формированию фонематического анализа и синтеза у детей, имеющих особые образовательные потребности // Т. С. Медведева / Наука и молодежь – 2025: взгляд в будущее: матер. Междунар. науч.-практич. конф. Оренбург, 17 апреля 2025 г.: сб. статей / ред. кол. : В. А. Зибзеева, А. К. Мендыгалиева, Н. В. Литвиненко. – М. : ТЦ Сфера, 2025 – С. 434–436

© Т. С. Медведева, 2025-05

УДК 376.35

Е.Н. Михайлова

*Мозырский государственный педагогический
университет имени И.П. Шамякина,
г. Мозырь, Республика Беларусь*

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

***Аннотация.** В статье указывается на особенности использования в процессе коррекционно-педагогической помощи дидактического материала в связи с состоянием зрительного восприятия детей с нарушениями зрения.*

***Ключевые слова:** учитель-логопед, образовательная среда, нарушения зрения, зрительное восприятие, адаптация учебного материала.*

K.N. Mihailova

CONSIDERATION OF THE PECULIARITIES OF VISUAL PERCEPTION IN SPEECH THERAPY WORK WITH CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

***Annotation.** The article points out the peculiarities of the use of didactic material in the process of correctional and pedagogical assistance in connection with the state of visual perception of children with visual impairments.*

***Keywords:** speech therapist teacher, educational environment, visual impairments, visual perception, adaptation of educational material.*

В современных нормативных правовых документах и работах многих исследователей указывается на специфику реализации образовательного процесса для обучающихся с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР), отражающуюся в создании специальных условий для оптимального освоения образовательной программы, применении эффективных средств, форм, методов, приемов обучения. Подчеркивается ответственность педагогов за качество образования, соответствующую коррекционно-педагогическую помощь,

организацию адаптивной образовательной среды с учетом особых образовательных потребностей обучающихся (Н. Н. Баль, С. Е. Гайдукевич, В. В. Гладкая, А. М. Змушко, А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская, Т. В. Лисовская, В. В. Хитрюк и др.).

Достаточный уровень компетентности современного специалиста в области специального образования предполагает готовность и возможность эффективно реализовывать широкий спектр направлений профессиональной деятельности (психолого-педагогическое обследование, профилактика, коррекция психофизических нарушений, обучение и воспитание) не только применительно к конкретной нозологической группе лиц с ОПФР. Подразумевается компетентность в содержании, методике коррекционно-развивающей работы с различными категориями обучающихся с ОПФР, с ориентацией на индивидуальные траектории развития и образования, жизненно значимые потребности обучающихся, ценностное принятие любого ребенка, на перспективу инклюзивного образования.

В специальных детских садах и учреждениях образования, реализующих образовательные программы специального образования на уровнях дошкольного и общего среднего образования, в Республике Беларусь организован образовательный процесс для разных категорий воспитанников и учащихся с ОПФР. Коррекционно-педагогическая, в частности логопедическая, помощь оказывается с учетом тяжести и характера нарушения: в пункте коррекционно-педагогической помощи (при легкой степени нарушений развития) или (при тяжелой степени нарушений развития) в специальном учреждении образования (специальный детский сад, специальная школа (школа-интернат) для конкретного контингента учащихся, а также в группе (классе) интегрированного обучения и воспитания.

Такая система организации коррекционной помощи подтверждает необходимость владения учителем-логопедом профессиональными компетенциями не только относительно норм и специфики речевого развития при первичных речевых нарушениях, но и при сенсорных, интеллектуальных, двигательных и иных психофизических нарушениях, а также ограничений жизнедеятельности и особых образовательных потребностей (далее – ООП) разных категорий лиц с ОПФР, создания адаптивно-социализирующих образовательных условий.

Отдельную категорию составляют обучающиеся с нарушениями зрения, у которых чаще всего наблюдаются миопия (близорукость), гиперметропия (дальнозоркость), сходящееся и расходящееся косоглазие, амблиопия, астигматизм и другие заболевания зрительной сенсорной системы.

При нарушениях зрения у детей осложняется перцептивное познание окружающего мира; пространственная ориентировка почти на всех уровнях, зрительно-пространственный анализ воспринимаемых объектов и развитие способов обследования внешнего мира; выявляется фрагментарность и нечеткость зрительных представлений; сложности в выделении и опознании существенных и разнообразных признаков и свойств объектов; неточность, замедленность темпа, снижение объема и целостности восприятия и др. (М. И. Земцова, Т. Н. Головина, Л. П. Григорьева, В. З. Денискина, В. С. Изотова, Ю. А. Кулагин, А. Г. Литвак, Л. А. Новикова, Л. И. Плаксина, Л. В. Рудакова, Л. И. Солнцева, Б. К. Тупоногов и др.).

Нарушения зрения значительно осложняют психоречевое развитие детей, поскольку снижение зрительных ощущений и контроля за языковым и невербальным общением обедняет чувственную основу речевой системы [2], что подтверждают в своих исследованиях Л.С. Волкова, Л.А. Григорян, О.Л. Жильцова, В.И. Коваленко, Н.С. Костючек, Н.А. Крылова, Е.А. Лапп, А.Г. Литвак, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева и др. Развитие зрительного восприятия и коррекция недостатков речи выделяются как основные блоки коррекционно-педагогической работы с обучающимися с нарушениями зрения.

Содержание логопедической работы с рассматриваемой категорией детей определяется характером нарушения речи, уровнем речевого развития (Л. С. Волкова). В решении задач профилактики, комплексной диагностики и коррекции расстройств речевой системы учитель-логопед, тесно сотрудничая (при наличии такой возможности в специальном детском саду, школе) с тифлопедагогом, направляет свое внимание и на неречевые процессы, составляющие психофизиологический базис речевой функции. Особенности реализации логопедической работы

связаны с особой организацией ее условий, с использованием специфических приемов подачи речевого и дидактического материала.

Учителю-дефектологу необходимы умения в правильной организации образовательной среды для обучающихся с нарушениями зрения, что позволяет восполнять и совершенствовать их знания и представления об окружающем мире, стимулировать познавательное развитие и эффективное освоение образовательной программы, вырабатывать необходимые коммуникативные и поведенческие навыки, налаживать позитивные межличностные отношения, укреплять физическое здоровье и самочувствие. Для каждого ребенка значимо оказаться в адаптивной развивающей образовательной среде, в которой бы снижалось влияние его недостатков на дальнейшее развитие и ограничения жизнедеятельности, обеспечивался бы личностный рост, реализовывались потенциальные возможности, социальная адаптация. В процессе создания образовательной среды рекомендуется подбирать ресурсы наиболее активные в плане поддержки, стимуляции и коррекции, способствующие преодолению ведущих и профилактике вторичных отклонений в психофизическом развитии детей.

Адаптационные изменения окружающих объектов образовательной среды позволяют учесть ООП детей в улучшении зрительного восприятия (сохранные возможности первично пострадавшей функции) и опоры на слуховое, тактильно-вибрационное, кинестетическое и другие виды восприятия (компенсаторные возможности, полисенсорное обучение). Адаптация не меняет сложность учебного материала, но варьирует, изменяет его подачу через специфическую визуализацию, перефразирование инструкций и указаний, управление аналитическими способностями и обследовательской деятельностью, использование тифлотехнических средств и др.

Актуальным представляется выделение особой образовательной потребности детей с нарушениями зрения в отборе, адаптации и использовании эффективных дидактических средств, в том числе наглядных пособий и дидактических материалов, в диагностической и коррекционной работе. Педагогу важно использовать на занятиях натуральные предметы и их модели (в натуральную величину и уменьшенного масштаба), различные геометрические конструкции, обозначающие часто встречаемые ребенком обиходные и жизненно значимые объекты действительности (овощи, фрукты, одежда, мебель, животные, окно, дом, улица и т.п.), а также изображения этих объектов. Тщательно продумывается характер оформления наглядности по цветовому решению, насыщенности и контрастности, условиям ее демонстрации с учетом знаний о способах и характере восприятия конкретным ребенком с нарушением зрения. Организуется разнообразная деятельность, прежде всего предметно-практическая, позволяющая на основе тактильно-моторного и зрительно-моторного анализаторного взаимодействия последовательно формировать предметность, целостность восприятия. Восполнение недостатков чувственной основы речи, формирование различных характеристик зрительного восприятия является условием оптимизации всех когнитивных функций и, безусловно, речи, расширения возможностей познания окружающего мира [1].

При проведении коррекционных занятий учителю-логопеду необходимо максимально обеспечить условия для точности и целостности восприятия, опознавания предметов: освещенность, использование увеличительных приспособлений и ТСО (например, лупа, экран проектора), увеличение времени на рассматривание, внешнее руководство ходом анализа и узнавания изображений, соблюдение дозировки зрительной нагрузки и профилактики зрительного и интеллектуального переутомления и т.п. Также рекомендуется соблюдать следующие требования к демонстрируемым объектам среды:

реалистичность (соответствие цвета, формы, пропорций, пространственного расположения объектов и их деталей);

достаточный размер изображений (не менее 2 см);

освещенность объектов с учетом особенностей зрительных функций (например, повышенная светочувствительность, комфортность работы в затемненных условиях, без прямого света);

объемность и рельефность (опора на тактильное восприятие);

контурирование, обводка, силуэтность, выраженная контрастность (темный объект на светлом фоне или светлый объект на черном фоне);

адекватная цветовосприятию детей цветовая гамма (желтый, оранжевый, красный как лучше воспринимаемые цвета в спектре; зеленый, синий как комфортные для зрения; исключение красного и зеленого при трудностях их дифференциации и др.);

разнообразии цветового оформления изображений в основных и оттеночных цветах, в черно-белом, в простом цветовом сочетании и в сложном (более двух цветов);

выделение в изображении опознаваемых существенных признаков (контурирование, разная ширина линий, цветовое выделение, усиление контраста между элементами);

разгруженный фон (отсутствие несущественных признаков) и устранение мешающих восприятию причин (например, световых бликов на гладкой поверхности дидактических средств) и др. [1; 3]

Таким образом, знание учителем-дефектологом ограничений жизнедеятельности, влияния нарушений зрения на познавательное и речевое развитие, особых образовательных потребностей детей является основанием для создания оптимальных специфических условий в образовательном процессе обучающихся с нарушениями зрения, удовлетворяющих их ООП. Совершенствование зрительного восприятия и речевого развития детей оптимизирует когнитивное, личностное развитие и социальную адаптацию рассматриваемой категории детей.

Список используемых источников и литературы

1. Григорьева, Л. П. Формирование высших форм зрительного восприятия как основа компенсации нарушений когнитивного развития детей / Л. П. Григорьева // Дефектология. – 2000. – № 3. – С. 3–15.

2. Лапп, Е. А. Развитие связной речи у детей 5-7 лет с нарушениями зрения / Е. А. Лапп. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 256 с.

3. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения: учеб.-метод. пособие / С. Е. Гайдукевич [и др.]; под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. – Минск: БГПУ, 2006. – 98 с.

© Е. Н. Михайлова, 2025-05

УДК 376.37

**И. В. Прядильщикова,
Л. Н. Санникова**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «МОЗАИЧНАЯ ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается возможность использования современной технологии «Мозаичная осведомленность» в коррекционно-педагогической работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) старшего дошкольного возраста. Анализируются трудности, с которыми сталкиваются дети с ТНР при овладении связной речью. Представлены результаты исследований, подтверждающие эффективность применения данной технологии в работе с дошкольниками с ТНР.

Ключевые слова: связная речь, тяжелые нарушения речи (ТНР), дошкольный возраст, современные технологии.

THE USE OF MOSAIC AWARENESS TECHNOLOGY IN WORKING WITH OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Annotation. The article considers the possibility of using modern technology "Mosaic awareness" in correctional and pedagogical work with children with disabilities of senior preschool age. The difficulties faced by children with TNR in mastering coherent speech are analyzed. The research results confirming the effectiveness of using this technology in working with preschoolers with TNR are presented.

Keywords: coherent speech, severe speech disorders, preschool age, modern technologies.

Актуальность вопросов развития речи обусловлена постоянным увеличением количества детей с дефектами речи. Согласно последним данным, в России проживает около 1 миллиона детей с ОВЗ. Нарушения речи являются одной из наиболее распространенных форм ОВЗ (40%). Эти дети испытывают затруднения в произношении звуков, выражении мыслей и коммуникации с окружающими.

Речь имеет очень большое значение для развития мышления и деятельности ребёнка в целом, выступая и как стержень в развитии общения, и как его информативный носитель, и как регулятор поведения ребёнка.

Ребёнок с ТНР должен научиться содержательно, грамматически правильно, связно и последовательно излагать свои мысли. В то же время, его речь должна быть живой, непосредственной, выразительной. Связная речь неотделима от мира мыслей, в ней отражается логика мышления ребёнка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, логичной речи. По тому, как ребёнок умеет строить свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития. Подходящая речевая терапия и специальные методы обучения могут помочь детям с ТНР преодолеть эти проблемы и развить навыки коммуникации.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» говорится об обеспечении равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (Ст.2, п.27); создании необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (Ст.5, п.1); вариативности содержания образовательных программ соответствующего уровня образования, возможности формирования образовательных программ различных уровня сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся (Ст.11, п.3).

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, государством обеспечиваются равные возможности для каждого ребёнка в получении качественного дошкольного образования с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Развитие речи является центральной задачей и в воспитании детей с тяжелыми нарушениями речи. Это обусловлено, прежде всего, её социальной значимостью и ролью в формировании личности. В связной речи реализуется основная, коммуникативная функция языка и речи. Связная речь - высшая форма речемыслительной деятельности, которая определяет

уровень речевого и умственного развития ребенка (Ахутина Т.В., Выготский Л.С., Жинкин Н.И., Леонтьев А.А., Рубинштейн С.Л., Сохин Ф.А. и др.).

Теоретические положения о характере речевого и психофизиологического развития детей с речевой патологией рассмотрены в трудах Р. Е. Левиной, В. К. Орфинской, Т. Б. Филичевой, Ю. Я. Флоренской, Г. В. Чиркиной и др. Научные труды, основывающиеся на коммуникативно-деятельностном подходе к коррекции речи при ее тяжелом недоразвитии, представлены Л. И. Беляковой, Т. Н. Волковской, О. Е. Грибовой, Л. В. Лопатиной и др.

Изучением особенностей речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи занимались отечественные и зарубежные ученые (Е.М. Мастюкова, Л.И. Белякова, Л.В. Лопатина, И.З. Романчук, Ю.Ф. Гаркуша и др.). Они выявили в процессе исследований разнообразие проявлений тяжелых нарушений речи, которые сочетаются с неврологическими и психопатологическими синдромами.

Актуальность проблемы развития речи дошкольников с ТНР связана с необходимостью поиска направлений, методов и средств коррекционной работы. «Важно деятельность по реализации образовательной области «Речевое развитие» с детьми с ТНР выстраивать системно, организуя разноплановую и комплексную работу. Эффективность этой работы зависит во многом от того, какими формами и средствами пользуется педагог.» [4].

Одной из технологий, используемых в коррекционно-педагогическом процессе с детьми с ТНР может стать «Мозаичная осведомленность». Эта методика, основанная на принципах активного вовлечения детей в процесс обучения, позволяет не только развивать речевые навыки, но и улучшать внимание, память и познавательную активность. В отличие от традиционных методов, которые часто оказываются недостаточно эффективными для детей с ТНР, «Мозаичная осведомленность» предлагает многогранный подход. Это делает занятия более увлекательными и доступными для детей, что, в свою очередь, способствует лучшему усвоению материала.

Автором технологии «Мозаичная осведомленность» является доктор педагогических наук Л.Ю. Круглова. По мнению автора, эта технология помогает развивать речь, креативное мышление и коммуникацию дошкольников [2].

Проблема исследования заключается в необходимости применять современные методы коррекции речевого развития у детей с ТНР и недостаточной изученностью и применением технологии «Мозаичная осведомленность» в коррекционно-педагогической деятельности.

Объектом исследования является развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи с применением технологии «Мозаичная осведомленность» в коррекционно-педагогической работе.

Цель исследования - теоретически обосновать и экспериментально апробировать технологию «Мозаичной осведомленности» в коррекционно-педагогическом процессе с детьми старшего дошкольного возраста с ТНР.

Были поставлены следующие задачи:

Провести анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования;

Выделить и апробировать условия использования технологии «Мозаичная осведомленность» с детьми с тяжелыми нарушениями речи;

Сформулировать выводы об эффективности использования технологии «Мозаичная осведомленность» в коррекционно-педагогической работе с детьми с ТНР старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования состоит в том, что применение технологии «Мозаичная осведомленность» в коррекционно-педагогической работе с детьми с ТНР повысит результативность и эффективность коррекционно-развивающего процесса при соблюдении следующих условий:

Положительный эмоциональный настрой воспитанников при реализации технологии;

Регулярность применения технологии в коррекционно-педагогической деятельности с детьми с ТНР;

Соответствие лексического материала возрастным и индивидуальным особенностям детей и зоне их ближайшего развития.

Анализ исследований и педагогической практики позволил выявить следующее противоречие между потребностью использования технологии «Мозаичная осведомленность» в коррекционно-педагогической деятельности с детьми с ТНР и отсутствием описания способствующих этому процессу условий.

Теоретико-методологическую основу данной работы составляют концептуальные исследования Т.Б. Филичевой и Т.В. Чиркиной «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада»; учения Р.Е. Левиной о системном характере речевых нарушений; Р.И. Лалаевой Н.В. и Серебряковой «Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с ОНР»; Л.П. Зерновой, И.А. Зиминной «Логопедическая работа с дошкольниками»; разработки в области применения современных технологий в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и детей с нарушением речи (Л.Б. Баряева, Ю.Ф. Гаркуша, Е.Л. Гончарова, М.М. Панасенкова, Н.В. Желябова, Л.В. Угрюмова и др.).

Методы исследования: теоретический анализ, сравнение, реферирование, цитирование, обобщение; наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование; методы статистической обработки результатов: ранжирование, обобщение.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что дана психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, показаны особенности применения технологии «Мозаичная осведомленность» в коррекционно-педагогической деятельности в дошкольной образовательной организации, выделены и охарактеризованы условия использования технологии «Мозаичная осведомленность» в коррекционно-педагогической работе с детьми с ТНР старшего дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в коррекционно-педагогической работе с детьми с ТНР старшего дошкольного возраста.

Магистерская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложения.

Список используемых источников литературы

1. Жукова, Н. С. Логопедия : основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Эксмо, 2011. – 282 с. – ISBN 978-5-699-48294-8. – Текст : непосредственный.
2. Круглова, Л. Ю. Современные технологии дошкольного образования / Л. Ю. Круглова, Р. А. Литвак. – Москва , 2022. – 224 с. – Текст : непосредственный.
3. Оглоблина, И. Ю. Развиваем речь и мышление. Практический материал для занятий с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста : учебное пособие для логопедов и педагогов-дефектологов / И. Ю. Оглоблина. - Москва : Издательство ВЛАДОС, 2021. - 168 с. - ISBN 978-5-00136-168-8. – Текст : электронный. - URL: <https://znanium.com/catalog/product/1881220>
4. Сайгина А. А. Теоретические аспекты речевого развития детей 6-7 лет // Проблемы образования на современном этапе: сборник научных статей. Выпуск XI / под ред. О.В. Дыбиной, Е.В. Некрасова, Е.А. Сидякина. - Тольятти : НаучПолис, 2022 С. 210–214.

© И.В. Прядильщикова, Л.Н. Санникова 2025-01

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕОДОЛЕНИЮ ОПТИЧЕСКОЙ
ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Аннотация. В данной статье раскрываются вопросы коррекции оптической дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи. Акцентируется внимание на необходимости раннего выявления нарушений письменной речи и разработки эффективной коррекционной работы с учетом нейропсихологического подхода. Нейропсихологические методы и приемы обеспечивают точную диагностику причин нарушения, что способствует обоснованному выбору способа коррекции.

Ключевые слова. Дисграфия, оптическая дисграфия, коррекционная работа, нейропсихологический подход, процесс.

Е.А. Ovsyannikova, T.I. Pushkareva

**NEUROPSYCHOLOGICAL APPROACH TO OVERCOMING OPTICAL DYSGRAPHY
IN PRESCHOOLERS AGED 6-7 WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT**

Abstract. This article describes the correction of optical dysgraphia in preschoolers with general underdevelopment of speech. Attention is paid to the need for early detection of violations of written speech and the development of effective correctional work, taking into account the neuropsychological approach. Neuropsychological methods and techniques provide an accurate diagnosis of the causes of the violation, which contributes to an informed choice of the method of correction.

Keywords. Dysgraphia, optical dysgraphia, corrective work, neuropsychological approach, process.

Написания письма является сложным процессом умственной деятельности, требующей согласованной работы сенсомоторных навыков, высших психических функций, мыслительных операций и речевой деятельности. Нарушения письменной речи являются значительным барьером в процессе освоения грамоты и одной из основных причин трудностей, с которыми сталкиваются младшие школьники. Педагоги отмечают, что с каждым годом возрастает количество учащихся начальной школы с различными видами дисграфии. Дисграфия – частичное специфическое нарушение процесса письма, обусловленное несформированностью высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера. Ошибки, возникающие в результате недостаточного развития зрительно-пространственных представлений, составляют значительную категорию. В группе риска находятся дети, имеющие общее недоразвитие речи и фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Аналогичные ошибки встречаются так же и у детей с нормально развитой речью. Это обусловлено несовершенством функционирования таких компонентов оптической системы, как: зрительное восприятие, зрительно-пространственная ориентация и зрительно-моторная координация. Необходимый уровень развития оптико-пространственных представлений является ключевым условием для усвоения зрительных образов букв, и в особенности для дифференциации близких по начертанию букв. Тем не менее, к моменту поступления в школу, у значительной части детей эти функции остаются еще не полностью сформированными, что часто является причиной возникновения оптической формы дисграфии.

Оптическая дисграфия — это нарушения письменной речи, обусловленные недостаточным развитием зрительных, пространственных и моторных процессов. Оптическая дисграфия может быть вербальной, при которой воспроизведение изолированных букв

сохраняется, однако при написании слов возникают искажения, замены и смещения визуально сходных букв; может быть, литеральная, которая проявляется в сложности воспроизведения даже изолированных букв. Данная форма дисграфии проявляется также в зеркальном написании. Диагностика проводится на основе анализа школьных тетрадей ребенка, обследования его письменной речи и результатов нейропсихологического тестирования [1, с. 274].

Пространственные трудности при овладении письмом издавна выделялись педагогами. Современные нейропсихологические исследования способствуют более точному пониманию механизмов, лежащих в основе этих трудностей.

Ориентировка в пространстве, правильная организация действия в пространстве — сложная деятельность, которая требует согласованной работы правого и левого полушария головного мозга. Самые элементарные функции, формирующиеся на ранних этапах развития, связаны преимущественно с работой правого полушария. От него зависят зрительно-моторные координации, возможность соотносить движение с вертикальной и горизонтальной координатами, возможность объединять в одно целое, запомнить целый образ. Левое полушарие головного мозга отвечает за выполнение более сложных задач, требующих глубокого анализа и использование речевых механизмов. Метод его функционирования основан на анализе отдельных деталей, частей, однако он менее эффективен при объединении частей в одно целое [1, с. 275].

Специалисты, изучающие детей с общим недоразвитием речи (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева), отмечают у них плохую координацию, неточное выполнение сложных движений, снижение скорости и ловкости, недостаточность самоконтроля, пространственно-временной ориентировки. Неподготовленность к письму, недостаточное развитие мелкой моторики, зрительного восприятия служит причиной оптической дисграфии.

Характерными особенностями письма при оптической дисграфии являются:

- трудности в ориентации на листе бумаги и нахождения начала строки;
- трудности, связанные с удержанием строки;
- колебания наклона, ширины и высоты букв, раздельное написание букв внутри слова;
- присутствие устойчивой зеркальности при написании цифр и букв;
- трудности актуализации графического /двигательного образа буквы (смещения зрительно похожих или близких по написанию букв) зрительного образа слова;
- пропуск и смещение гласных в том числе ударных;
- нарушение порядка букв в словах;
- слитное написание нескольких слов [1, с. 277].

Все эти ошибки легко объясняются правополушарными трудностями обработки зрительной и зрительно-пространственной информации.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что последние годы большое количество учащихся начальных классов сталкиваются с трудностями в усвоении школьной программы, у 45 % детей в этом возрасте выявляются признаки оптической дисграфии. Эффективность коррекции нарушений при оптической дисграфии в значительной степени определяется своевременностью начатой работы по ее устранению и профилактике. Следовательно, чем раньше начнется коррекционная работа по преодолению дисграфии, еще в подготовительной группе детского сада, тем успешнее дети будут учиться в школе. У дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи, преодоление этой проблемы требует комплексного подхода.

Существуют различные подходы в исследовании нарушений устной, а также письменной речи: психолого-педагогический подход (Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев), нейропсихологический (А.Р. Лурия, Т.В. Ахутина, Л.С. Цветкова) и психолингвистический подход (В.П. Глухова, А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушакова).

Нейропсихологический подход, основанный на изучении работы мозга, оказывается достаточно эффективным в преодолении оптической формы дисграфии.

Основной задачей нейропсихологии является понимание связи структуры и функционирования головного мозга с психическими процессами и поведением человека. Нейропсихологическое сопровождение позволяет обнаружить причины нарушений и

восстановить последовательность утраченных связей, межсистемных взаимодействий, а также сформировать фундаментальные функции для чтения и письма. Использование нейропсихологических методов для предупреждения дисграфии позволит с высокой степенью достоверности определить сильные и слабые стороны развития высших психических процессов ребенка; а также сформулировать гипотезы о эффективных методах профилактического вмешательства [2, с. 8].

Применяя нейропсихологический подход можно дополнить и совершенствовать существующие методики коррекции оптической дисграфии.

Нейропсихологические упражнения помогают: развивать концентрацию и зрительное внимание, координацию, умение чувствовать свое тело; развивать память, мелкую и общую моторику, уметь ориентироваться в пространстве; работать над гармоничным взаимодействием полушарий; активизировать речь; работать над эмоциональной устойчивостью, повышением внимания. Вся работа основывается на принципе поэтапного усложнения материала [2, с. 25].

Прежде, чем приступить к коррекции оптической дисграфии, важно провести тщательную диагностику нарушений зрительного гнозиса и пространственного анализа. Это включает оценку: восприятия цвета, размера, формы предметов; распознавание деталей изображений; пространственной ориентации объектов; навыков копирования геометрических фигур и линий.

Для выявления оптической дисграфии в письменной речи могут быть использованы следующие диагностические методики: «Домик» (О.В.Елецкая, 2019 г.), «Графический диктант», «Пробы Хеда», исследование восприятия зрительных образов букв (З.Е. Агранович, 2004г). Н.В. Нищева применяет нейропсихологические игры в своей практике, она советует включать кинезиологические упражнения и игры для стимуляции межполушарного взаимодействия. Методики нейропсихологической коррекции способствуют оптимизации деятельности мозга, стимулируя формирование новых нейронных связей и обеспечивая упорядоченную работу корковых отделов головного мозга. [3, с. 25]. В процессе коррекции оптической дисграфии полезно использовать нейропсихологические игры, которые были разработаны К. Гончаровой. Данные игры способствуют развитию высших психических функций, а также активизируют зрительное внимание и улучшают зрительное восприятие восприятия.

Эффективность усвоения программного материала напрямую связана с правильно подобранными методами обучения. При этом педагогам необходимо учитывать возрастные характеристики детей, а также особенности развития детей с нарушениями речи. В педагогической практике целесообразно использовать такие методические приемы, способные удерживать внимание и стимулировать интерес каждого ребенка.

Для успешной коррекции оптической дисграфии, важен последовательный подход, включающий упражнения на развитие зрительного восприятия: это может заключаться в распознавании частично скрытых или искаженных изображений, завершении наполовину нарисованных объектов, определение геометрических форм, составляющих рисунок, а также установление связей между формой предмета и геометрическими фигурами.

Для совершенствования умения различать буквы рекомендуется выполнять упражнения, направленные на выделение заданной буквы среди других символов; дорисовывание неполной буквы; называние или написание букв, представленных в перечеркнутом виде. Развитие способности различать буквы с оптическим сходством, достигается посредством: поиска дифференцируемых букв в ряду похожих; превращение дифференцируемых букв в ассоциативные изображения (к-кошка, д-дерево и др.) [4, с. 35].

Развитие графомоторных навыков эффективно достигается за счет упражнений, включающих обводку контуров и штриховку; копирование изображений; дополнение рисунков недостающими деталями; воссоздание фигур из памяти; рисование по клеточкам в соответствии с заданным алгоритмом.

Согласно исследованиям, совершенствование мелкой моторики, в частности посредством пальчиковых упражнений и работы с небольшими предметами, оказывает благоприятное воздействие на формирование графомоторных навыков, что играет ключевую роль в коррекции дисграфии.

Для того, чтобы улучшить пространственную ориентацию на листе бумаги, усилить концентрацию и развить зрительную память, полезно выполнять нейропсихологические задания из методики И.И. Праведниковой, такие как «Исключение букв», «Прохождение лабиринтов», «Синхронное рисование обеими руками», «Отраженное рисование» и «Запоминание изображения». Все эти упражнения направлены на совершенствование пространственной ориентации на листе бумаги, концентрации и распределения внимания, тренировку зрительной памяти, а также развитие графомоторных умений [4, с. 20].

Дыхательные упражнения благоприятно влияют на состояние здоровья ребенка. Ритмичное дыхание обеспечивает положительное настроение, успокаивает и развивает концентрацию внимания. Они играют важную роль в развитии навыков самоконтроля.

Специальные упражнения для глаз тренируют способность рассматривать объекты под разными углами, улучшают координацию и плавность движений глаз, стабилизируют фиксацию взгляда и расширяют периферическое зрение, а также помогают избавиться от синкинезий. В идеале оба глаза двигаются синхронно и плавно, не теряя объект из виду. Упражнения этой категории имеют большое значение, поскольку ядра нервов, контролирующих движения глаз, расположены в областях мозга, отвечающих за его энергоснабжение. Таким образом, регулярная тренировка глазодвигательных мышц положительно влияет не только на зрение, но и на общую мозговую активность [5, с. 107].

Кинезиологические упражнения представляют собой набор целенаправленных движений, разработанных для стимуляции взаимодействия между полушариями мозга. Они положительно влияют на когнитивные функции, такие как мышление, память и концентрация, а также упрощают освоение навыков чтения и письма. Примеры таких упражнений включают зеркальное рисование, синхронные движения глаз и языка, ритмичные хлопки и другие подобные действия. Эти упражнения направлены на гармонизацию работы мозга и улучшение его функциональных возможностей [5, с. 109].

В результате нейропсихологических упражнений дошкольники легче ориентируются в строках и удерживают их при письме, буквы становятся более аккуратными и одного размера, исправляется зеркальное написание букв, уменьшается количество ошибок, лучше запоминается зрительный образ слова.

Нейропсихологический подход к преодолению оптической дисграфии у дошкольников с общим недоразвитием речи является комплексным и индивидуальным. Данный подход учитывает особенности каждого ребенка и направлен на развитие нарушенных функций. Своевременное выявление нарушений в сочетании с комплексным подходом к работе, основанным на принципах нейропсихологии, а также регулярность проведения занятий, способствуют преодолению оптической дисграфии. Эффективность коррекционной работы предполагает тесное взаимодействие учителя-логопеда, воспитателей и родителей.

Список использованных источников и литературы

1. Ахутина, Т.В., Иншакова О.Б. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 320 с.
- 2) Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.
- 3) Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2005. – 528 с.
- 4) Праведникова, И.И. Нейропсихология. Игры и упражнения / Ирина Праведникова. – Москва : Айрис-пресс, 2018. – 112с.
- 5) Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте: Учеб. пособие для высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 232 с.

© Е.А. Овсянникова, Т.И. Пушкарева, 2025-05

А.Э. Рудницкая
Мозырский государственный
педагогический университет им. И.П. Шамякина,
г. Мозырь, Республика Беларусь

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ ДОМАШНЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МОТОРИКИ АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности использования ресурсов домашней среды для развития моторики артикуляционного аппарата у детей с задержкой речевого развития. Особое внимание уделяется роли родителей как активных участников коррекционно-развивающего процесса, а также значимости организации речевой практики вне кабинета специалиста.

Ключевые слова: моторика, артикуляционная гимнастика, биоэнергопластика, домашняя среда, развитие, коррекция.

A.E. Rudnitskaya

THE POSSIBILITIES OF USING THE RESOURCES OF THE HOME ENVIRONMENT FOR THE DEVELOPMENT OF MOTOR SKILLS OF THE ARTICULATORY APPARATUS IN CHILDREN WITH SPEECH RETARDATION

Abstract. This article discusses the possibilities of using the resources of the home environment to develop the motor skills of the articulatory apparatus in children with speech retardation. Special attention is paid to the role of parents as active participants in the correctional and developmental process, as well as the importance of organizing speech practice outside the specialist's office.

Keywords: motor skills, articulatory gymnastics, bioenergetics, home environment, development, correction.

В последние годы задержка речевого развития становится всё более распространённой у детей. Характеризуясь отставанием в формировании речи у ребёнка по сравнению с возрастной нормой, она может проявляться в позднем появлении первых слов, бедном словарном запасе, отставанием в овладении фразовой речью, трудностями в построении фраз. Нередко задержка речевого развития наблюдается у детей с явлениями моторной недостаточности артикуляционного аппарата: сниженная активность, недостаточная подвижность, точность, полнота движений языка, губ; недостаточность кинестезий, координации движений органов артикуляционного аппарата; недостаточность мотивационного компонента артикуляционной активности. Кроме этого, значимы для речевого развития и социальные факторы, например, богатство речевой среды. Важно вовремя заметить такие особенности и начать коррекционную работу.

Домашняя среда, обладая высокой адаптивностью и эмоциональной насыщенностью, представляет собой уникальный ресурс для стимулирования развития моторики артикуляционного аппарата. Эффективность использования домашней среды как фактора коррекционно-развивающего воздействия обусловлена, прежде всего, возможностью индивидуализации подходов к ребёнку. Привлечение родителей к логопедическим занятиям дома крайне важно, потому что именно семья создаёт ту повседневную речевую среду, в которой ребёнок закрепляет и развивает полученные в кабинете логопеда навыки. Участие родителей позволяет превратить занятия в естественную часть жизни ребёнка, а не в изолированное «учебное событие», происходящее по расписанию. В этой атмосфере легче пробовать, ошибаться и учиться, упражнения становятся увлекательным совместным времяпрепровождением. Родитель

может заметить, какие звуки даются ребенку легче, какие – сложнее, и сообщить об этом специалисту. Это делает коррекционный процесс более гибким и индивидуализированным.

В качестве основного из средств развития моторики артикуляционного аппарата, используемого в условиях домашней среды, выступает *артикуляционная гимнастика*. Она проводится в игровой форме с использованием предметов домашнего обихода и еды. В логопедии широкое распространение получило разделение упражнений артикуляционной гимнастики на группы: упражнения общей развивающей направленности и специальные упражнения (упражнения по формированию речедвигательных умений, применимых к определенной группе звуков). В свою очередь, эти упражнения разделены на группы с учетом активности определенных органов артикуляционного аппарата. Нами рассмотрены упражнения для губ и языка:

Упражнения для развития подвижности губ:

– «Трубочка» (Зубы сомкнуты. Губы с напряжением вытянуть вперед трубочкой. Удерживать данное положение под счёт до 5. Выполнять 6 – 8 раз) и «Бублик» (Зубы сомкнуты. Губы округлены и чуть вытянуты вперед. Верхние и нижние резцы видны). Для усиления контроля за выполнение упражнения можно на вытянутые губы положить *палочку корицы, хлебную палочку, коктейльную трубочку или карандаш*. Это разнообразит выполнения упражнения, и у ребенка появится мотивация для его завершения.

– «Улыбка» (Улыбнуться, с напряжением обнажив сомкнутые зубы. Удерживать данное положение под счёт до 5. Выполнять 6 – 8 раз), «Заборчик» (Губы в улыбке, зубы сомкнуты в естественном прикусе и видны). Для разнообразия этих упражнений можно попросить ребенка улыбнуться или показать заборчик всем своим *игрушкам*.

– «Захват и удержание» (Захватить губами предмет и держать его). Для этого упражнения можно использовать *вишню, чупа-чупс, жевательная мармеладка-спагетти*, ребенок должен захватить ртом предмет и держать его губами. Для усложнения упражнения можно пробовать забирать предмет, а ребенок должен всеми силами его удерживать.

Упражнения для развития подвижности языка:

– «Иголочка» (Приоткрыть рот, слегка высунуть язык изо рта. Сделать его узким, удерживать в таком положении под счёт до 5-10). Для привлечения внимания можно использовать *бублик, кусочек разрезанного апельсина* в виде круга, ребенку нужно кончиком языка попасть в середину.

– «Оближи губки» (по часовой и против часовой стрелки облизываем губы). Для этого упражнения можно использовать *варенье, мёд или сгущенку*, смазав ребенку губы, после чего просим их облизать. Упражнение при таком варианте выполняется намного эффективнее. Можно использовать *кусочек разрезанного апельсина* в виде круга и попросить ребенка облизать его.

– «Удержи палочку» (Улыбнуться, открыть рот. Вытянутый узкий язык, направить к носу и удерживать в таком положении под счёт до 5-10. Выполнять 6-8 раз). Для усиления контроля на язык можно положить *хлебную палочку, коктейльную трубочку*. Это придаст ребенку заинтересованности в его выполнении.

– «Чашечка» (Улыбнуться, открыть рот. Широкий язык положить на нижнюю губу, края языка поднять вверх в форме чашечки. Удерживать в данном положении под счёт до 5. Выполнять 5-6 раз). Для разнообразия упражнения можно положить внутрь «чашечки» *ягоду вишни, малины, смородины*. Ребенок должен держать ягоду внутри «чашечки» и не уронить.

– «Часики» (Улыбнуться, приоткрыть рот, высунуть язык. На счёт «раз – два» переводить язык из одного угла рта в другой). Для привлечения внимания ребенка можно углы рта намазать *вареньем, медом, сгущенкой*. Можно использовать *чупа-чупс*, взрослый на счёт «раз – два» меняет положение *чупа-чупса* с одного угла в другой, а ребенок касается его языком.

– «Лопаточка» (Слегка улыбнуться, приоткрыть рот. Широкий спокойный язык положить на нижнюю губу. Удерживать в таком положении под счёт до 5-10. Выполнять 6-8 раз). Для усиления контроля за выполнением упражнения можно использовать дольки *огурца, клубники, томат черри*, разрезанные в виде круга. Взрослый говорит инструкцию и кладет ребенку на широкий спокойный язык дольку огурца. Задача ребенка удержать его.

– «Вкусное варенье» (Улыбнуться, приоткрыть рот. Языком в форме чашечки облизывать верхнюю губу сверху вниз. Выполнять 8-10 раз). Для привлечения ребенка можно намазать губу *вареньем, медом, сгущенкой*, попросив ребенка облизать её, постоянно обновляя *варенье* до конца выполнения упражнения.

– «Качели» (Приоткрыть рот, высунуть широкий язык. По указанию взрослого ребёнок должен поочередно поднимать язык вверх и опускать вниз, тянуться то к носу, то к подбородку). Можно использовать *чупа-чупс*, взрослый на счёт «раз – два» меняет положение *чупа-чупса* над верхней губой/под нижней губой, а ребенок касается его языком.

– «Фокус» (Улыбнуться, приоткрыть рот, положить широкий край языка на верхнюю губу так, чтобы боковые края его были прижаты, а посередине языка был желобок, и сдуть ватку, положенную на кончик носа. Воздух при этом должен идти посередине языка). Для разнообразия этого упражнения можно использовать *перья, ватные шарики*. У ребенка сразу же появляется интерес, и мотивация выполнять это упражнение [1].

В качестве методических условий эффективности проведения артикуляционной гимнастики выступают: подбор упражнений с учетом потребностей конкретного ребенка; проведение гимнастики в положении сидя, ребенку нужно видеть лицо взрослого и свое лицо; выполнение каждого упражнения от 5 до 20 раз, количество повторений возрастает по мере совершенствования артикуляционной моторики параллельно с увеличением темпа движений; выполнение артикуляционной гимнастики под счет, под музыку, с хлопками; использование игрушек для большей мотивационной деятельности.

Развитию артикуляционной моторики способствует создание условий большей двигательной синергии, когда к движениям артикуляционного аппарата добавляются движения рук, то есть в условиях биоэнергопластики. Понятие «*биоэнергопластика*» включает в себя три составляющих: «био» – человек как биологический объект, «энергия» – сила, необходимая для выполнения определенных действий; «пластика» – плавные движения тела, рук, которые характеризуются непрерывностью, энергетической наполненностью, эмоциональной выразительностью [2]. Суть биоэнергопластики заключается в том, что в момент выполнения артикуляционного упражнения рука моделирует, где и в каком положении находятся язык, нижняя челюсть или губы при выполнении упражнений.

У детей раннего возраста, когда активно формируются речевые навыки и общее психомоторное развитие, применение биоэнергопластики особенно ценно. Она способствует улучшению тонуса и подвижности мышц лица, языка, губ и челюстей, что напрямую влияет на развитие моторики артикуляционного аппарата. Биоэнергопластика применима, как в условиях логопедических занятий, так и дома с родителями. Родители могут легко и с удовольствием разнообразить упражнения по биоэнергопластике дома, превратив их в увлекательную игру. Для этого из носков сделать основных персонажей-животных, которые нужны для выполнения упражнения: лягушка – зеленый носок, слон – серый носок, свинка – розовый носок. Рассмотрим несколько упражнений с этими животными:

– «*Лягушка*». Цель: формирование умения удерживать губ в улыбке. *Положение губ:* широко улыбнуться, не показывая зубы, удерживать губы в таком положении под счет от 1 до 10 (5-10 раз). *Положение руки:* кисть руки находится горизонтально, пальцы выпрямленные и сомкнуты, ладонь направлена вниз. На счет 1 ладонь немного прогибается, пальцы слегка направлены вверх.

– «*Хоботок*». Цель: формирование умения удерживать губы вытянутыми вперед. *Положение губ:* сомкнутые губы вытянуть вперед, удерживать губы в таком положении под счет от 1 до 10 (5-10 раз). *Положение руки:* кисть руки находится горизонтально, пальцы выпрямленные и сомкнуты, ладонь направлена вниз. На счет 1 пальцы собираются вместе, образуя хоботок.

– «*Пятачок*». Цель: формирование умения вращать вытянутыми вперед губами. *Положение губ:* вытянуть губы вперед, под счет поворачивать губы влево, вправо, поднять вверх, опустить вниз, выполнять упражнение под счет от 1 до 10 (5-10 раз). *Положение руки:* кисть руки находится горизонтально, пальцы сомкнуты, образуют хоботок. На счет 1 повернуть кисть

вправо, влево, поднять вверх, опустить вниз. Затем вернуть в исходное положение [3]. При выполнении упражнений взрослый следит за тем, чтобы кисть ребенка не напрягалась, движения были плавными, объемными и раскрепощенными, соблюдалась синхронность и точность действий органов артикуляционного аппарата и кистей рук.

Эффективности взаимодействия с детьми дошкольного возраста на этапе овладения упражнениями артикуляционной гимнастики способствует стихотворная форма презентации упражнений для ребёнка, презентация упражнений в виде артикуляционных сказок (историй о Язычке). Применение картинок-образов, которые соотносятся определённым артикуляционным упражнением, превращает взаимодействие взрослого и ребенка в игру с кубиками, карточками, фигурками, игровыми дисками.

Современные дети часто испытывают трудности с вовлечением в логопедические упражнения, и одной из главных причин этого является сильная зависимость от гаджетов. Телефон предлагает мгновенное, яркое и легко доступное удовольствие: мультфильмы, игры, видео и бесконечная смена визуальных стимулов формируют у ребёнка быструю смену внимания и ожидание постоянного развлечения. На этом фоне логопедические упражнения, которые требуют концентрации, повторений и, на первый взгляд, могут показаться «скучными», теряют свою привлекательность. Поэтому задача взрослых – не просто запретить телефон, а создать альтернативу, которая будет не менее интересной: игровые форматы занятий, участие любимых игрушек, визуальная поддержка, поощрение и совместная радость от успехов. Это помогает вернуть ребёнку интерес к живому взаимодействию [4].

Рассмотрим возможность *адаптации логопедических упражнений* под формат, близкий к тому, что дети привыкли видеть в телефонах – динамичное, красочное, *с элементами мультимедийности*:

1. *«Говорящий мультик» (анимационный подход)*. Создается простая история, где герой (мягкая игрушка, картинка или персонаж из конструктора) попадает в разные ситуации и «просит» ребёнка помочь ему: «Дракончик не может выдыхать огонь — давай подуем вместе, как он» (упражнения на дыхание); «Змейка забыла, как шипеть – покажи ей, как делать "ш-ш-ш"» (автоматизация звуков). Чтобы ребёнку было веселее взрослый может озвучивать персонажей.

2. *Логопедическое задание в стиле квеста или игры*. Составляется простой маршрут: уровень 1 — тренируем губы, уровень 2 — язык, уровень 3 — дыхание. После выполнения каждого упражнения – «открытие сундука», наклейка, жетон или жетончик-кнопка (физическая или нарисованная). Можно нарисовать карту или сделать простую презентацию на планшете с переключением слайдов.

3. *Использование любимых мультгероев*. Если у ребёнка есть любимые персонажи (например, из мультфильмов «Щенячий патруль», «Лунтик», «Человек-паук»), возможно, что они «дают задания»: сделать 3 упражнения от Гонщика, помочь Лунтику «выучить букву Р», повторить «цоканье» лошадки, чтобы открыть портал для Супермена.

Дети не отказываются от занятий – они просто привыкают к высокой плотности стимулов от гаджетов. Если превратить логопедические упражнения в нечто похожее по структуре, но живое и интерактивное, интерес обязательно вернётся. Постепенно ребёнок научится получать удовольствие не от экрана, а от самого процесса взаимодействия и успеха.

Таким образом, вовлеченность родителей позволяет превратить логопедические задания в ежедневную живую практику, наполненную эмоциональной близостью, поддержкой и совместными успехами. Именно дома, в привычной обстановке, ребёнок лучше закрепляет навык, повторяет его с удовольствием и начинает использовать в спонтанной речи. Ресурсы домашней среды в этом аспекте весьма важны.

Список используемых источников и литературы

1. Анищенкова Е. С. Артикуляционная гимнастика: для развития речи дошкольников: пособие для родителей и педагогов. М. : Издательство АСТ, 2011. 60 с.
2. Богомолова А. И. Влияние биоэнергопластики на формирование речи дошкольника // Российское просвещение, 2021. URL:<https://clck.ru/3Dqo3P> (дата обращения: 05.05.2025).

3. Бушлякова Р. Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2011. 240 с.

4. Ковальчук Н. В. Использование гаджетов в коррекционно-развивающей работе с детьми, имеющими нарушения речи. Молодой ученый, 2018. 192-194 с. URL: <https://moluch.ru/archive/190/48018/> (дата обращения: 08.05.2025).

© А.Э. Рудницкая, 2025-05

УДК 376.37

Е.В. Тарасенко

*Мозырский государственный педагогический университет имени И.П.Шамякина
г. Мозырь, Беларусь*

АНАЛИЗ И ОЦЕНКА СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗАИКАНИЕМ

***Аннотация.** В статье рассматриваются универсальные и специфические требования к организации, структуре и содержанию коррекционных занятий с детьми с заиканием; приводится анализ коррекционного занятия с учётом выделенных требований и особых образовательных потребностей обучающихся.*

***Ключевые слова:** особые образовательные потребности, заикание, коррекционное занятие, требования к оценке занятия.*

E.V. Tarasenko

ANALYSIS AND EVALUATION OF THE STRUCTURE AND CONTENT OF CORRECTIONAL CLASSES WITH STUDENTS WITH STUTTERING

***Abstract.** The article examines universal and specific requirements for the organization, structure and content of remedial classes with children who stutter; an analysis of a remedial class is provided taking into account the identified requirements and special educational needs of students.*

***Keywords:** special educational needs, stuttering, remedial lesson, lesson assessment requirements.*

Заикание – одно из наиболее тяжёлых и трудно устранимых расстройств. Логопедическая работа по коррекции заикания требует знаний научно-теоретических основ овладения темпоритмической организацией речи в онтогенезе, понимания принципов комплексности и системности коррекции, единства работы как над различными вербальными (фонетика, лексика, грамматика, синтаксис), так и невербальными (мимика, позы, жесты, интонация, ритм) компонентами коммуникации [1; 2].

В современной науке и практике признаются актуальными и требующими дальнейшего изучения вопросы рациональной организации и определения содержания коррекционных занятий, подбора эффективных методов и приемов преодоления заикания с учётом индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей (далее – ООП) детей.

Под ООП понимаются потребности в специальных (индивидуализированных) условиях обучения, включая технические средства; потребности в особом содержании и методах обучения, в медицинских, социальных и иных услугах, непосредственно связанных с образованием и необходимых для успешного обучения [1].

Целью нашего исследования являлось выявление специфики организации и содержательной направленности коррекционных занятий с учётом ООП обучающихся с заиканием.

В ходе экспериментального исследования было проведено наблюдение и последующий анализ коррекционных занятий, проведённых учителями-дефектологами, а также студентами 4-

го курса специальности «Логопедия» на базе ГУО «Средняя школа №14 г. Мозыря» и ГУО «Средняя школа №12 г. Мозыря», Республика Беларусь.

Содержание и структура коррекционных занятий с детьми с заиканием должны отвечать определённым требованиям. Считаем, что в ходе анализа коррекционных занятий актуально использовать отвечающие методическим требованиям «универсальные» критерии оценки, т.е. без учёта конкретного контингента детей с особенностями психофизического развития:

- актуальность темы занятия;
- соответствие материала занятия программе, речевым и возрастным особенностям детей;
- объём материала, его доступность;
- правильность постановки цели и задач занятия, их соответствие теме и содержанию;
- комплексность коррекционно-образовательных, коррекционно-воспитательных и коррекционно-развивающих задач;
- адекватность выбора речевого материала задачам занятия;
- умение регулировать поведение детей, актуальность используемого оборудования, качество наглядных пособий и дидактического материала;
- наличие основных этапов занятия, их логическая последовательность, чёткость перехода от одного этапа к другому, связь между отдельными частями занятия, продолжительность занятия и его этапов, соотношение времени, отведённого на индивидуальную и групповую работу, соотношение речевых и неречевых заданий, соответствие фактического хода занятия запланированному;
- реализация общедидактических и специальных принципов обучения, правильность отбора методов и приёмов работы, их соответствие целям занятия, адекватность предъявляемых требований с учётом речевых возможностей детей, доступность и чёткость инструкций;
- успешность достижения цели и задач занятия [2].

С учётом выделенных ООП обучающихся с заиканием нами определены «специфические» требования (критерии оценки) к организации, структуре и содержанию коррекционных занятий с обучающимися с заиканием:

- включение эмоциональной и мышечной релаксации, элементов логоритмики в структуру занятия;
- использование педагогом плавной, неторопливой, спокойной речи;
- создание педагогом эмоционального положительного фона занятия, доброжелательной атмосферы, доверительного и тактичного отношения с заикающимся ребёнком;
- включение в структуру занятия заданий, направленных на развитие навыков голосообразования, просодической и темпо-ритмической сторон речи и эффективность их реализации;
- включение в структуру занятия упражнений, направленных на развитие речевого дыхания и эффективность их реализации;
- использование специальных методов и приёмов, средств обучения, в том числе специализированных компьютерных технологий, дидактических пособий, визуальных средств;
- включение и эффективность реализации заданий и упражнений, направленных на совершенствование моторики, особенно при неврозоподобной форме заикания;
- использование педагогом приёмов поощрения, подбадривания, создание ситуаций успеха, что повышает самооценку и уверенность в себе лиц с заиканием;
- наличие домашних заданий, для тренировки плавной речи за пределами логопедического кабинета, формирование у заикающегося соответствующих психологических установок, способствующих снижению уровня тревожности и чувствительности к изменениям условий речевого общения;
- мониторинг успешности преодоления заикания (уменьшение частоты речевых запинок; нормализация темпа и ритма речи; улучшение навыков голосоподачи и голосообразования, просодической стороны речи и т. д.) и адаптация плана коррекционной работы в соответствии с динамикой речевого нарушения.

Приведём пример анализа коррекционного занятия с обучающимся с заиканием с учётом вышеперечисленных требований.

Тема занятия и возраст обучающегося: «Животные леса. Отработка фразы на этапе сопряжённо-отраженной речи», 9 лет (3-й класс).

Виды заданий и упражнений в анализируемом занятии:

- эмоциональная релаксация (зачитывание ребёнку сказки-медитации);
- развитие фонационного, речевого дыхания (упражнение «Фиксированный выдох», упражнение «Выдох со звуками»);
- упражнения для мимических мышц;
- развитие интонационных характеристик речи (повторение за логопедом предложения с разной интонацией, аналогичная работа со звуками с использованием визуальной опоры в виде карточки-схемы; чтение предложений с выделением подлежащего/сказуемого с помощью голоса);
- работа над плавностью речи, развитие навыков голосоведения (произношение слов с выделением ударного слога; расстановка пауз в тексте, повторение за логопедом предложений с разной интонационной окраской, совместное проговаривание предложений с заданной интонацией, различной громкостью голоса);
- стихотворение с отбиванием ритма.

Данное коррекционное занятие направлено на преодоление заикания посредством сопряжённо-отражённой речи. Занятие демонстрирует комплексный подход к решению поставленных задач и соответствует ООП детей с речевыми нарушениями. В структуре занятия четко прослеживаются элементы, необходимые для эффективной коррекции заикания.

Речевой материал в целом соответствует возрасту ребёнка, однако терминологическая насыщенность текста (например, использование лексем «хворост», «озимь») может потребовать дополнительных разъяснений со стороны педагога. Объем предлагаемого материала представляется **адекватным** для однократного занятия. Разнообразие упражнений обеспечивает поддержание когнитивного интереса. Доступность материала определяется уровнем сформированности предварительных знаний и умением специалиста доходчиво объяснять задания. Содержание занятия **соответствует** сформулированным задачам:

- формировать длительный речевой выдох;
- совершенствовать чёткое интонированное звучание речи в предложениях;
- вырабатывать навык слитности речи и правильной расстановки пауз с помощью чтения стихотворения;
- совершенствовать навык голосоведения.

Отмечается **логическая последовательность** этапов занятия, однако, желательно построение этапов с более четкой взаимосвязью и плавным переходом между ними. Соотношение речевых и неречевых заданий адекватное.

Одним из ключевых аспектов занятия является включение элементов логоритмики и эмоциональной релаксации. В начале занятия предусмотрена эмоциональная релаксация через зачитывание обучающемуся сказки-медитации под спокойную музыку, что способствует снятию мышечного напряжения, снижению тревожности и созданию положительного эмоционального фона. Решение задачи снятия эмоционального и мышечного напряжения эффективно: описание приятного образа птицы, свободно парящей в небе, и спокойный голос логопеда помогают ребенку расслабиться и настроиться на продуктивную работу. Педагог демонстрирует плавную, неторопливую и спокойную речь, что является важным условием для создания комфортной речевой среды. Такая речь служит образцом для ребенка и способствует формированию правильного речевого поведения. Кроме того, создается доброжелательная и доверительная атмосфера, располагающая к открытому общению и сотрудничеству. Заметно стремление логопеда установить контакт с обучающимся, поддержать его и снизить уровень волнения.

Структура занятия включает в себя задания, направленные на развитие навыков голосоведения и плавности речи, фонационного, речевого дыхания, а также интонационных характеристик речи. Упражнения на развитие речевого дыхания занимают важное место в плане

занятия. Практикуется как «фиксированный выдох», так и плавный выдох со звуками, что способствует формированию правильного речевого дыхания, необходимого для плавной речи. Включение дыхательных упражнений в структуру занятия свидетельствует о грамотном подходе учителя-дефектолога (логопеда) к коррекции. В числе используемых средств – визуальные средства (карточки со схемой интонаций, слоги, сюжетные картинки).

Развитию моторики и снятию мышечного напряжения способствуют упражнения для мимических мышц. Различные движения лицевыми мышцами помогают снять напряжение в области артикуляционного аппарата, что положительно влияет на речь. Педагог активно использует приемы подбадривания и поощрения ребенка, повышая его самооценку и уверенность в себе. Это особенно важно для детей с заиканием, которые имеют заниженную самооценку и нуждаются в поддержке и позитивной оценке своих достижений.

Завершение занятия похвалой и вручение наклейки – хороший способ закрепить положительные эмоции и мотивировать ребенка на дальнейшую работу. Особое внимание следует уделить наличию домашних заданий, направленных на тренировку плавной речи за пределами логопедического кабинета и формированию психологических установок, способствующих снижению тревожности. Важно, чтобы ребенок имел возможность закреплять полученные навыки в повседневной жизни и развивать уверенность в своих речевых возможностях.

В целом, проанализированное нами занятие является хорошо структурированным и содержательным. Для повышения эффективности работы нами рекомендуется более активно использовать элементы логоритмики, уделять больше внимания организации и планированию домашних заданий, а также мониторингу индивидуального прогресса ребенка.

Несмотря на наличие теоретической осведомленности педагога о специфике работы с детьми с заиканием, к сожалению, не все современные практические рекомендации, разработанные в области логопедии и специальной педагогики, в полной мере интегрируются в реальную практику организации и проведения занятий. В частности, наблюдается недостаточное отражение принципов индивидуализации и дифференциации обучения, а также неполная реализация стратегий, направленных на создание благоприятного коммуникативного климата и снижение тревожности, связанной с речевой деятельностью. В конспекте недостаточно четко прослеживается учет особых образовательных потребностей детей с заиканием, которые обусловлены не только нарушениями плавности речи, но и эмоциональными, когнитивными и социальными трудностями обучающихся. Недостаточное внимание уделяется разработке и применению адаптивных методов и приемов, учитывающих вариативность проявлений заикания и индивидуальный темп усвоения материала каждым ребенком.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости повышения квалификации педагогических кадров в вопросах организации образовательного процесса для детей с заиканием с ориентировкой на их ООП. Определить их позволяют результаты комплексной диагностики, учитывающие не только речевые, но и личностные особенности каждого ребенка с заиканием, а также изучение возможностей интеграции детей с заиканием в образовательную среду и реализации их потенциальных возможностей.

Список используемых источников и литературы

1. Лубовский, В. И. Особые образовательные потребности / В. И. Лубовский. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2013. — № 5. — С. 61–65.
2. Селивёрстов, В. И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия: Учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. заведений / В. И. Селивёрстов. – 4-е изд., доп.: М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

© Е.В.Тарасенко, 2025-05

СЕКЦИЯ
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»

Руководитель – доцент, канд. пед. наук Е.А. Овсянникова

УДК 376.42

Г.А Баранова

ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», г. Тула, Россия

Н.А. Гулякина

МКДОУ д/с № 15, Тульская область, п. Дубовка, Россия

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА
К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассмотрены методические аспекты в работе тьютора по развитию наглядно-образного мышления дошкольников с задержкой психического развития. Предложены методические рекомендации по исследуемой проблеме.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, дети дошкольного возраста, задержка психического развития, наглядно-образное мышление.

G.A. Baranova,

N.A. Gulyakina

TEACHER TRAINING FOR IMPLEMENTATION TUTORING
OF CHILDREN PEOPLE WITH DISABILITIES

Annotation. The article discusses methodological aspects in the tutor's work on the development of visual-imaginative thinking of preschoolers with mental retardation. Methodological recommendations on the problem under study are proposed.

Keywords: tutor, tutor support, preschool children, mental retardation, visual-imaginative thinking.

Система инклюзивного образования подразумевает равенство возможностей для детей с особыми образовательными потребностями, включая тех, кто страдает задержкой психического развития (далее – ЗПР). Одной из важнейших составляющих качественной инклюзии является тьюторское сопровождение, предоставляющее адресную помощь ребёнку и поддержку специалистам образовательного учреждения. Автор рассматривает теоретические и методологические аспекты тьюторской деятельности, раскрывает функциональные обязанности тьютора и механизмы взаимодействия с участниками образовательного процесса.

Современные тенденции российского образования предполагают обязательность соблюдения принципа инклюзивности, согласно которому каждый ребёнок вправе рассчитывать на полноценное образование, независимо от наличия ограничений здоровья. Однако реализация инклюзивных проектов осложняется необходимостью дополнительного сопровождения, направленного на компенсацию дефектов развития, восполнение пробелов в знаниях и социальную адаптацию. Именно поэтому востребованы квалифицированные специалисты, способные создать комфортные условия для всестороннего развития детей с ЗПР.

Одним из таких специалистов является тьютор, чья профессиональная роль существенно отличается от традиционной роли педагога или воспитателя. Отличительная особенность тьюторов - их особая подготовленность в вопросах сопровождения особых детей, обладающих определёнными физическими, психическими или иными характеристиками, отличающимися от нормы.

Характеристика задержки психического развития и потребности детей с ЗПР.

Задержка психического развития представляет собой временную дисфункцию, обусловленную либо незначительными поражениями центральной нервной системы, либо неблагоприятными условиями внешней среды. Ключевые симптомы проявляются в замедленности познавательной деятельности, слабости волевых качеств, недостаточности концентрации внимания и эмоционально-волевого компонента. Несмотря на то, что большинство детей с ЗПР обладают потенциальными возможностями для нормального обучения, преодолеть имеющиеся ограничения удаётся далеко не сразу и не без дополнительной помощи взрослых.

Инклюзивное образование ставит перед педагогами серьёзные задачи, среди которых главное - разработка и внедрение специализированных программ, учитывающих возрастные и индивидуальные особенности ребёнка с ЗПР. Без соответствующего сопровождения невозможно гарантировать высокие темпы обучения и комфортную среду пребывания ребёнка в дошкольном учреждении или школе.

Функции и задачи тьютора в инклюзивном образовательном процессе.

Основная миссия тьютора заключается в обеспечении комфортного и безопасного пространства для ребёнка с особыми нуждами, учитывая его физические и психологические характеристики. Помимо исполнения роли помощника, тьюторы осуществляют ряд иных значимых функций [1]:

- предоставление прямой помощи ребёнку в выполнении заданий;
- организация рабочего места и управление поведением воспитанника;
- координация действий педагогов и специалистов в области специального образования;
- мониторинг прогресса ребёнка и предоставление обратной связи родителям и другим участникам образовательного процесса;
- поддержка и укрепление положительных эмоций ребёнка в классе и на занятиях.

Кроме того, тьютору принадлежит ведущая роль в подготовке и проведении индивидуальной коррекционной работы, а также участия в мероприятиях по адаптации ребёнка к новой среде. Тьютор внимательно фиксирует малейшие изменения в состоянии и поведении ребёнка, своевременно сигнализируя команде профессионалов о необходимости внесения изменений в программу.

Механизмы взаимодействия тьютора с другими участниками образовательного процесса [2].

Профессиональная деятельность тьютора основана на тесном взаимодействии с остальными членами команды специалистов, участвующими в образовательном процессе ребёнка с ЗПР. Важнейшими партнёрами тьютора являются педагоги и воспитатели, врачи, психологи, дефектологи и родители. Подобное сотрудничество должно осуществляться следующим образом:

- постоянный мониторинг текущих достижений ребёнка и обмена информацией о результатах работы;
- проведение регулярных консультаций с командой специалистов по вопросам особенностей развития ребёнка;
- обеспечение информированности родителей о текущем положении дел и прогрессе в обучении ребёнка;
- оценка эффективности текущего плана сопровождения и внесение соответствующих корректировок при необходимости.

Помимо прочего, важной частью сотрудничества является совместное проектирование коррекционных маршрутов, оценивающих уникальность каждой ситуации и задающих приоритеты для последующих действий.

Практические рекомендации по организации работы тьютора.

Практически значимыми рекомендациями по сопровождению детей с ЗПР в инклюзивной среде могут стать следующие шаги:

1. Точное осознание функциональных обязанностей тьютора и чёткое разделение ответственности между специалистами.

2. Привлечение внешних экспертов для консультации и обсуждения нестандартных ситуаций.

3. Периодическое обновление и адаптация образовательных программ в соответствии с новыми знаниями и потребностями детей.

4. Организация тренингов и семинаров для педагогов, работающих с детьми с ЗПР, по овладению специальными знаниями и навыками.

5. Постоянный мониторинг прогресса и разработка персонализированных схем коррекции.

Такие меры позволят повысить эффективность сопровождения и сформировать надёжную платформу для качественного и успешного прохождения ребёнком пути обучения и социализации.

Алгоритм построения тьюторской работы.

Организация эффективного тьюторского сопровождения основывается на последовательности этапов, представленных ниже:

1. **Этап предварительной диагностики и планирования.** На первом этапе производится сбор и анализ анамнеза ребёнка, включая медицинские показания, заключение психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), а также учитываются пожелания и запросы семьи. Результатом этапа является формулировка предварительного диагноза и предварительных рекомендаций по выбору стратегии сопровождения.

2. **Этап знакомства и первоначального контакта.** Этот этап сосредоточен на установлении прочных взаимоотношений между тьютором и ребёнком. Специалист выясняет интересы и предпочтения ребёнка, его сильные и слабые стороны, способы взаимодействия и мотивации. Такой подход создает пространство безопасности и доверия, важное для успешного старта обучения.

3. **Этап адаптации и погружения в образовательную среду.** Главной задачей данного этапа является интеграция ребёнка в новую среду, его адаптация к расписанию, условиям учёбы и социальным нормам поведения. Осуществляя данную фазу, тьютор привлекает ресурсных помощников, помогая ребёнку освоить новое расписание, наладить контакты с одноклассниками и приобрести минимальные бытовые навыки.

4. **Этап стабилизации и оценки промежуточных результатов.** Переходя к этому этапу, тьютор поддерживает ребёнка в ситуациях, где проявляется независимость и самостоятельность. Полученная обратная связь служит основанием для коррекции ранее установленных планов и продолжения курса, необходимого для оптимального развития ребёнка.

5. **Завершающий этап и последующая автономия.** Финальный этап направлен на завершение прямого сопровождения и передачу полномочий самому ребёнку. Передача ответственности даёт возможность оценить степень самостоятельности и готовности ребёнка к независимому функционированию в обществе. Такая процедура позволяет проверить устойчивость приобретённых навыков и закрепить положительный результат.

Значение и эффективность института тьюторства.

Включение тьютора в образовательный процесс повышает шансы ребёнка с ОВЗ на полное освоение учебной программы и реализацию личного потенциала. Специалисты отмечают значительную разницу в показателях успешности обучения детей с особым статусом, получавших дополнительную поддержку от тьютора, по сравнению с теми, кто находился в обычных условиях.

Однако такая поддержка не освобождает ребёнка от обязательств и усилий. Ответственный подход, внимательность и настойчивость самого ребёнка остаются важными факторами успеха. Чем выше уровень самостоятельной активности ребёнка, тем эффективнее действует вся система сопровождения.

Анализ современного состояния и тенденций развития институтов сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья свидетельствует о значимости института тьюторства в деле удовлетворения особых образовательных потребностей. Тьюторское сопровождение не только увеличивает вероятность успешной социализации и учебы, но и укрепляет личные ресурсы ребёнка, позволяя ему полноценно развиваться в рамках инклюзивного общества.

Повышению эффективности процесса тьюторского сопровождения способствует создание единой сети взаимодействия между семьёй, образовательными организациями и медицинскими службами, продуманная система мониторинга и регулярная оценка результатов. Институт тьюторства доказал свою значимость и должен рассматриваться как неотъемлемая часть политики инклюзивного образования в нашей стране.

Список используемых источников и литературы

1. Баранова Е.Б. Тьюторское сопровождение обучающихся в системе инклюзивного образования: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2024. 116 с.

2. Карпенкова И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития: курс лекций. М.: ЦРИД «Наш солнечный мир», 2017. 114 с.

3. Коджаспирова Г.М., Полякова Л.В., Коджаспиров А.Ю. Тьюторское сопровождение: учебное пособие. М.: Изд-во Кнорус, 2023. 408 с.

© Г.А. Баранова, 2025-05

УДК 372.878

В.С. Головачева

*Колледж искусства и культуры
ГБОУ ВО ЧО «Магнитогорская государственная
консерватория (академия) им.М.И. Глинки»,
г. Магнитогорск, Россия*

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ КОНСТРУКТИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА

«Педагог – это инженер человеческих душ»

М. И. Калинин

Аннотация: В статье рассматриваются современные методы конструктивного психологического общения в деятельности педагога-музыканта. Особое внимание уделяется важности индивидуального подхода, эмпатии и диалогического взаимодействия, исключая авторитарные и манипулятивные приемы. Анализируются критерии конструктивного влияния, включая психологическую корректность и экологичность общения. Подчеркивается роль рефлексии и внутреннего диалога педагога, а также значение конструктивной критики в образовательном процессе. Автор приходит к выводу, что эффективное педагогическое общение основано на уважении личности ученика и способствует его творческому развитию.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, конструктивное общение, индивидуальный подход, эмпатия

Музыкальное образование, как и любое другое образование человека, ставит своей основной целью развитие личности человека. Развитие личности в контакте с любым искусством происходит многомерно, охватывая как уровень специальных способностей человека, так и общих познавательных процессов, их эмоционально-мотивационной составляющей — интереса, глубины переживания содержания, избирательности и т.п.

Особенность музыкального образования состоит в том, что это – индивидуальное обучение. Педагог-музыкант должен суметь найти верный тон во взаимоотношениях с каждым из своих учеников. Они должны основываться, прежде всего, на уважении личности ученика, его человеческого достоинства, на изучении его психологических особенностей. Ни один педагог не может заранее предвидеть всех особенностей развития ученика. Только в процессе работы, благодаря постоянному наблюдению, педагог находит оптимальные, в каждом конкретном случае, методы его воспитания. Решение подобной задачи возможно только в рамках индивидуальной педагогики.

Значимость психологического фактора в процессе профессиональной подготовки педагога-музыканта объективно диктуется спецификой собственно педагогической, преподавательской работы, которая по сути своей психологична. Это работа человека с человеком, взаимодействие одной психики с другой. В процессе обучения существуют две личностные и художественные индивидуальности: педагог и ученик. От того, как сложатся их отношения, зависит успех совместного труда. Не секрет, что для начинающего ученика, отношение к учителю нередко ассоциируется с предметом его преподавания. Восторженное отношение к педагогу не оставит ученика равнодушным в его отношении к музыке и, наоборот, отсутствие контакта, антипатия к педагогу, могут быть перенесены на отношение к музыке, инструменту. Именно поэтому для успешного ведения музыкально-образовательной деятельности педагог-музыкант должен обладать большим количеством знаний не только в области специализированных музыковедческих наук, но и в области знаний психолого-педагогического характера.

Современная педагогика характеризуется смещением акцентов с трансляции информации на организацию целенаправленного взаимодействия в информационном пространстве. Педагогическое воздействие заменяется педагогическим взаимодействием.

В основе педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни человека и предполагает равенство отношений. Однако в отношениях с детьми взрослые часто используют авторитарное воздействие, опираясь на свои возрастные и профессиональные (педагогические) преимущества. В ситуациях неравноправия у ребенка зачастую наступает ответная реакция — он оказывает пассивное сопротивление воспитанию и обучению. Поэтому сегодня пристальное внимание должно уделяться профессионализму педагогов именно в отношениях с детьми, их умению и желанию сотрудничать с ребенком.

Если рассматривать современного педагога как организатора стимульно-развивающей среды, способствующей личностному и профессиональному становлению учащегося в заданном социокультурном контексте, то педагогическое общение можно определить, как вид социального влияния. Социальное влияние подразделяется на несколько видов, которые, в свою очередь, можно разделить на две категории – конструктивные (развивающие) и деструктивные (разрушающие).

Конструктивное влияние психологи определяют, как отвечающее трём критериям:

1. Неразрушительность – педагогическое общение не разрушает личности людей, участвующих в педагогическом процессе, и их отношения;
2. Психологическая корректность – учёт психологических особенностей учащихся и выбор адекватных психологических приёмов воздействия;
3. Соответствие потребностям обеих сторон.

С позиции научной психологии, общение является конструктивным, если его участники достигают своих целей, а сам процесс коммуникации сопровождается переживанием положительных эмоций. Преобладает установка на сотрудничество, доверительное общение, принятие другого человека, уважительное отношение к нему, искренность. Ценности новой культуры предполагают отказ от деструктивных методов психологического влияния, т.е. отказ педагога от авторитета власти, статусного доминирования и манипулятивных способов педагогического воздействия., таких как внушение, подавление, деструктивная критика, принуждение и т.п.

Разберем более подробно понятие «деструктивная критика». Деструктивная критика – это одна из форм агрессии. Деструктивной критика может быть по форме или по содержанию. По форме — значит высказана в некорректном эмоциональном тоне, публично, с повышением голоса, в оскорбительной манере, с излишним сарказмом, переходом на личности, с навешиванием ярлыков. По содержанию критика становится деструктивной, если высказана в общей форме, на которую трудно что-либо возразить, без конкретики, без попытки найти положительные элементы всей работы, без перехода на конструктивное обсуждение изначальных ожиданий. По своей сути деструктивная критика – это любое пренебрежительное или оскорбительное суждение о личности человека (так называемые «ТЫ-высказывания»).

Последствия применения деструктивной критики: такой вид критики способен пошатнуть или разрушить веру в себя; вызывает отрицательные эмоции (растерянность, беспомощность, смутение, боль); вызывает желание защититься (словом или делом) и (или) дать сдачи. Деструктивная критика может быть непреднамеренной (по недомыслию, по бестактности, под влиянием сильных чувств, недоразумению), а может быть осознанной, т.е. направленной на получение определенных выгод.

В связи в этом крайне важно акцентировать внимание на такой характеристике личности учителя, как умение выходить в рефлексивную позицию по отношению к самому себе и к осуществляемой деятельности в целом. Результатом выхода в такую позицию является способность педагога понять, осознать свои истинные мотивы, трудности, причины того или иного поведения и отношения, что позволяет вовремя скорректировать свою поведенческую программу в целях наиболее эффективного осуществления профессиональной деятельности. Способность к конструктивному общению – результат психологического здоровья и высокого уровня психологической культуры человека. Формы реагирования на поведение других людей, умение выходить из кризисных ситуаций и ситуаций конфликта основаны на специфике аутокоммуникации, то есть внутреннего диалога как формы «общения» с самим собой.

Исследователи выделяют следующие типы внутреннего диалога: деструктивный (самообвинения, обвинения, разрушительная самокритика, разрушительная критика); нейтральный (привычные, эмоционально нейтральные формы оценки событий, явлений, поступков); конструктивный (творческий, порождающий новые смыслы, порождающий плодотворное понимание способов решения задач). Деструктивный внутренний диалог ухудшает качество жизни человека – его отношение к себе и взаимодействие с окружающими людьми. Нейтральный не помогает решить возникающие проблемы и задачи. Конструктивный улучшает качество общения и способствует разрешению проблем.

Ключевые характеристики конструктивного диалога:

1. Направленность не на проблему, а на способы ее решения;
2. Акцентирование внимания на сильных сторонах личности при умении замечать недостатки;
3. Отношение к возникающим ситуациям как к творческим задачам, требующим новых решений;
4. Экологичность – результаты общения улучшают качество жизни как самого человека, так и других людей; в процессе поиска решения возникающих задач есть установка на сотрудничество;
5. Осознание, рефлексия собственных жизненных принципов и ценностей.

Неконструктивное влияние, даже если в краткосрочной перспективе повышает эффективность работы, неминуемо в дальнейшем разрушает деловые отношения, деформирует структуру личности общающихся. Переходной ступенью между конструктивным и неконструктивным влиянием является манипуляция. Она нацелена на то, чтобы незаметно для человека заставить его чувствовать, думать и действовать так, как это выгодно манипулятору. Манипуляция внешне может казаться конструктивным методом, но, по сути, – это принуждение. Конструктивное влияние предполагает, прежде всего,

конструктивные цели, учитывающие интересы всех участников процесса общения; а также оно способствует сохранению и развитию деловых и межличностных отношений, позитивного эмоционального настроя в процессе общения. Если рассмотреть психологическую структуру неконструктивного влияния, то окажется, что оно монологично. Монологическое общение означает невнимание к точке зрения, мнению собеседника. В то время как в основе конструктивного влияния – диалог. Диалогическое общение предполагает способность опираться на факты, объективно оценивать ситуацию, учитывая интересы всех сторон. В диалоге психологические позиции собеседников равноценны, и каждое следующее высказывание строится с учетом предыдущего.

Целью конструктивной критики является желание улучшить ситуацию, решить вопрос. Конструктивная критика не вызывает чувства обиды или агрессии у собеседника. Она предполагает психологическое равенство общающихся, отсутствие чувства превосходства и желания самоутвердиться у автора критики, поэтому она: максимально конкретна; относится к поведению человека, а не его личности; сообщается лично объекту критики, один на один. Если эти правила не соблюдаются, критика становится неконструктивной, и тогда она может выражаться в следующих формах: риторические вопросы, приказы и запреты, брань и сквернословие, выговоры и упреки, ирония и сарказм, порицание, приписывание другим мнимых черт.

Алгоритм конструктивной критики:

1. Описание того, что сделано человеком хорошо, положительная оценка этого действия;

2. Безоценочное описание того, что необходимо изменить, с аргументацией причин необходимости изменений;

3. Конструктивное предложение: как и какие изменения лучше внести? Конструктивное предложение обладает следующими свойствами: направлено на будущее, формулируется позитивно, осуществимо силами критикуемого, поддерживает его чувство собственного достоинства. Важно отметить, что конструктивная критика сообщается лично объекту критики.

Учитель музыки — очень важная фигура в биографии музыканта. Сколько людей с удовольствием музицируют и наслаждаются музыкой всю жизнь лишь благодаря педагогическому таланту своего учителя, и сколько людей лишены этого удовольствия лишь потому, что учитель музыки оказался недостаточно чутким, недостаточно квалифицированным и недостаточно заинтересованным. Наиболее важным качеством, которым должен обладать педагог-музыкант, безусловно является эмпатия. XXI век показал, что проблема эмпатии – способности к сопереживанию, сочувствию, – стала одной из центральных и в психологии, и в педагогике. Эмпатия является противопоставлением отчужденности, эгоизму, черствости души – может быть, самым распространенным болезням нашего времени. Видеть «сквозную индивидуальность» учащихся, их общие и особенные черты, учитывать закономерности, но стремиться работать с каждым как с исключением — это значит овладеть дифференциальной психологией музыкально-педагогического взаимодействия.

Каждый урок музыки можно считать новым «музыкальным произведением» — музыкально-педагогической композицией индивидуальности в контексте музыкальной культуры. Ведь одни и те же музыкальные явления, интонации, символы и приемы, из которых мы помогаем нашим ученикам ткать музыкальное сознание и строить деятельность, каждый раз помещаются в новые условия индивидуальной психической реальности. Учителю необходимо как бы растянуть свою личность, сделать ее пластичной и мобильной, чтобы не ученика подравнивать под свои индивидуальные возможности, а самому искать сопряжения с индивидуальными особенностями ребенка.

Список используемых источников и литературы

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки. – М.: 1984. – 111с.

2. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности. М., 2008. – 348с.
3. Кабалевский Д. Б. Эстетическая культура в школе // Советская педагогика, 1970. – № 1.
4. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности — М.: Таланты-XXI век, 2005. - 496с.
5. Лучинина О., Винокурова Е. Практическая психология для музыкантов. Учебно-методическое пособие. Астрахань: Издательство Астраханской государственной консерватории. – 2008. – 139с

УДК 376.42

**Н.А. Долгушина,
А.М. Гильманова**
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

***Аннотация:** В данной статье описываются наиболее важные теоретические и практические аспекты развития детей крупнейшей патологической категории со статусом «задержка психического развития». Актуальность данной проблематики в настоящее время достаточно обширна и значима, в связи с чем, в статье предлагается рассмотрение условий и способов коррекции коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития в направлении старшего дошкольного возраста и эффективность их в практической работе специалистов разной категории (педагогов, психологов, логопедов).*

***Ключевые слова:** задержка психического развития, коммуникативные навыки, старший дошкольный возраст, эффективность развития.*

**N. A. Dolgushina,
A.M.Gilmanova**

CORRECTIVE WORK ON THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

***Abstract:** This article describes the most important theoretical and practical aspects of the development of children of the largest pathological category with the status of "mental retardation". The relevance of this issue is currently quite extensive and significant, and therefore, the article proposes to consider the conditions and methods for correcting the communication skills of children with mental retardation in the senior preschool age and the effectiveness of their application in the practical work of specialists of different categories (teachers, psychologists, speech therapists).*

***Keywords:** Mental retardation, Communication skills, Senior preschool age, Development effectiveness.*

Наиважнейшей проблематикой сегодняшнего дня считается рост числа детей с недоразвитием, обладающие огромным разнообразием патологий. Большинство детей с ограниченными возможностями здоровья имеют статус ребенка с «задержкой психического развития». Несмотря на многообразие диагностических, медицинских, лечебных подходов

настоящего времени, число таких детей не уменьшается, а находится в стабильном русле уже несколько лет. По статистическим данным у детей старшего дошкольного возраста превалирует недоразвития коммуникативной сферы на основании речевых нарушений с раннего возраста. У таких ребят прослеживается нарушение коммуникативных навыков, трудности в произношении, а также проблемы в выражение собственных мыслей.

Основная задача дошкольного образования, исходя из ФГОС, основана на формировании коммуникативных умений и навыков и развитие речевой культуры в целом по окончанию дошкольного образования и перехода ребенка на более высокий образовательный уровень – обучение в общеобразовательном учреждении [4]. Такие же требования заложены в Федеральном законе «Об образовании» [6] и считаются главной миссией дошкольного обучения и воспитания. Исходя из таких поставленных задач, современные дошкольные учреждения реализуют свою деятельность на основании Адаптированной образовательной программы дошкольного образования с целью обеспечения условий для детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с их индивидуально-типологической спецификой развития и экстраординарных потребностей [5].

Разного рода специалистами и учёными до сих пор разрабатываются определённые схемы коррекции для эффективного развития не только коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития, но и для стойкости формирования остальных их психических процессов. Данные обоснования базируются на том, что дети с задержкой психического развития обладают достаточно огромным перечнем недоразвития психического потенциала с существенно неблагоприятными последствиями формирования мотивационно-потребностной, эмоциональной, интеллектуальной и других сфер. Поэтому направленность на развитие социально-коммуникативных навыков у детей данной патологической категории с помощью разнообразных методик коррекции, как первоочередная задача дошкольного образования и воспитания, даёт больше шансов на их благополучное существование и развитие как полноценной высокоинтеллектуальной личности.

Актуализация всех представленных предположений позволяет выделить понятие «задержка психического развития» в направленности на детей старшего дошкольного возраста и сформулировать как «нарушение нормального темпа формирования личности ребенка в отставании психофизиологического, психического и социального развития» [1].

Следует отметить, что в разных источниках, разными авторами данное понятие интерпретируется по-своему, но, несмотря на это, главным источником является определение детей с задержкой психического развития в «особую» группу, которой требуется своевременная, систематическая, коррекционная помощь во взаимодействии всех специалистов, способных повлиять на результативность всего коррекционного процесса благоприятным образом.

Изучая специфические черты каждого ребенка с задержкой психического развития в отдельность, учеными была выявлена типология схожести признаков задержки психического развития, которая послужила основание систематизировать данную категорию детей по различным группам. Здесь имеется в виду представления учёными классификаций детей с задержкой психического развития. Так, например, К.С. Лебединской выявлена задержка психического развития «конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического происхождения». И.И. Мамайчук перераспределял детей данной категории по «ведущим симптомокомплексным нарушениям высших корковых функций». Н. Я. Семаго и М. М. Семаго классифицировали их исходя из «равномерности либо неравномерности типового развития» [3].

Подобные классификации отражали суть специфических особенностей детей с задержкой психического развития, где основными чертами и признаками недоразвития коммуникативных навыков являлись: замедленность речевых процессов; стойкость фонетического недоразвития; значительность обедненного словарного запаса; недостаток речевых регуляционных действий; словесные нарушения и другие, достаточно серьёзные

проблемы. На фоне этого дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития обладают отсутствием самостоятельности речевых структур; полноценной активностью; замедленностью восприятия, мышления; отсутствием мотивационной составляющей, интереса в общении со взрослыми и сверстниками; отстраненностью в каких-либо действиях (в том числе и игровых). Помимо этого, к неблагоприятным последствиям данного феномена можно отнести значительные трудности в дальнейшем обучении.

На фоне таких фактов чрезвычайно важно отметить актуальность и необходимость усиленной коррекционной работы, включающую автономный логопедический процесс во взаимосвязи с психокоррекционной направленностью действий, направленную именно на коррекцию развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Остановившись на коррекционном процессе в контексте данной проблематики, целесообразно отметить порядок его проведения, который должен включать в себя: диагностический инструментарий для выявления уровня развития коммуникативных навыков у каждого ребенка старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития; программу коррекции с учетом всех проблемных «мест» также в индивидуальном порядке и под руководством специалистов разнообразной компетенции; контролирующие возможности динамики развития коммуникативных навыков у детей данной патологической категории с дальнейшей четко выстроенной стратегией коррекционных услуг.

Совокупность такой комплексной работы позволяет сделать весь коррекционный процесс более эффективным и слаженным. Одновременность коррекции речевых структур со всем их разнообразием (звукопроизношение, связная, импрессивная, экспрессивная речь, грамматический строй, лексическая сторона, слоговая структура и пр.), психомоторной сферы, артикуляционных составляющих и т.д., – предполагает применение разнообразных методов, форм и средств работы с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с учётом общепринятых принципов, способных привести к положительному результату.

Методы и методики коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста обладают огромным разнообразием. К ним относятся: коррекция преодоления системного недоразвития речи с помощью разнообразных упражнений, нейроигровых технологий, дыхательной гимнастики; игротерапия с разнообразной направленностью; творческие задания; музыкатерапия и фольклор и т.д.

При организации любой методической работы необходимо придерживаться главных принципов коррекционной работы. Некоторыми авторами выделяются следующие принципы, способствующие полноценной и слаженно коррекционной работе: «принцип единства диагностики и коррекции»; «этиопатогенетический принцип» (понимание причин и факторов недоразвития ребенка с задержкой психического развития); «деятельностный принцип» (опора на мотивационно-потребностную сферу).

Важную роль во всем перечисленном процессе является такой формат коррекции, как игровая деятельность. Именно данный вид работы отмечается и выдвигается на первый план учеными и другими специалистами для эффективного развития коммуникативных навыков у детей рассматриваемой категории. По мнению специалистов, игра для детей старшего дошкольного возраста с задержкой считается занимательным времяпровождением, где их общение становится обязательным, а, следовательно, направлена на развитие коммуникативной структуры.

Специалистами предлагаются словесные дидактические игры, ориентация которых направлена на формирование диалогической речи. Игровая проблематика заключается в описании предметных аспектов, отгадывание по описанию, группирование предметов по различным словесным описаниям свойствам, обучение диалогу с педагогом и друг с другом. Акцент также фокусируется на фонетическое, лексическое, грамматическое, графическое сочетание игр, развитие связной речи и мышц пальцев рук, глазомера.

Творческие и структурированные игры с сюжетами на семейные и профессиональные темы помогают старшим дошкольникам с задержкой психического развития сблизиться с окружением, научиться общаться в различных жизненных условиях. На данного рода мероприятия специалисты (психологи) советуют приглашать родителей патологически развитых детей для улучшения эмоциональной атмосферы, формирования поддержки со стороны взрослых.

Неструктурированные игровые технологии с применением спортивных и художественных элементов позволяют открыть для ребенка с задержкой психического развития «творческий мир», направить на развитие физических составляющих, координации движений, сформировать коммуникативные навыки в более ином русле.

Также исследователями предлагается использование интерактивных занятий и игр с мелкими предметами (крупы, камни, песок), которые, в свою очередь, помогут сформировать усидчивость, внимание, память и, тем самым, опосредовать развивающие элементы коммуникативной направленности.

Многие исследователи считают наиболее результативными сюжетно-ролевые, театральные игры, а также игры-драматизации, где старший дошкольник с задержкой психического развития сможет проявить активность, целеустремленность, ответственность, правильный поведенческий настрой, выразить собственные эмоции и проникнуться в эмоциональную атмосферу товарища. С помощью таких игр меняется интеллектуальная структура ребенка с патологией, развиваются творческие способности и фантазия, формируется адекватная самооценка и положительные черты характера (сопереживание, доброжелательность и пр.); ребенок может почувствовать себя раскрепощенно и уверенно [2].

Таким образом, технологии коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития достаточно обширны и разнообразны. Главное от педагогов дошкольных образовательных организаций – обеспечение благоприятных условия в создании положительного эмоционального климата, понимание «своеобразного детского мира», помощь и поддержка в трудных ситуациях. А от родителей таких детей с патологией задержки психического развития важна любовь, забота и участие в развитие коммуникативных навыков.

Список используемых источников и литературы

1. Задержка психического развития и пограничные вопросы в терминах: краткий терминологический словарь по специальной педагогике и специальной психологии // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2012. – № 2. – С. 15-21.

2. Зорина С. С. Формирование коммуникативных умений у детей с нарушением зрения // Специальное образование. – 2010. – № 4. – С. 20-26.

3. Микляева Н. В. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: воспитание и обучение детей с задержкой психического развития : учебник для среднего профессионального образования. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 328 с. – ISBN 978-5-534-16054-3.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрировано Минюстом России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384). – Текст: электронный. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения 10.04.2024).

5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрирован 27.01.2023 № 72149). // Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1022. Официальное опубликование правовых актов.

Официальный интернет-портал правовой информации (pravo.gov.ru) (дата обращения 22.10.2024).

6. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ // Система ГАРАНТ. – 25.09.2020. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=469335> (дата обращения 10.04.2024).

© Н.А. Долгушина, А.М. Гильманова, 2025-05

УДК 376

Н.В. Захарченко

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается реализация психолого-педагогических условий, входящих в состав модели развития коммуникативных навыков дошкольников с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивного образования. Рассматриваются методики и методы, способствующие развитию навыков коммуникации у детей с расстройством аутистического спектра. Представлены результаты констатирующего и контрольного экспериментов, доказывающие эффективность реализованной модели.

Ключевые слова: психолого-педагогические условия, расстройство аутистического спектра, дошкольник, коммуникативные навыки, общение.

N.V. Zakharchenko

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF PRESCHOOLERS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: This article examines the implementation of the psychological and pedagogical conditions that are part of the model for the development of communication skills of preschoolers with autism spectrum disorder in inclusive education. The techniques and methods that contribute to the development of communication skills in children with autism spectrum disorder are considered. The results of the ascertaining and control experiments are presented, proving the effectiveness of the implemented model.

Keywords: psychological and pedagogical conditions, autism spectrum disorder, preschooler, communication skills, communication.

Актуальность темы исследования обусловлена ростом числа детей с нарушениями развития, в частности, расстройствами аутистического спектра (РАС). По данным последних популяционных исследований, за последние двадцать лет наблюдается устойчивая тенденция к увеличению распространенности РАС.

РАС представляет собой комплекс психологических особенностей, которые проявляются в широком диапазоне аномального поведения и затруднений в социальной коммуникации и взаимодействии. Характерными признаками РАС являются также ярко выраженные и частые поведенческие проявления [3].

Развитие детей с РАС является одной из наиболее актуальных и сложных задач в современной психолого-педагогической практике. В силу всеобъемлющей природы нарушений, свойственных этой группе заболеваний, гармоничное развитие ребенка затрудняется, наблюдаются значительные рассогласования в развитии различных функций, что усложняет выбор адекватных методов коррекционной помощи [1].

Особенно трудным направлением для развивающего вмешательства оказывается коммуникативная сфера. Нарушения речевого развития часто сопровождаются трудностями сенсорного и эмоционального восприятия, что еще больше усложняет процесс обучения и социализации детей с РАС.

Коммуникация – это процесс обмена информацией, который включает в себя как вербальные, так и невербальные формы взаимодействия. У детей с аутизмом этот процесс может быть затруднен, что приводит к препятствиям в установлении контактов с окружающими. Однако понимание особенностей коммуникации у детей с аутизмом и применение индивидуализированных подходов могут значительно улучшить их взаимодействие с миром.

Для развития коммуникативных навыков мы предлагаем реализовать модель развития коммуникативных навыков дошкольников с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивного образования, которая включает в себя ряд условий:

1. Учет психолого-педагогических особенностей детей с РАС в ходе образовательной деятельности, адаптация методов, приёмов и способов развития коммуникативных навыков.

Для реализации данного условия были использованы следующие методы, техники, упражнения, приемы, преимущественно носящие игровой характер, способствующие развитию детей, оказывающие коррекционный эффект:

- Рассказ-беседа, обсуждение темы занятия;
- Коммуникативные игры;
- Игры на подражание с элементами психогимнастики;
- Элементы арт-терапевтических техник;
- Дидактические игры;
- Подвижные игры;
- Психологические игры и упражнения.

2. Организация индивидуальной и подгрупповой работы, направленной на развитие коммуникативных навыков, с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Применение практических рекомендаций в виде упражнений, заданий и игровых ситуаций в ходе психолого-педагогической коррекции способствует повышению эффективности преодоления коммуникативных нарушений у детей с аутизмом. При этом важно соблюдать принципы систематичности, последовательности и продолжительности обучения [2].

Интеграция коррекционных мероприятий в повседневные, естественно возникающие ситуации осуществляется с учетом индивидуальных потребностей и интересов ребенка. В таких ситуациях коммуникативные высказывания ребенка получают естественное подкрепление.

Преимущественно обучение проводится в индивидуальной форме. Закрепление освоенных коммуникативных навыков в малой группе возможно только после того, как ребенок способен применять их самостоятельно при взаимодействии со взрослыми.

3. Создание предметно-пространственной среды, необходимой для развития коммуникативных навыков.

Организация развивающей предметно-пространственной среды для детей с расстройствами аутистического спектра представляет собой специфическую задачу.

Среда должна обеспечивать полную реализацию образовательного потенциала пространства группы, кабинетов специалистов, музыкального и спортивного залов, участков для прогулки [4]. Всё оборудование, инвентарь, различные материалы, игрушки,

дидактические пособия должны соответствовать возрастным и индивидуальным возможностям детей.

Эмпирической базой исследования выступило МБДОУ «Детский сад комбинированного вида №1 «Солнышко» г. Верхняя Салда». В исследовании принимало участие 14 детей в возрасте 4-6 лет с различными расстройствами аутистического спектра.

Экспериментальная работа проводилась в течение девяти месяцев. Измерения проводились на одной группе детей (с сентября по май).

Были использованы следующие диагностические методики:

1. Система оценки коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (А.В. Хаустов).

2. Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации (С.Е. Гайдукевич).

3. Диагностика развития общения со сверстниками (Орлова И.А., Холмогорова В.М.).

Рассмотрим результаты констатирующего и контрольного экспериментов, проведенных, соответственно, до и после реализации модели развития коммуникативных навыков дошкольников с расстройством аутистического спектра в условиях инклюзивного образования.

Обобщив результаты констатирующего и контрольного эксперимента, представим его в табл. 1 и на рис. 1.

Таблица 1 – Обобщенные результаты констатирующего и контрольного экспериментов

№ ребенка	Методика					
	Оценка уровня развития коммуникативных навыков		Диагностика потребностей в поддерживающей коммуникации		Диагностика развития общения со сверстниками	
	До эксп.	После эксп.	До эксп.	После эксп.	До эксп.	После эксп.
1	16	34	14	23	14	22
2	42	64	26	32	35	49
3	24	38	13	21	21	30
4	58	76	30	38	36	47
5	27	33	15	25	24	25
6	34	51	13	15	25	29
7	59	78	31	37	48	55
8	34	51	24	31	24	28
9	24	34	15	20	22	27
10	52	67	14	19	21	25
11	23	35	12	19	22	23
12	33	40	13	19	23	27
13	47	59	25	36	43	45
14	25	31	14	15	23	25

Результаты констатирующего эксперимента показывают, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (78,6%) наблюдается недостаточный уровень развития коммуникативных навыков.

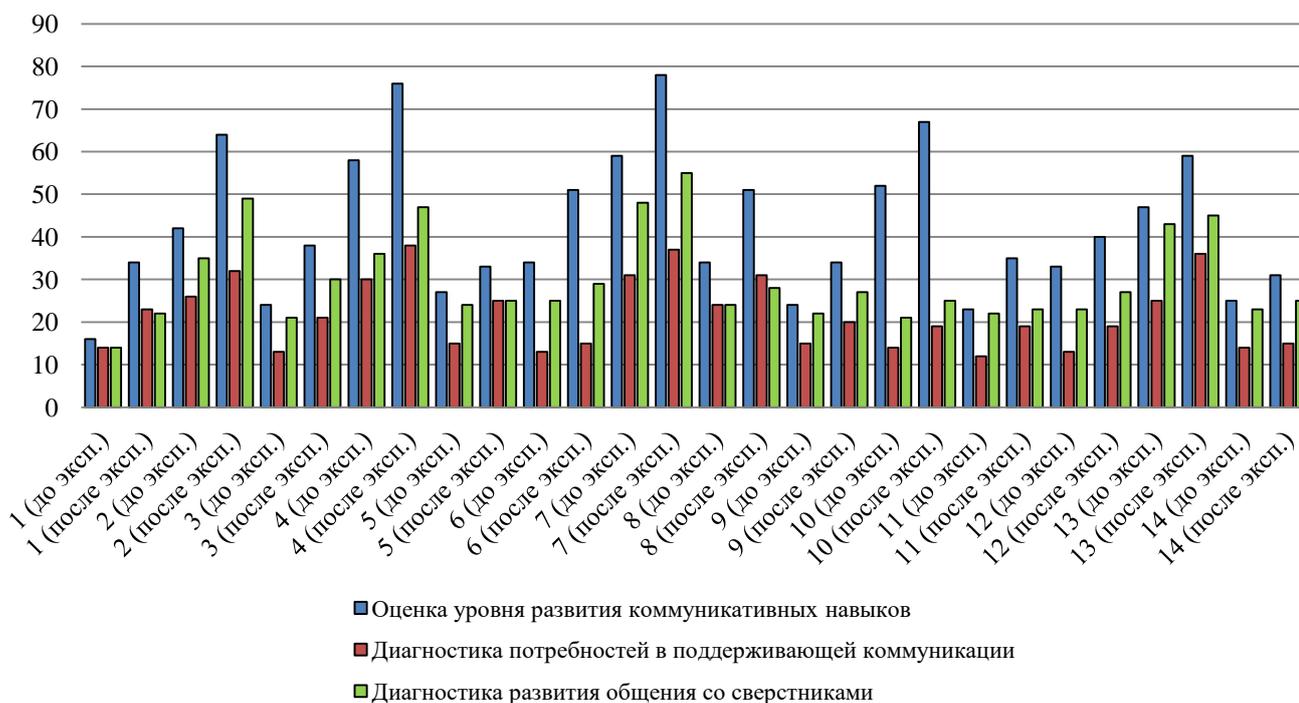


Рисунок 1 – Обобщенные результаты констатирующего и контрольного экспериментов

Формирующий эксперимент доказал важность:

- учета психолого-педагогических особенностей детей с РАС в ходе образовательной деятельности, адаптации методов, приёмов и способов развития коммуникативных навыков;
- организации индивидуальной и подгрупповой работы, направленной на развитие коммуникативных навыков, с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка;
- создания предметно-пространственной среды, необходимой для развития коммуникативных навыков.

Результаты контрольного эксперимента позволили оценить динамику уровня развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента показали, что у детей преобладает средний уровень развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра, что позволяет утверждать, что проведенная работа оказалась эффективной и положительно повлияла на уровень развития детей.

Список используемых источников и литературы

1. Калинина О. В. Особенности коммуникации у детей с аутизмом // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 6-2 (89). – С. 72-75.
2. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма. Начальные проявления. – М.: Просвещение. – 1991. – 96с.
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406149049/>
4. Сахьянова С. В. Развитие коммуникации у детей с РАС. Методические рекомендации. – Иркутск: ГАУ ЦППМиСП, 2021 – 39с.

© Н.В. Захарченко, 2025-05

МУЗЫКА КАК ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ И ОСНОВА РАЗВИТИЯ

Аннотация. Через музыку мы познаем мир, поэтому важно с младенчества начинать музыкальное образование. Без него невозможно полноценное умственное и психическое развитие детей. Содержанием музыки являются чувства, эмоции и настроения. Слуховые представления связаны со зрительными и моторными моментами. Внутреннее пение является опорой, подкреплением слуховых образов. Основное ядро музыкальности ребенка - ладовое чувство, способность к слуховому представлению и музыкально-ритмическое чувство. Важно систематическое квалифицированное музыкальное воспитание и обучение. Особенно важна роль музыки в развитии и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с нарушением зрения. Для них это не только коммуникативное общение, коррекция эмоционально-поведенческих нарушений, но и возможность проявить свои эмоции, эмоционально познавать мир.

Ключевые слова: музыка, эмоциональное познание, развитие детей, музыкальное образование, музыкальная психология.

D.S. Kuvshinova

MUSIC AS EMOTIONAL KNOWLEDGE AND THE BASIS OF DEVELOPMENT

Abstract. We learn about the world through music, so it is important to start musical education from infancy. Without it, full mental and psychological development of children is impossible. The content of music is feelings, emotions and moods. Auditory representations are associated with visual and motor moments. Inner singing is a support, reinforcement of auditory images. The main core of a child's musicality is a sense of harmony, the ability to auditory representation and a sense of music and rhythm. Systematic qualified musical education and training are important. The role of music in the development and upbringing of children with disabilities, in particular with visual impairments, is especially important. For them, this is not only communicative communication, correction of emotional and behavioral disorders, but also an opportunity to express their emotions, emotionally explore the world.

Keywords: music, emotional cognition, child development, music education, music psychology.

Музыка, как говорил Борис Михайлович Теплов, есть эмоциональное познание, через которое мы познаем мир. Очень важно, чтобы музыкальное образование и воспитание охватывало все периоды развития ребенка, начиная с младенчества – так считал Ян Амос Коменский, основатель научной педагогики. А Василий Александрович Сухомлинский, главный советский педагог середины XX века, обращал внимание на огромные возможности музыки в плане умственного развития детей. «Музыка – это могучий источник мысли, могучее средства самовоспитания. Именно она способна пробудить энергию даже у самых инертных детей, влить в клетки мыслящей материи какую-то чудодейственную силу» - считал он.

Таким образом, эти и многие другие выдающиеся педагоги прошлого считали, что музыка – это могучий стимулятор мысли, без него невозможно полноценное умственное и психическое развитие детей.

Борис Михайлович Теплов в своей монографии написал, что в непосредственном смысле содержанием музыки являются чувства, эмоции и настроения. А основное различие между речью и музыкой, как средствами коммуникации между людьми [1, с. 13], следует искать в том, как и каким образом они отражают своё содержание. В речи содержание передается через значение слов языка, а в музыке выражается в звуковых образах, значение которого вырастает из эмоциональной выразительности. Также для музыки характерны отражение и изображение (например, цветной слух Римского-Корсакова, где каждой тональности соответствовал определенный цвет).

Слуховые представления связаны со зрительными и моторными моментами. Причем двигательные моменты играют чрезвычайно важную роль в работе «внутреннего слуха» [1, с. 250], а музыкальные слуховые представления часто связаны с движениями голосового аппарата, иногда с вокальной моторикой. А активное запоминание слуховых представлений делает участие двигательных моментов особенно существенным.

Внутреннее пение является опорой, подкреплением слуховых образов. Оно не может быть без слуховых представлений.

Основное ядро музыкальности ребенка, по мнению Б.М.Теплова, это ладовое чувство, способность к слуховому представлению и музыкально-ритмическое чувство. А главный признак музыкальности – переживание музыки как выражение некоторого содержания [1, с. 304]. Это и лежит в основе переживания выразительного содержания звуковысотного и ритмического движений. Абсолютный же слух не может быть отнесен к числу основных музыкальных способностей, несмотря на то, что является сам по себе ценной способностью для музыкальной деятельности.

Систематическое квалифицированное музыкальное воспитание и обучение дают благоприятный прогноз, даже если у ребенка изначально не были проявлены на должном уровне музыкальные способности [1, с. 325].

Далее поговорим о роли музыки в развитии и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с нарушением зрения. По данным современной статистики, в нашей стране почти каждый третий ребёнок дошкольного возраста уже имеет проблемы со зрением, и их количество растёт. И очень важно, чтобы для таких детей лечение сочеталось с педагогическим воздействием, направленным на коррекцию и компенсацию имеющейся патологии.

Самые сильные впечатления и переживания ребенка с нарушенным зрением связаны со звуками, весь мир воспринимается им как наполненный звуками, музыка звучит во всем.

Для развития музыкальных способностей слуховая функция имеет наибольшее значение. Если ребенок попадает в соответствующие условия, где оптимально используются компенсаторные возможности последнего, где идет коррекция нарушения, то можно предположить, что ребенку, несмотря на нарушенное зрение, возможно, добиться определенных успехов в музыкальной деятельности. Этому способствует раннее выявление музыкальных способностей у ребенка с нарушениями зрения, т.к. к 5 годам уже появляются признаки одаренности в области музыки.

У детей с нарушением зрения невысокая двигательная активность, быстрая утомляемость, у многих — нарушение речи, неустойчивое внимание, плохая память. Наблюдаются так же эмоциональные и поведенческие расстройства, у одних это неуверенность в себе, сильная зажатость, заторможенность, у других — наоборот - расторможенность, неуправляемость, нарушение координации движений [2, с. 65]. У тех и у других – трудности зрительно-пространственной ориентировки, а так же эти дети легко возбудимы, ранимы, часто не могут управлять своими чувствами. Поэтому именно на музыкальном занятии, где проявляется эмоциональность, а музыка требует выражения чувств и настроения, видна необходимость коррекции эмоционально-поведенческих нарушений детей с патологией зрения.

Список используемых источников и литературы

1. Кувшинова, И. А. Здоровьесбережение в условиях педагогического эксперимента : учеб.-метод. пособие / И. А. Кувшинова ; И. А. Кувшинова ; М-во образования Рос. Федерации, Магнитог. гос. ун-т. – Магнитогорск : МаГУ, 2004. – 58 с.
2. Линькова, М. В. Интеграция музыкальной педагогики и музыкальной терапии: грани взаимодействия (из опыта работы) / М. В. Линькова // Человек. Социум. Общество. – 2022. – № S13. – С. 63-70.
3. Современные технологии инклюзивного образования в высшей школе / И. А. Кувшинова, Е. Л. Мицан, Е. М. Разумова, Е. И. Шулева // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 6. – С. 138-148. – DOI 10.31992/0869-3617-2019-28-6-138-148. – EDN PZWSFM.
4. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей : учебное пособие / Б. М. Теплов. — 2-е изд., стер. — Санкт-Петербург : Планета музыки, 2020. — 488 с.

© Д.С.Кувшинова, 2025-02

УДК 159.99

Т.И. Куликова

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого», г. Тула, Россия

ВОЗМОЖНОСТИ СОЦСЕТЕЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье поднимается проблема использования социальных сетей подростками. Автор рассматривает не столько негативные факторы, сколько возможности данного вида коммуникации для развития навыков межличностного общения подростков. Подтверждено, что интернет-общение помогает подросткам преодолеть застенчивость и неуверенность в себе и своих возможностях.

Ключевые слова: социальные сети, интернет-общение, подростки, коммуникативные навыки.

T.I. Kulikova

THE POTENTIAL OF SOCIAL MEDIA TO DEVELOP ADOLESCENTS' INTERPERSONAL COMMUNICATION SKILLS

Abstract. The article raises the problem of using social networks by teenagers. The author considers not so much the negative factors as the possibilities of this type of communication for the development of adolescents' interpersonal skills. It is confirmed that Internet communication helps teenagers to overcome shyness and insecurity in themselves and their abilities.

Key words: social networks, Internet communication, adolescents, communication skills.

Сегодня социальные сети приобрели широкую популярность и вошли в жизнь практически каждого человека. Основными активными пользователями социальных сетей являются подростки. Большинство знакомых современных подростков – виртуальные друзья из социальных сетей. Это влияет на коммуникативную сферу подростков, их понимание реальной и виртуальной дружбы, умение общаться с людьми в реальной жизни.

Однако использование подростками социальных сетей может вызывать «ощущение включённости (connectivity) в совместных онлайн-играх, приобщения к повседневной жизни

друзей, получения от них поддержки и снижения чувства одиночества и, как следствие, рост благополучия» [5].

С каждым годом влияние глобального интернета на повседневную жизнь людей неуклонно растет. По данным агентства Digital 2020, количество интернет-пользователей в России составляет 118 миллионов человек, или 81% от всего населения страны. Развитие информационных технологий позволило социальным сетям охватить аудиторию разных возрастных групп, особенно молодежь и школьников. По данным опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), 98% подростков ежедневно пользуются интернетом. ВКонтакте, Like, Tiktok – основные ресурсы, где подростки делятся контентом и создают его сами.

К настоящему времени привычные средства коммуникации (личные письма, телефонные звонки) потеряли свою актуальность в связи с тем, что обычную среду общения заменил Интернет и большое количество различных социальных сетей. Несмотря на то, что поначалу основной функцией Интернета была информационная, люди нашли ей применение в совершенно разных областях (образование, развитие, информация, коммуникация, медиа и т.д.).

Рассматривая социальные сети, в которых происходит общение подростков, можно отметить следующие особенности:

- в социальных сетях вы можете оставаться анонимным;
- в социальных сетях вы найдете единомышленников, которые выражают такие взгляды, которые в реальной жизни вы никогда не позволите себе высказать;
- вы найдете новых друзей и знакомых, а также обретете людей, с которыми давно не общались;
- вы сможете общаться с людьми, которые живут далеко;
- вы можете следить за жизнью любимой знаменитости или любого другого человека и узнать о нем много такого, так как многие интернет-пользователи выставляют свою жизнь напоказ.

Несмотря на то, что Интернет и социальные сети изначально создавались в положительных аспектах, не все интернет-пользователи смогли использовать их правильно. Одна из главных проблем, с которой сталкиваются подростки, – это количество времени, проводимого в сети. Если раньше подрастающее поколение больше времени проводило на улице, то сейчас все свободное и, зачастую, не свободное время они проводят в сети (общаясь или читая какую-то информацию, которая зачастую не приносит им никакой пользы).

Основными причинами, которые этому послужили являются следующие:

- разочарование и усталость от реального мира, принятие норм и правил виртуального мира;
- неограниченные возможности виртуального мира;
- взгляд на жизнь, который не разделяет ближайшее окружение;
- неумение или нежелание общаться в реальном мире с близкими людьми;
- неумение правильно распоряжаться свободным временем;
- возможность реализовывать те качества и таланты, которые нельзя осуществить в реальной жизни [2].

Несмотря на достаточно высокую степень негативного влияния социальных сетей, необходимо отметить и положительные моменты, которые оказывают влияние на подростков в сфере общения:

- у подростков значительно расширяется их психологический опыт;
- происходит развитие социальной компетентности;
- формируется необходимость выделиться из толпы, особенно тем подросткам, которым в реальной жизни это очень тяжело сделать;
- появляется реальная возможность самопрезентации себя как личности;

- подросток может попробовать примерить на себе совершенно разные личностные роли;
- подростки, которые в реальной жизни имеют небольшое количество друзей или вообще их не имеют, могут найти их через социальные сети.

Все выше названные факторы оказывают довольно благоприятное влияние на развитие подростка и становление его как личности, помогают убрать неуверенность в себе и развить какие-то личностные качества и способности.

Отдельно стоит отметить, что общение через социальные сети помогает подросткам преодолеть застенчивость и неуверенность в себе и своих возможностях. Например, неуверенный в себе парень-подросток может познакомиться с понравившейся ему девушкой и в будущем встретиться с ней. Уже будут сняты лишние барьеры в общении и дальше ему легче будет с ней взаимодействовать.

Подростки в социальных сетях могут проявлять свои личностные характеристики по следующим типам:

- виртуальная личность, которая соответствует реальной;
- виртуальная личность, которая как соответствует реальной, так и имеет какие-то вымышленные качества;
- виртуальная личность, которая имеет только вымышленные качества [1].

Тем не менее есть риск возникновения и отрицательных факторов, которые оказывают влияние на подростков, например, зависимость от интернета, когда подросток проводит все свое свободное время в сети и отказывается от взаимодействия с внешним миром. Кроме того, некоторые подростки подвергаются кибербуллингу. Стоит отметить, что примерно 50% подростков подвергаются травле в социальных сетях. Каждый из них по-разному относится к таким моментам и если подросток сильный духом, то он легко выдержит все обиды, а если подросток не уверен в себе, то будет еще долго расстраиваться и переживать из-за данной ситуации [4].

Негативное межличностное общение подростков в социальных сетях характеризуется наличием троллинга (намеренного оскорбления, унижения, оскорбительных комментариев и сообщений), кибербуллинга (электронного домогательства), шантажа, распространения лживой информации и негативных слухов, устраивания онлайн-скандалов и конфликтов. Авторами такого общения часто выступают подростки, которые стремятся получить признание своих сверстников, проявить свою силу и власть, а также показать свою "юркость" в виртуальном мире.

Характеристики общения подростков в социальных сетях негативного характера могут быть следующими:

- агрессивность и оскорбительность высказываний;
- низкий уровень эмпатии и социальной ответственности;
- использование грубой лексики и порнографических материалов;
- использование мемов, шуток и иронии в отношении других участников общения;
- невозможность разрешить конфликт при помощи общения [3].

Таким образом, можно говорить о том, что социальные сети являются современным средством социализации подрастающего поколения и также имеют свой особенный и уникальный социально-педагогический потенциал. Отдельное внимание при этом стоит уделить самореализации подростков через социальные сети.

Большую популярность сейчас имеют блогеры, которые представляют различный развлекательный контент. Например, на сегодняшний день есть много известных детей и подростков, которые в своем возрасте зарабатывают намного больше, чем их родители. Например, большим спросом пользуются тестировщики различных компьютерных игр, где также может проявить себя подросток.

Таким образом, современный мир и его новые возможности, в том числе социальные сети, оказывают благоприятное воздействие на подростков и их сферу общения в том случае,

если они умеют грамотно понимать и применять данные знания и навыки. Виртуальная самопрезентация, самореализация и общение помогают получить признание и удовлетворить все необходимые потребности, развить свое «Я».

Список используемых источников и литературы

1. Богданова О.А. Интернет-зависимость у детей и подростков // Вестник Московского городского педагогического университета. 2014. № 1(27). С. 54-59.
2. Войскунский А.Е. Направления исследований опосредствованной Интернетом деятельности // Вестник Московского университета. 2017. № 1. С. 51-66.
3. Кирюхина Д.В. Общение подростков в сети Интернет: границы нормативности // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10. № 3. С. 40-47.
4. Склярова Т.В. Возрастная педагогика и психология: учеб. пособие для студентов пед. вузов. М.: Покров, 2004. 143 с.
5. Собкин В.С., Федотова А.В. Сеть как пространство социализации современного подростка // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. С. 119-137.

© Т.И. Куликова, 2025-05

УДК 373.2

**Е.А. Овсянникова,
А.П. Макарова**
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: статья посвящена изучению эффективных педагогических условий и методических приемов, способствующих развитию коммуникативных умений старших дошкольников через игровую деятельность. В работе рассматриваются различные виды игр, которые способствуют развитию навыков общения, сотрудничества и взаимодействия между детьми.

Ключевые слова: коммуникативные умения, старший дошкольный возраст, игра, игровая деятельность

**E.A. Ovsyannikova,
A.P. Makarova**

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS AMONG OLDER PRESCHOOLERS IN PLAY ACTIVITIES

Annotation: The article is devoted to the study of effective pedagogical conditions and methodological techniques that contribute to the development of communication skills of older preschoolers through play activities. The paper examines various types of games that promote the development of communication skills, cooperation and interaction between children.

Keywords: communication skills, senior preschool age, play, play activity.

Актуальность формирования коммуникативных умений у старшего дошкольного возраста обусловлена особенностями современного мира, в котором стремительно меняются общественные и культурные реалии. Современное общество ставит перед каждым человеком

задачу владеть эффективными методами общения, уметь продуктивно сотрудничать и демонстрировать уважение к другому человеку. Дошкольный возраст является оптимальным временем для закладки основ этих умений, так как именно в этот период происходит наиболее интенсивное развитие речи, мышления и социальных навыков.

Тема игровой деятельности и её влияния на развитие коммуникативных умений широко исследовалась в отечественной педагогике и психологии. Выдающиеся учёные, такие как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Г. Макаренко, подчеркивали важную роль игровой деятельности в формировании коммуникативных умений. Их исследования подтверждают эффективность игровой деятельности как основного средства развития коммуникационных способностей у детей. Так, Л.С. Выготский утверждал, что игра представляет собой ведущую форму деятельности дошкольника, в ходе которой формируются базовые психологические процессы и развивается личность ребёнка [2].

Игра для старших дошкольников – это не просто забава, а особый механизм социализации и формирования личности. Игра является естественной формой деятельности для детей, в которой они могут экспериментировать с различными ролями, взаимодействовать с другими детьми и развивать свои социальные навыки. В процессе игры дети учатся слушать, выражать свои мысли, договариваться и разрешать конфликты. Это создает условия для формирования таких важных коммуникативных умений, как:

- вербальное общение – умение четко и понятно выразить свои мысли;
- невербальное общение – использование жестов, мимики и интонации для передачи эмоций и намерений;
- эмпатия – способность понимать и учитывать чувства других людей;
- сотрудничество – умение работать в команде, достигать общих целей.

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования подчеркивает значимость формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста, утверждая, что достижение высокого уровня коммуникаций предполагает активное сотрудничество взрослых и детей в специально организованной игровой деятельности. Согласно этому документу, образование должно обеспечивать поддержку и стимуляцию интереса ребенка к различным видам деятельности, в частности, игровой деятельности, способствующей развитию социальных и коммуникативных умений [3].

Коммуникативные умения подразумевают способность ребенка вступать в диалог, учитывать мнения других, выражать свои мысли и эмоции, вести конструктивную беседу и применять полученные знания в различных жизненных ситуациях. Для старших дошкольников важны такие элементы, как понимание простых инструкций, следование правилам, согласованность действий и учет интересов других.

В современном мире уровень развития коммуникативных умений у дошкольников заметно снизился. Одной из главных причин называют повсеместное распространение цифровых устройств и замену ими живого общения. Все больше детей проводят свободное время за экранами компьютеров и смартфонов, лишаясь важных навыков взаимодействия с окружающими. Остро встаёт вопрос о восстановлении утраченных традиций общения, поддержке игрового метода в образовании и усилении акцентирования важности живой коммуникации в повседневной жизни дошкольников.

Трактовка понятия «игровая деятельность», по мнению Д. Б. Эльконина означает: «особый вид человеческой активности, в процессе которой создаются условные формы взаимосвязи объекта и субъекта. Вследствие присоединения к игровой деятельности дети учатся концентрироваться на каких – либо значимых моментах, на значение воспроизводимых ролей. Также игровая деятельность сопутствует развитию рефлексии, так как появляется вероятность осуществлять контроль над тем, как реализовать коммуникативные умения» [4].

Именно в игровой деятельности ребенок впервые сталкивается с необходимостью общения, вступления в роли, взаимодействия с партнером и осознания границ дозволенного.

Игровая деятельность обладает рядом преимуществ для развития коммуникативных умений у детей.

Во-первых, в игре дети свободны выбирать, какой персонаж сыграть, какую стратегию применить, что даёт возможность проявить собственную индивидуальность и волю.

Во-вторых, в игровой деятельности ребенок отражает реальную жизнь, воссоздавая бытовые сцены, профессии, семейные обязанности, что позволяет развиваться в реальной жизненной обстановке.

В-третьих, в игре ребенок не боится совершить ошибку, ведь игра воспринимается как сфера фантазии и воображения, а значит, можно рискнуть и сделать попытку исправить ситуацию.

В-четвертых, в процессе игры дети берут на себя роли, соответствующие взрослым профессиям или отношениям, что способствует лучшему пониманию внутреннего мира другого человека.

Игровая деятельность становится основой для активного включения ребенка в процесс социализации и успешного усвоения норм общения.

Мы считаем, что эффективность формирования коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста обеспечивается реализацией следующих педагогических условий:

- формирование положительного отношения к сверстникам в процессе организации игровой деятельности;
- создание развивающую предметно-пространственную среду, активизирующую коммуникативную деятельность детей в игровой деятельности;
- повышение педагогическую компетентность родителей по вопросу формирования коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста средствами игровой деятельности.

Цель данной статьи рассмотреть эффективные педагогические условия и методические приемы, способствующие развитию коммуникативных умений старших дошкольников через игровую деятельность. При разработке игровой деятельности необходимо ориентироваться на зону ближайшего развития ребенка, подбирать игровые ситуации, подходящие возрасту и индивидуальным особенностям дошкольников.

Важным условием успешности процесса формирования коммуникативных умений является организация предметной среды группы. Она создана для вовлечения детей в активную деятельность и общение, а также для оказания положительного воздействия на их эмоциональное развитие. В групповом помещении присутствуют игровые наборы для сюжетно-ролевых игр, дидактические пособия, развивающие игры и оборудование, направленное на поддержку всестороннего развития детей. Гибкое расположение оборудования способствует образованию подгрупп по интересам в игровом уголке. Важно предоставить ребенку возможность свободного выбора деятельности, чтобы он чувствовал себя уверенно и комфортно.

Кроме того, важными факторами выступают компетентность педагога, создающего доброжелательную атмосферу в группе, разнообразие предлагаемых игровых сюжетов и доступность соответствующих материалов (реквизита, костюмов и др.). Важно помнить, что позиция педагога не должна быть директивной. Ребенку нужно позволить самому выбирать сюжет игры, распределять роли и руководствоваться собственным опытом.

Для достижения наилучших результатов в развитии коммуникативных умений рекомендуется применять разнообразные виды игровой деятельности, включая сюжетно-ролевые, дидактические и театрализованные игры, способные эффективно содействовать развитию коммуникативных умений.

Сюжетно-ролевые игры считаются наиболее эффективным инструментом для развития коммуникативных способностей. Дети учатся играть не просто рядом, а вместе, координируя свои действия, договариваясь о ролях и сотрудничая для достижения общей

цели. Они учатся принимать различные роли, понимать мотивацию действий других участников игры и решать возникающие конфликты. В процессе таких игр ребенок учится взаимодействию, получает навыки общения с ровесниками, начинает осознавать, как к нему относятся окружающие дети, и какие чувства он испытывает к ним [1].

Импровизированные театральные постановки формируют навыки публичного выступления, актёрского мастерства и совместной творческой деятельности. Театральная деятельность способствует развитию у старших дошкольников важных социальных навыков, поскольку детская литература всегда несет в себе нравственные ценности: дружбу, доброту, честность, смелость и другие. С помощью сказок ребенок познает мир не только рационально, но и эмоционально, формируя собственное представление о добре и зле. Увлечение любимыми героями побуждает детей к подражанию и отождествлению с ними. Данная способность ребенка к идентификации позволяет педагогам посредством театрализованной деятельности оказывать положительное воздействие на его развитие.

Особое внимание уделяется дидактическим играм. Они становятся ценным инструментом для педагогов и родителей, желающих оказать содействие в развитии коммуникативных навыков старших дошкольников. Главное достоинство таких игр – они интересны детям, вызывают любопытство и стимулируют детей стремиться к лучшим результатам. При регулярном включении дидактических игр в ежедневную программу воспитателей, дошкольники смогут легче интегрироваться в новый коллектив.

Взаимодействие семьи и образовательного учреждения позволяет добиться высоких воспитательных результатов в социально – коммуникативном развитии детей. Родители играют ключевую роль в поддержании и укреплении сформированных в детском саду навыков. Совместные мероприятия, участие родителей в творческих проектах, консультации специалистов помогают создать единую систему поддержки развития коммуникативных компетенций ребёнка.

Таким образом, формирование коммуникативных умений у старших дошкольников – важная задача современной педагогики. Игровая деятельность выступает эффективным средством решения данной задачи, обеспечивая условия для естественного и гармоничного развития личности ребенка. Для успешного достижения целей необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, создавать мотивирующую среду и обеспечивать квалифицированное педагогическое сопровождение. Комплексный подход, основанный на включении в программу разнообразных методов и приемов, позволяет достичь значительных успехов в развитии коммуникативных навыков детей. Поддержка со стороны семьи, регулярные консультации и постоянное обновление материалов необходимы для устойчивого результата.

Список использованных источников и литературы

1. Газизова, Ф.С. Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста / Ф. С. Газизова, И. Е. Нургатина, А. Ш. Гиниятуллина // Молодой ученый. – 2019. – № 22(260). – С. 411–414.

2. Глаголева, К. С. Л. С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка / К. С. Глаголева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 4 (138). — С. 324-326. — URL: <https://moluch.ru/archive/138/38773/> (дата обращения: 28.04.2025).

3. Приказ Министерства образования и науки РФ (Минобрнауки России) от 17 октября 2013г. № 1155 г. Москва. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (Дата обращения 27.04.2025)

4. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. 6-е изд., стер. – Москва : Академия, – 2011. – 567 с.

© Е.А. Овсянникова, А.П. Макарова, 2025-05

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ К УСЛОВИЯМ ДОО

Аннотация: в статье рассматривается основное понятие адаптации дошкольников раннего возраста к условиям ДОО. Представлены и раскрыты особенности развития адаптационного периода у детей раннего дошкольного возраста.

Ключевые слова: ДОО, адаптация, параметры адаптации, уровни адаптации, адаптационные принципы и задачи.

O.V. Novikova,
V.A. Chernobrovkin

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF THE ADAPTATION PERIOD OF EARLY PRESCHOOL CHILDREN TO PRE-SCHOOL CONDITIONS

Abstract: the article examines the basic concept of adaptation of early preschool children to the conditions of preschool educational institutions. The features of the development of the adaptation period in early preschool children are presented and disclosed.

Key words: preschool educational institutions, adaptation, adaptation parameters, adaptation levels, adaptation principles and tasks.

Актуальность сформированности положительного опыта детей раннего с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к условиям детского сада на сегодняшний день обусловлена необходимостью преодоления процесса адаптации. Изучением проблемы адаптации детей к условиям ДОО занимались российские и зарубежные ученые направлений социологии, педагогики, психологии, психиатрии (Аксарина Л.В., Амонашвили А.А., Белкина Л.В., Березин Ф.Б., Лапина И.В., Исаев Д.Н., Кирюхина Н.В., Кумарин Г.Ф., Мудрик А.В., Печора К.Л., Царегородцев Г.И. и др.). Современная наука располагает несколькими аспектами рассмотрения явления адаптации. В широком смысле слова «адаптацию» следует понимать как особое свойство объекта, направленное на сохранение его целостности, вследствие произошедших изменений в окружающей среде [3].

В научном мире существуют различные определения данного термина. Адаптация рассматривается:

- как процесс приспособления организма к разнообразным изменениям среды (позитивного или негативного свойства);
- как состояние динамического равновесия между средой и организмом;
- как результат оптимального взаимодействия организма и среды [4].

Исследователи отмечают значимость данного процесса в период перехода ребенка в новые социальные условия.

Адаптация к ДОО – сложный период для детей с особенностями в развитии и для их родителей, педагогов [2].

Для успешной адаптации ребёнка к дошкольному учреждению должны учитываться следующие педагогические принципы:

- принцип индивидуального и дифференцированного подхода в адаптации воспитанников с разными образовательными возможностями;
- принцип систематичности и последовательности выполнения задач по адаптации ребенка к ДОО;

– принцип сознательности и активности воспитанников, согласно которому обучение эффективно тогда, когда ученики проявляют познавательную активность, являются субъектами деятельности;

– принцип социальной открытости, предполагающий демонстрацию родителям условий воспитания ребенка, применяемых методов и форм профессиональной деятельности;

– принцип единства воспитания детей в семье и дошкольной образовательной организации, предлагающий преемственность и согласованность целей, задач, воспитательных воздействий родителей и воспитателей;

Основными задачами дошкольной образовательной организации в период адаптации являются:

– создание психологического комфорта и благополучия для ребенка;

– обеспечение индивидуального подхода к воспитанникам;

– формирование навыков общения детей со взрослыми и сверстниками;

– развитие навыков доброжелательного отношения детей друг к другу;

– развитие психических процессов, игровых навыков, начальных форм произвольного поведения;

– педагогическое просвещение родителей и педагогов по вопросам организации жизнедеятельности ребенка в ДОО.

Можно выделить три фазы адаптационного процесса:

1. Острая фаза или дезадаптация. Ее проявления выражаются в нестабильности психического и физического состояния ребенка, в частых респираторных заболеваниях, снижении аппетита, нарушении сна.

2. Подострая фаза или адаптация. Проявляется в стабилизации психических и физических процессов, но в замедлении темпов нервно-психического развития ребенка.

3. Фаза компенсации – адаптированность. Темп нервно-психического развития увеличивается, ребенок развивается в соответствии возрастным нормам.

Острая фаза (дезадаптация) имеет три степени тяжести:

Легкая адаптация – характеризуется нормализацией психо-физических процессов к 20 дню пребывания в ДОО. Ребенок взаимодействует со сверстниками и взрослыми. Заболевание не более одного раза за период адаптации.

Адаптация средней степени тяжести – характеризуется нормализацией психо-физических процессов к 30 дню пребывания в ДОО, нервно-психическое развитие замедленно. Заболевание - не более двух раз за период адаптации.

Тяжелая адаптация – характерна длительным периодом протекания (2-6 месяцев) и тяжестью проявления нервно-психических процессов. Основными показателями адаптации, выделенные исследователями института педиатрии РАМН являются: нарушение сна, нарушение питания, снижение веса, снижение эмоционального состояния, понижение иммунитета, боязнь пространства.

Таким образом, процесс плавного перехода ребенка раннего возраста с ОВЗ из привычных домашних условий в дошкольное учреждение облегчают его адаптацию к новым условиям, где важное значение имеет психолого-педагогический подход и продуктивное взаимодействие с родителями воспитанников.

Список использованных источников и литературы

1. Печора, К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: пособие для воспитателей дошкол. учреждений / К.Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 171 с. – ISBN 5-691-00911-7- Текст : непосредственный.

2. Стребелева, Е.А. Специальная дошкольная педагогика : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению "Специальное (дефектологическое) образование" / [Е.Р. Баенская и др.]; под ред. Е.А. Стребелевой. - 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Академия, 2013. – 350 с. - ISBN 978-5-7695-6543-4 - Текст : непосредственный.

3. Степанов, С.С. Популярная психологическая энциклопедия. – Москва : Эксмо, 2003 – 640 с.; ISBN 5-699-03543-5 (в пер.) - Текст : непосредственный
4. Царегородцев, Г.И. Философские проблемы теории адаптации / А.Б. Георгиевский, В.П. Петленко и др. – Москва : Мысль, 1975. – 277 с. – Текст : непосредственный.

© О.В. Новикова, В.А. Чернобровкин, 2025-05

УДК 373.21

Ю.В. Птиченко

Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение
«Детский сад № 18 «Полянка», г. Норильск, Россия

А. А. Тангатарова

Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение
«Детский сад № 86 «Брусничка», г. Норильск, Россия

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ АВТОРСКОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ «КРЫШЕЧКИ»

***Аннотация.** Статья посвящена исследованию развития внимания и мелкой моторики рук у детей дошкольного возраста посредством дидактической игры. Раскрыты основные понятия – «внимание», «мелкая моторика», описана важность их развития в дошкольном возрасте. Представлена авторская дидактическая игра «Крышечки», которая на практике показала положительные результаты при развитии внимания и мелкой моторики детей дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** внимание, мелкая моторика, дидактическая игра, дошкольный возраст.*

**Yu.V.Ptichenko,
A. A. Tangatarova**

DEVELOPMENT OF ATTENTION AND FINE MOTOR SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH THE AUTHOR'S DIDACTIC GAME «CAPS»

***Annotation.** The article is devoted to the study of the development of attention and fine motor skills of preschool children through didactic play. The basic concepts of "attention" and "fine motor skills" are revealed, and the importance of their development in preschool age is described. The author's didactic game «Caps» is presented, which in practice has shown positive results in the development of attention and fine motor skills of preschool children.*

***Keywords:** attention, fine motor skills, didactic game, preschool age.*

Дошкольным возрастом называют период развития ребенка от трех до шести-семи лет. По определению А.Н. Леонтьева дошкольный возраст – это «период первоначального фактического склада личности» [1]. Невозможно переоценить значимость этого этапа развития ребенка. Ведь именно дошкольный возраст является периодом формирования важнейших новообразований как когнитивной, так и эмоционально-личностной сферы.

Таким образом, говоря о дошкольном детстве, можно утверждать, что этот возраст является важнейшим периодом активного становления личности.

Проблема развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста отражена в «Федеральном государственном стандарте дошкольного образования». Проблема развития мелкой моторики важна для личностного развития самого ребенка. Владея рукой, ребенок в процессе своего развития становится более самостоятельным, автономным и независимым от взрослого, что способствует становлению его инициативы в разных видах деятельности.

Мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног [3]. В применении к моторным навыкам руки и пальцев часто используется термин ловкость. К области мелкой моторики относится большое количество разнообразных движений: от примитивных жестов, таких как захват объектов, до очень мелких движений, от которых, например, зависит почерк человека.

Рассмотрим значение развития мелкой моторики [2]:

- повышает тонус коры головного мозга;
- развивает речевые центры коры головного мозга;
- стимулирует развитие речи ребенка;
- согласовывает работу понятийного и двигательного центров речи;
- способствует улучшению артикуляционной моторики;
- развивает чувство ритма и координацию движений;
- подготавливает руку к письму.

Таким образом, развитие мелкой моторики является важным этапом для полноценного развития ребенка.

Внимание – это психический процесс, который позволяет сосредоточиться на определенных объектах или действиях, игнорируя при этом другие [1]. Оно играет ключевую роль в обучении, так как именно от уровня внимания зависит, насколько эффективно ребенок сможет усваивать новые знания и навыки. Дидактические игры, в свою очередь, представляют собой специальные занятия, направленные на обучение через игру, что делает процесс обучения более увлекательным и доступным для детей.

В младшем и среднем дошкольном возрасте ребёнок способен быть внимательным только к тому, что вызывает у него непосредственный интерес. Его внимание непостоянно, быстро переключается с одного на другое. Концентрироваться на чём-то одном ребёнок может не более 5 минут. Для этого периода характерна недостаточно развитая способность к распределению внимания.

У старших дошкольников появляется способность удерживать внимание на решении самых разнообразных и даже не очень привлекательных и интересных задач. Внимание становится устойчивым, ребёнок может продуктивно заниматься одним и тем же делом в течение 10–15 минут, не отвлекаясь.

К концу дошкольного возраста постепенно появляется опыт управления своим вниманием, умение более или менее самостоятельно его организовывать, сознательно направлять на определённые предметы, явления, удерживаться на них.

Слабо развиты у дошкольников такие свойства внимания, как распределение и переключение. Эти свойства необходимо развивать специально.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, мы сделали вывод, что дидактические игры являются эффективным инструментом для развития внимания и мелкой моторики у дошкольников, так как они делают процесс обучения увлекательным и доступным.

Дидактические игры — это специальные игры, которые направлены на обучение и развитие детей через игровую деятельность. Они помогают не только в усвоении знаний, но и в развитии таких важных навыков, как внимание и мелкая моторика. Эти игры могут быть как настольными, так и подвижными, и их разнообразие позволяет выбрать наиболее подходящие для конкретной группы детей.

Нами была разработана авторская дидактическая игра «Крышечки» для дошкольников от 3 до 7 лет.

Целевое назначение игры:

1. Закрепить в речи детей название основных цветов и оттенков.
2. Развивать внимание и мелкую моторику.
3. Развивать умение определять пространственные направления.
4. Развивать фантазию и воображение.

5. Воспитывать усидчивость, самостоятельность в работе, умение закручивать крышечки в соответствии с образцом.

Полифункциональность игры заключается в том, что дети могут играть в эту игру в самостоятельной деятельности, в игровой деятельности со сверстниками, совместно с педагогом в индивидуальной и подгрупповой работе. Содержание игры. Игра состоит из фишек (пластиковые крышки от детского сока. На крышечках наклеены круги разного цвета. Цвета можно поменять в зависимости от дидактической задачи. Также круг можно заменить на любую другую геометрическую фигуру) и игрового поля (плотный картон с приклеенным горлышком от крышек) (рис. 1).

Данную игру по сложности можно разделить по возрастам. Детям 4-5 года жизни можно предложить прикрутить крышечки на игровое поле по инструкции. Например, закрутить весь ряд поля крышечками зеленого цвета, затем синего цвета и др. Далее необходимо раскрутить крышечки и рассортировать по цветам в разные тарелки. Детям 5-6 года жизни можно предложить прикрутить крышечки по образцу (для этого необходимо предоставить ребенку карточки с изображением разноцветных кругов).

Таким образом, дидактические игры играют ключевую роль в развитии внимания и мелкой моторики у дошкольников. Они делают обучение интересным и увлекательным, что, в свою очередь, способствует более глубокому усвоению знаний и навыков. Использование таких игр в образовательном процессе является необходимым условием для гармоничного развития детей.



Рисунок 1 – Дидактическая игра «Крышечки»

Список используемых источников и литературы

1. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – Т. 1. – М., 1983. – 214 с
2. Скворцова, Е. М. Дидактические игры и пособия как эффективное средство развития мелкой моторики рук детей раннего возраста / Е. М. Скворцова, Л. Н. Удалова // Детский сад от А до Я. – 2021. – № 1(109). – С. 54-61.

3. Шарнина, А. В. Развиваем мелкую моторику рук у детей младшего дошкольного возраста посредством дидактических игр / А. В. Шарнина // Молодой исследователь: от идеи к проекту. – Йошкар-Ола: Марийский государственный университет, 2019. – С. 322-323.

© Ю.В. Птиченко, А. А. Тангатарова 2025 - 05

УДК 376.2

В.А. Трофимова

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого»,
г. Тула, Россия

РУССКАЯ НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

***Аннотация:** в статье рассматривается значимость народного творчества для развития коммуникативных умений у детей с расстройством аутистического спектра. Обсуждается, что использование народного творчества в образовательном процессе является важным этапом, формирующим условия для активного самовыражения детей и играющим ключевую роль в их социальном и эмоциональном развитии.*

***Ключевые слова:** коммуникация, коммуникативные умения, расстройство аутистического спектра, русская народная сказка.*

V.A. Trofimova

RUSSIAN FOLK TALE AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS IN 5-YEAR-OLD CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

***Abstract:** the article examines the importance of folk art for the development of communication skills in children with autism spectrum disorder. It is discussed that the use of folk art in the educational process is an important stage that creates conditions for active self-expression of children and plays a key role in their social and emotional development.*

***Keywords:** communication, communication skills, autism spectrum disorder, Russian folk tale.*

Коммуникативные умения занимают центральное место в психолого-педагогической литературе, поскольку они формируют основу для успешной социальной адаптации и личностного развития. Определение и изучение этих умений помогают выявить ключевые механизмы их формирования и значимость для различных этапов жизненного пути, особенно в детском возрасте. Изучением коммуникативных умений занимались многие ученые, чьи исследования позволяют лучше понять сущность и структуру коммуникативных умений.

Актуальность изучения коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) обусловлена их ключевой ролью в социальной адаптации, обучении и формировании эмоциональных связей. Несмотря на значительную вариативность проявлений РАС, дефициты вербальной и невербальной коммуникации остаются одним из стержневых симптомов, ограничивающих возможности взаимодействия с окружающим миром. Современные исследования подчеркивают необходимость раннего вмешательства, направленного на развитие альтернативных и аугментативных средств общения, которые не

только компенсируют коммуникативные трудности, но и способствуют когнитивному и эмоциональному развитию. Понимание механизмов формирования коммуникации у детей с РАС открывает пути для персонализированных педагогических и коррекционных стратегий, что делает данную проблему центральной в контексте инклюзивного образования и социальной интеграции.

Коммуникативные умения — это способность человека осуществлять контакт с другими, обмениваться информацией и устанавливать взаимопонимание. По мнению разных авторов, это комплекс навыков, который включает вербальные и невербальные аспекты общения. В частности, Л. И. Божович в своей работе определяет коммуникативные умения как совокупность навыков, обеспечивающих взаимодействие между людьми в различных социальных ситуациях [1].

Расстройство аутистического спектра представляет собой сложное нарушение развития, которое влияет на социальное взаимодействие, коммуникацию и поведение. Одной из ключевых задач педагогов и психологов, работающих с детьми с РАС, является развитие их коммуникативных навыков. Эти навыки являются основой для успешной социализации ребенка и его адаптации к окружающему миру.

У детей с РАС нарушения проявляются в стереотипности поведения, отсутствии инициативы взаимодействия и низком уровне эмпатии. Они сталкиваются с серьезными трудностями в установлении контакта с окружающими. Как отмечает Н. Я. Семаго, характерными для этой категории детей являются нарушения зрительного контакта, трудности в понимании невербальных сигналов и отсутствие спонтанного общения [3]. По мнению Т. А. Власовой, дети с РАС часто не понимают социального значения общения, что затрудняет процесс взаимодействия с другими людьми, у детей с РАС наблюдаются значительные трудности в этой области. Эти нарушения выражаются в отсутствии или ограниченности речевого общения, трудностях в установлении зрительного контакта, а также в неспособности понимать и использовать невербальные средства коммуникации [2].

Современные подходы к развитию коммуникации у дошкольников с РАС включают использование альтернативных и дополнительных средств общения. Одной из таких систем является метод PECS (Picture Exchange Communication System), разработанный Л. Фростом и Э. Бонди. Эта система позволяет детям, испытывающим трудности в устной речи, использовать изображения для выражения своих потребностей и желаний [4].

А. В. Хаустов отмечает, что эффективность коррекционной работы зависит от сочетания методов обучения и воспитания. Он предлагает использовать структурированный подход, включающий применение визуальных подсказок, расписаний и социальных историй, что способствует снижению тревожности и увеличению предсказуемости для ребенка [5].

Исходя из этого, развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста играет важную роль в их личностном и социальном развитии. Успешная подготовка к школе, а также эмоциональное и социальное благополучие детей напрямую связаны с уровнем развития этих умений. В ходе исследования проблемы развития коммуникативных умений у детей 5 лет с расстройством аутистического спектра дошкольных образовательных учреждениях г. Тулы нами была разработана и апробирована диагностическая программа. Для изучения состояния коммуникативных умений у старших дошкольников, в исследовании были использованы следующие авторские методики: «Оценка коммуникативных навыков, определение целей обучения» (А.В. Хаустов), Анкета «Характеристика коммуникативного поведения» (А.В. Хаустов), «Схема свободного наблюдения за детьми с аутизмом» (А.В. Хаустов).

Анализ результатов диагностической программы выявил следующие данные: у 80% обследованных детей с расстройствами аутистического спектра отмечается коммуникативные умения находятся на низком уровне развития. Только у 20% участников выявлен средний уровень развития коммуникативных умений.

Основываясь на исследованиях А. В. Хаустова, коррекционно-развивающая программа осуществлялась в рамках трех основных аспектов: развитие базовых

коммуникативных функций, развитие социоэмоциональных навыков и развитие диалоговых навыков.

Анализ полученных данных диагностики дошкольников с расстройствами аутистического спектра показывает, что в настоящее время существует множество подходов к обучению детей. Тем не менее, эти подходы недостаточно изучены и требуют дальнейшего развития. Считаю необходимым создать условия, способствующие развитию и совершенствованию коммуникативных умений у детей с РАС. В этой связи нами была разработана коррекционно-развивающая программа с использованием средств народного творчества. Программа рассчитана на одно занятие в неделю. Проводятся в группах (4 человек) по 25 минут и предполагают использование русских народных сказок. Использование русских народных сказок представляет собой эффективный метод развития коммуникативной мотивации, так как яркие сюжеты и персонажи вызывают интерес и желание взаимодействовать. В ходе занятий дети учатся выражать просьбы и требования, например, прося рассказать ту или иную сказку или выбрав персонажа для ролевой игры. Это способствует развитию навыков вербального общения. Также дети учатся описывать и комментировать действия персонажей, что помогает им называть, описывать и анализировать различные объекты и события. В процессе обсуждения сюжета сказки дети могут задавать вопросы и привлекать внимание собеседника, что является важным для формирования навыков общения.

Программа рассчитана на три месяца, каждый из которых имеет свои специфические цели: первый месяц – развитие базовых коммуникативных функций; второй месяц – развитие социоэмоциональных навыков; третий месяц – развитие диалоговых навыков.

По окончании коррекционно-развивающей работы была проведена повторная диагностика с использованием того же комплекса заданий, что и в начале программы. В результате обработки результатов реализации диагностической программы нами были получены следующие результаты: Анализ результатов диагностической программы выявил следующие данные: у 60% обследованных детей с расстройствами аутистического спектра отмечается коммуникативные умения находятся на низком уровне развития. Только у 40% участников выявлен средний уровень развития коммуникативных умений.

Таким образом, благодаря предложенной нами форме коррекционной работы повысился уровень развития коммуникативных умений у детей 5 лет с расстройствами аутистического спектра. Сравнение результатов, полученных до начала формирующего этапа экспериментального исследования и после его завершения (на контрольном этапе), подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что разработанная коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие коммуникативных умений у детей 5 лет с расстройствами аутистического спектра с использованием русской народной сказки, является эффективной.

Список используемых источников и литературы

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 2012. – 208 с.
2. Власова Т. А. Дети с особенностями развития. – М.: Просвещение, 2017. – 312 с.
3. Семаго Н. Я. Психология аутизма. – М.: Эксмо, 2015. – 240 с.
4. Фрост Л., Бонди Э. Система обмена изображениями (PECS). – М.: Когито-Центр, 2002. – 142 с.
5. Хаустов А. В. Коррекция коммуникативных навыков у детей с РАС. – М.: Педагогика, 2018. – 156 с.

© В.А. Трофимова, 2025-05

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «коммуникативные способности личности» как индивидуально-психологические особенности взаимодействия. Раскрыты ключевые навыки общения, главные столпы развития навыков коммуникации. А также представлены несколько лайфхаков для улучшения умений в общении с людьми.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, коммуникация, общение, эмпатия, soft skills.

E. A. Yudina,
P. S. Kondratova

PERSONAL COMMUNICATION ABILITIES

Annotation. The article examines the concept of "personal communication skills" as individual psychological characteristics of interaction. Key communication skills, the main pillars of communication skills development are revealed. Several life hacks for improving communication skills with people are also presented.

Key words: communication skills, communication, communication, empathy, soft skills.

На сегодняшний день коммуникативные навыки являются основополагающим фактором достижения успеха в различных сферах жизни. Развитые коммуникативные способности помогают людям поддерживать диалог и обмен информацией, устанавливать и поддерживать отношения с окружающими, решать различные проблемы как личного, так и профессионального характера.

Коммуникативные способности личности (коммуникативные навыки) — это индивидуально-психологические особенности, которые помогают человеку эффективно взаимодействовать и достигать взаимопонимания в процессе общения или выполнения совместной деятельности [1]. К ним относятся умение чувствовать собеседника, создавать располагающую атмосферу, четко и ясно выражать свои мысли и эмоции, а также доносить их до других. Коммуникативные способности часто связаны с такими качествами, как эмпатия, тактичность, открытость, адаптивность в общении [4], умение внимательно слушать, грамотно задавать вопросы, правильно понимать ответы и предвидеть ход диалога [6, С.101]. Подобные навыки считаются одними из ключевых soft skills («мягких» навыков), востребованных в любой профессиональной сфере.

Процесс коммуникации во многом зависит от личностных качеств участников: общительность, контактность, способность к коммуникативной совместимости и адаптивность, особенности мышления, эмоциональный интеллект, самовосприятие, а также устоявшиеся привычки. По общепринятым нормам и ценностям коммуникация помогает человеку выполнять определенные социальные роли. Кроме того, на процесс общения влияют и формальные факторы: пол, возраст, семейное положение и профессиональная деятельность [7].

Социально-коммуникативные навыки оценивают по интенсивности и продолжительности поддержания контакта с окружающими, по эффективности решения коммуникативных задач.

Способности к коммуникации строятся на:

- умения воспринимать, понимать и оценивать себя, других людей и социальные группы (социальная перцепция (социальное восприятие));
- гностические умения и рефлексия – отвечают за осознание, систематизацию информации и умение применять ее на практике;
- познавательные навыки - память, мышление и концентрация внимания;
- интеракционные умения - умение представлять себя и адаптироваться к собеседнику;
- способность воспринимать и интерпретировать как вербальные, так и невербальные сигналы, а также понимать скрытый смысл и контекст общения [5].

К числу ключевых навыков общения относят:

- информационно-коммуникативный навык, обеспечивающий умение инициировать разговор, вести его, подводить итог, а также удерживать интерес аудитории посредством использования как слов, так и жестов;
- аффективно-коммуникативный навык, позволяющий распознавать эмоции партнера и адекватно на них реагировать, демонстрируя при этом сочувствие и почтение;
- регуляционно-коммуникативный навык, дающий возможность оказывать поддержку во время взаимодействия с окружающими людьми и находить лучшее решение в случае возникновения разногласий, а также способность принимать помощь от других [3].

По мнению Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, общение выступает фундаментом для формирования личности, позволяет ей управлять своим поведением, реализовывать потребности в общении, обеспечивая психологическое благополучие и совместную деятельность с другими людьми.

Коммуникативные умения начинают формироваться еще в дошкольном возрасте при активном общении ребенка со значимыми взрослыми и окружающими людьми. Ребенок изучает модели взаимодействия, знакомится с нормами и правилами поведения.

По Д. Б. Эльконину, общение выступает ведущим видом деятельности в подростковом возрасте (от 10-11 до 14-15 лет). Благодаря общению со сверстниками ребенок осваивает нормы поведения в социуме, нормы морали и уважения друг к другу. С помощью друзей подросток получает необходимую оценку своих личностных качеств, знаний и умений, способностей и возможностей, находит сочувствие, сопереживание, отклик на свои радости и горести, которые для взрослых часто кажутся незначительными.

Процесс преобразования, коррекции и совершенствования коммуникативных навыков продолжается и во взрослом возрасте. [2]

Замкнутость, неуверенность в общении, психологические и эмоциональные проблемы, неумение найти общий язык с окружающими во многом могут быть результатом отсутствия у человека определенного коммуникативного опыта. Но навыки общения и коммуникации можно развивать и формировать в любом возрасте.

Главные столпы развития навыков общения:

1. Активное слушание — способность внимательно слушать собеседника и воспринимать информацию, делая акцент на содержании. Активное участие в разговоре, умение задавать вопросы и демонстрировать искренний интереса.

2. Вербальная и невербальная коммуникация. Вербальная коммуникация включает грамотное использование слов, умение четко и структурированно излагать свои мысли для передачи информации. Нужно практиковаться в умении выражать свои мысли ясно и кратко, умению задавать открытые вопросы для получения развернутого ответа. Богатство словарного запаса помогает точнее и интереснее выразить свои мысли и идеи.

Невербальная коммуникация подразумевает мимику, жесты, интонацию и тон голоса. В процессе общения нужно стараться не просто обращать внимание на свою невербальную реакцию, но и учиться правильно интерпретировать невербальные сигналы от собеседника.

3. Эмпатия и понимание. Умение поставить себя на место другого человека, понять и принять эмоции, мнение и поведение собеседника. Эмпатия позволяет нам показать

уважение к чувствам и мнению другого человека, что помогает, в свою очередь, строить гармоничные отношения [5].

Умение преодолевать конфликтные ситуации, владеть навыками управления конфликтами, умение выслушивать точки зрения других людей, искать компромиссы и находить решения ситуации, справляться со стрессом, контролировать свои эмоции, оставаться спокойным в неприятном разговоре – всё это позволяет коммуникации быть конструктивной.

И еще несколько лайфхаков, как можно улучшить свои умения в общении с людьми:

1. Спрячьте свой смартфон. Согласно исследованиям, 62% студентов во время «оффлайн» общения одновременно еще и переписываются в мессенджерах, смотрят ленту в соцсетях или проверяют уведомления. Если в начале встречи Вы выключите звук или спрячете телефон, этим Вы покажете собеседнику, что уважаете его время и уделяете ему всё свое внимание.

2. Улыбайтесь. Формула классического общения, по А. Пизу: общение на 2/3 состоит из невербальных сигналов и лишь на 1/3 – из слов. Поэтому чтобы привлечь внимание собеседника, необходимы: улыбка, нескрещенные руки, зрительный контакт (взгляд в глаза в течение трёх секунд) и расслабленная осанка.

3. Будьте оптимистичны. Оптимисты чаще привлекают внимание людей. Только позитивный человек может вдохновить других воплощать самые интересные идеи в жизнь. Но оптимизм только на 25% определяется генами, остальное зависит от самого человека. Психологи называют это «позитивный рефрейминг»: оптимистичные мысли, оптимистичные друзья и «дневник благодарностей». Доказано, эмоциональный позитив может быть заразным.

Таким образом, коммуникативные способности являются важной частью нашей жизни начиная с детского до взрослого возраста. Основы коммуникативных способностей закладываются в самом раннем возрасте, но продолжает развиваться в течение всей жизни индивидуально в зависимости от различных факторов. Развитие коммуникативных способностей человека помогает как эмоциональному, так и деловому общению с другими людьми, позволяет легче найти язык с окружающим миром, и в целом является фактором успеха в обществе.

Список использованных источников:

1. Коммуникативные навыки: как развивать и использовать: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://getcompass.ru/blog/posts/kommunikativnye-navyki> (дата обращения: 22.03.2025)
2. Коммуникативные навыки у детей и взрослых: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://emberint.ru/articles/communication_skills/ (дата обращения: 22.03.2025)
3. Коммуникативные способности: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studwood.net/1971284/pedagogika/kommunikativnye_sposobnosti (дата обращения: 22.03.2025)
4. Косова В. 5 шагов к развитию коммуникативных черт характера. Академия Дополнительного образования: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edprodpo.com/blog/kouching/5-shagov-k-razvitiyu-kommunikativnykh-chert-kharaktera/> (дата обращения: 23.03.2025)
5. Развитие коммуникативных навыков: Ключевые аспекты общения: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wos.by/tpost/51r6pralr1-razvitie-kommunikativnih-navikov-klyuche> (дата обращения: 23.03.2025)
6. Руденский Е. В. Социальная психология: Курс лекций. - М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1997. — 224 с.
7. Эффективность коммуникации и факторы, влияющие на нее:– Режим доступа: <https://studfile.net/preview/7276087/page:8/> (дата обращения: 22.03.2025)

© Е. А. Юдина, П. С. Кондратова, 2025-03

**СЕКЦИЯ
«ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ
И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ»**

Руководитель – доцент, канд. филос. наук В.А.Чернобровкин

УДК 376.1

О.Р. Андреева

*МБДОУ Петрозаводского городского округа
"Детский сад комбинированного вида № 54 "Подснежник",
г. Санкт-Петербург, Россия*

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

**ПРИМЕНЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

***Аннотация.** Статья рассматривает музыкальную терапию как эффективный метод поддержки детей с ОВЗ, способствующий их физическому, эмоциональному и социальному развитию. Автор описывает виды деятельности, включенные в терапевтический процесс и утверждает, что регулярные занятия с музыкальным терапевтом улучшают коммуникативные навыки, регулируют поведение и снижают тревожность, повышая качество жизни детей с особыми потребностями.*

***Ключевые слова:** музыкальная терапия, ограниченные возможности здоровья, коммуникация, интеграция.*

O.R. Andreeva

**THE USE OF MUSIC THERAPY IN WORKING WITH CHILDREN WITH
DISABILITIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

***Annotation.** The article considers music therapy as an effective method of supporting children with disabilities, contributing to their physical, emotional and social development. The author describes the types of activities included in the therapeutic process and argues that regular sessions with a music therapist improve communication skills, regulate behavior and reduce anxiety, improving the quality of life of children with special needs.*

***Keywords:** music therapy, limited health opportunities, communication, integration.*

Дошкольное детство является благоприятным периодом для всестороннего развития личности ребёнка. В пространстве детского сада дошкольник обретает знания, умения и навыки в различных образовательных областях таких как: познавательное, физическое, художественно-эстетическое, социально-коммуникативное развитие.

Для детей с ограниченными возможностями здоровья особенно важно создать всесторонние условия по здоровьесбережению и развитию нарушенных функций. Так, помимо работы мультидисциплинарной команды специалистов сопровождения образовательного процесса, в дошкольном образовательном учреждении успешно внедряются в практику детского сада утренние зарядки, здоровое питание, тематические недели, посвящённые сохранению ментального, эмоционального и физического здоровья, различные досуговые мероприятия спортивной, музыкальной и познавательной тематики. Также в работу дошкольных образовательных учреждений внедряются авторские программы, способствующие развитию детей с особенностями здоровья. Среди них обучение способам коммуникации, сенсорная интеграция и музыкальная терапия.

Лицами с ограниченными возможностями здоровья принято считать людей, имеющих разнообразные нарушения, которые мешают им в обучении и социализации. Среди категорий детей с ОВЗ встречаются дети с нарушениями зрения и слуха, тяжёлыми нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети с задержкой психического развития, с нарушениями интеллекта, с расстройствами аутистического спектра.

Музыкальная терапия в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольных образовательных учреждениях представляет собой эффективный метод, направленный на всестороннее развитие ребёнка и улучшение его качества жизни. В контексте данной практики, музыкальная терапия определяется как использование музыки и её элементов для улучшения физического, социального, эмоционального и интеллектуального здоровья. Это делает её особенно ценной для детей с ОВЗ, которым часто требуется индивидуальный подход и поддержка в социальной адаптации и обучении.

По определению Всемирной федерации музыкальной терапии музыкальная терапия - это профессиональное применение музыки и её элементов как методов терапии в медицинской, образовательной и повседневной среде с индивидуальными клиентами, группами, семьями и сообществами, стремящимися улучшить качество жизни и оптимизировать своё физическое, социальное, коммуникативное, эмоциональное, интеллектуальное и духовное здоровье и благополучие.

Основные цели музыкальной терапии:

1. Коррекция эмоционального состояния: музыка помогает детям с ОВЗ справляться с эмоциональными трудностями, снижая уровень тревожности и стресса.
2. Социальная коммуникация: занятия музыкой способствуют развитию навыков общения и взаимодействия с окружающими.
3. Регуляция поведения: музыка помогает детям лучше контролировать своё поведение и взаимодействовать с другими детьми.
4. Самовыражение: музыка становится средством самовыражения, позволяя детям с ОВЗ находить новые способы общения и взаимодействия с миром.

Музыкальная терапия является важным элементом образовательного процесса в ДООУ, способствуя всестороннему развитию детей с ОВЗ и улучшая их качество жизни.

Занятия с музыкальным терапевтом ориентированы на коррекцию эмоционального состояния, социальной коммуникации, регуляцию поведения в обществе сверстников, а также открывают возможности для самовыражения и контакта с окружением через музыку. Для разных категорий лиц с ОВЗ могут оказаться наиболее эффективными различные виды музыкально-терапевтических практик. Это может быть знакомая детям деятельность, такая как: пение, игра в оркестре, танец, пальчиковые гимнастики и физкультминутки, однако, цели этих видов деятельности, организованных музыкальным терапевтом, будут отличаться от привычного музыкального занятия.

Так, например, музыкально-ритмические движения направлены на освоение ребёнком пространства зала, выражение своих эмоций посредством движения, в то время как на

музыкальном занятии ритмические движения служат основой разучивания танцевальных фигур. Другим примером подобных различий может служить пение. При пении на музыкальном занятии педагог преследует цель - обучить ребёнка правильному интонированию, пониманию смысла текста, разучивание песни к утреннику, в то время как пение с музыкальным терапевтом не требует дополнительных умений в области вокальной техники исполнения, главная цель этого процесса - научить ребёнка звучать, на том уровне, который ему доступен, коммуницировать таким образом с терапевтом или сверстниками, получая положительные эмоции от процесса.

Также занятия музыкальной терапии позволяют внедрить те практики и виды работы, которые менее доступны при групповом занятии музыкой в детском саду. Например, музыкальная терапия позволяет ввести в процесс занятия игру на фортепиано и других инструментах, сочинение мелодий, импровизацию. При этом цель овладения профессиональными навыками не ставится. Такая практика работы позволяет ребёнку обрести уверенность в себе и становится его способом выражения эмоций, оказывает значительное влияние на развитие коммуникативных навыков, поведение, саморегуляцию и самоконтроль. Это подтверждено рядом исследований и научных работ. Например, О. А. Ростоцкая отмечает, что использование музыки способствует улучшению когнитивных функций и развитию социальных навыков у детей с особыми потребностями [5].

Кроме того, музыкальная терапия может быть интегрирована в другие виды деятельности, такие как рисование, лепка и аппликация, утренние зарядки и пробуждение после сна, процессы умывания и одевания. Такое применение музыки помогает детям развивать моторику, улучшает концентрацию внимания и способствует лучшему усвоению учебного материала. Эти выводы подтверждаются исследованиями Т. Н. Борисовой, где она подчеркивает важность мультимодального подхода в образовательной среде [1].

На занятиях с музыкальным терапевтом можно вводить сказкотерапию арт-терапию приёмы сенсорной интеграции. Сенсорная интеграция, применяемая совместно с музыкальной терапией, также имеет весомое значение для развития ребенка. Исследования И. С. Лебедевой показывают, что сенсорная стимуляция, сочетающаяся с музыкой, помогает улучшить координацию движений, развивает тактильные ощущения и способствует общему физическому развитию [4]. Сочетание различных терапевтических практик с музыкальной деятельностью, также играет важную роль в коррекционном процессе, поскольку синтез искусств помогает детям лучше понимать окружающий мир и выражать свои эмоции, как показано в исследовании С. В. Козловой [3]. Научные работы в области музыкальной терапии подтверждают её положительное воздействие на общее психоэмоциональное состояние детей. Так, исследование Е. М. Ивановой демонстрирует, что регулярное применение музыкально-терапевтических занятий снижает уровень тревожности и агрессии среди детей дошкольного возраста [2].

Таким образом, включение музыкальной терапии в повседневную практику детского воспитания и образования является эффективным инструментом для комплексного развития детей с ОВЗ и способствует формированию у воспитанников навыков коммуникации, самовыражения, социально-приемлемого поведения, саморегуляции и самоконтроля деятельности, что благотворно сказывается на их всестороннем умственном, физическом и эмоциональном развитии.

Список использованной литературы

1. Борисова Т.Н. Мультимодальные подходы в образовании: возможности и перспективы // Педагогика и психология. — 2017. — № 11. — С. 89–97.
2. Иванова Е.М. Влияние музыкальной терапии на психоэмоциональное состояние дошкольников // Вопросы психологии и педагогики. — 2018. — Т. 15, № 1. — С. 45–52.
3. Козлова С.В. Сказкотерапия как метод психологической коррекции у детей // Психология и педагогика. — 2016. — Т. 12, № 2. — С. 67–73.

4. Лебедева И.С. Сенсорная интеграция в образовательном процессе: теоретические основы и практическое применение // Современная школа. — 2019. — № 4. — С. 78–86.

5. Ростоцкая О.А. Музыкальная терапия в коррекционной работе с детьми с ОВЗ // Вестник Московского государственного педагогического университета. — 2018. — № 3 (23). — С. 123–134

© О.Р.Андреева, 2025-03

УДК 376.42

Г.А Баранова,
ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО», г. Тула, Россия

А.С. Пушкарева
МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 3»
г. Новомосковск, Тульская область, Россия

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА К ПРИМЕНЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

***Аннотация.** В статье рассмотрен вопрос об особенностях подготовки учителя-логопеда к применению информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. Даны методические рекомендации по использованию информационно-коммуникационных технологий в коррекционной работе.*

***Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, информационно-коммуникационные технологии, персональный компьютер, мультимедийные программы и устройства.*

G.A. Baranova
A.S. Pushkareva

PREPARATION OF A SPEECH THERAPIST TEACHER FOR THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

***Annotation.** The article considers the issue of the peculiarities of preparing a speech therapist teacher for the use of information and communication technologies in the educational process. Methodological recommendations on the use of information and communication technologies in correctional work are given.*

***Keywords:** children with disabilities, information and communication technologies, personal computer, multimedia programs and devices.*

Информационное общество выдвигает новые требования к профессиональному облику современного педагога, включающее, помимо глубоких профессиональных знаний, ещё и развитую информационную компетентность. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) особо выделяет информационную составляющую, подчеркивая необходимость владения современными цифровыми технологиями и методиками их использования в образовательном процессе.

Информационная компетентность педагога трактуется как интегральная характеристика, отображающая его способность эффективно пользоваться информационными технологиями, обрабатывать и интерпретировать информацию, используя полученные знания для решения педагогических задач. Таким образом, главной задачей нашего исследования является обоснование путей формирования информационной компетентности учителя начальных классов.

Компоненты информационной компетентности педагога.

Информационная компетентность состоит из трёх основных компонентов:

1. **Технические компетенции.** Владение навыками работы с компьютером, аппаратурой и оборудованием, применяемыми в образовательном процессе.

2. **Педагогические компетенции.** Умения выбрать и использовать наиболее целесообразные информационные технологии для решения конкретной педагогической задачи.

3. **Метакомпетенции.** Навыки самостоятельного приобретения и обновления знаний, развитие навыков критического мышления и способности находить нужную информацию.

Формируя указанную компетентность, современный учитель обязан постоянно обновлять свои знания и навыки, принимая участие в курсах повышения квалификации, мастер-классах и вебинарах, проходящих регулярно.

Возможности интерактивных технологий в начальном образовании.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) стали привычным инструментом в начальной школе, обладая огромным потенциалом для повышения качества обучения. Выделим некоторые преимущества их использования:

- Повышение мотивации учащихся.
- Улучшение качества усвоения материала за счет наглядности и интерактивности.
- Возможность оперативного доступа к обширным массивам информации.
- Автоматизация рутинных операций преподавателя.
- Расширение арсенала форм и методов обучения.

Примером подобного ресурса является мультимедийная платформа, которая открывает простор для творческой педагогической деятельности, позволяя комбинировать тексты, графику, анимацию и звук. Рассмотрим подробнее применение интерактивных технологий на примере мультимедийных презентаций.

Мультимедийные технологии в начальной школе.

Широкая распространенность мультимедийных технологий объясняется удобством их использования и широким функционалом [1].

Мультимедиа позволяет объединить текст, изображения, видео и звук, тем самым создавая яркую и убедительную картину изучаемого материала. Мультимедийные презентации эффективны при изложении нового материала, повторении пройденного, проверке знаний и контроле уровня усвоения.

Мультимедийные платформы поддерживают:

- Демонстрацию иллюстрированного материала, облегчая восприятие и понимание сложного материала.
- Применение интерактивных заданий, способствующих лучшему усвоению и удерживанию внимания учащихся.
- Оптимизацию временных затрат, позволяя экономить драгоценное время урока.

Однако следует помнить, что чрезмерное увлечение технологичными новшествами может привести к потере живой педагогической связи, превращая занятие в техническую демонстрацию. Баланс между техникой и живым контактом является залогом успешной реализации мультимедийных технологий.

Критерии эффективности применения информационных технологий.

Оценка эффективности применения информационных технологий в образовательном процессе осуществляется по ряду показателей:

- Качество усвоения учебного материала учащимися.
- Степень развития навыков работы с цифровой информацией.

- Изменение мотивации учащихся к обучению.
- Увеличение вовлеченности детей в учебный процесс.
- Воздействие на творческий потенциал и креативность учащихся.

Формирование информационной компетентности учителя.

Необходимость развития информационной компетентности подтверждает своё присутствие во многих нормативных документах, таких как ФГОС. Рассмотрим возможные пути её формирования:

1. Система курсов повышения квалификации.
2. Самообразование и дистанционное обучение.
3. Участие в сетевых сообществах и форумах педагогов.
4. Профессиональное наставничество и обмен опытом.

Всё это призвано обеспечить качественную подготовку учителя, готового включить современные информационные технологии в свою педагогическую практику.

Наше исследование показало, что информационная компетентность является необходимым компонентом профессиональной пригодности современного учителя начальных классов. Оно подчёркивает значимость целенаправленного формирования информационной компетентности через обучение и повышение квалификации, а также показывает преимущества и возможности использования интерактивных технологий в учебном процессе.

В перспективе представляется необходимым продолжение исследований, направленных на оценку эффективности применения цифровых образовательных ресурсов и создание методик их интеграции в образовательный процесс начальной школы.

Список используемых источников и литературы

1. Джабраилов Х.А., Хакимова М.Р., Амерханова Г.Ш. Применение мультимедийных технологий в обучении информационным технологиям // Журнал прикладных исследований. 2023. № 6. С. 147-150.
2. Советов Б.Я., Цехановский В.В. Информационные технологии: учебник для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2025. 414 с. URL: <https://urait.ru/bcode/559897> (дата обращения: 03.05.2025).
3. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая и др.; под ред. А.Ю. Уварова, И. Д.Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 343 с. (Российское образование: достижения, вызовы, перспективы / науч. ред. Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин).

© Г.А. Баранова, А.С. Пушкарева, 2025-05

УДК 376

Н.С. Барикова

*ГБОУ города Москвы «Школа № 338 им. Героя Советского Союза А.Ф. Авдеева»
г. Москва, Россия*

Е.Л. Мицан

*Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНКУРСНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается потенциал творческих конкурсов как фактора успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ),

обосновывается значимость конкурсной среды в контексте создания условий для самовыражения, признания и выстраивания продуктивных социальных взаимодействий детей с ОВЗ и социума.

Ключевые слова: творческие конкурсы, дети с ОВЗ, творческая деятельность, позитивная социализация.

**N.S. Barikova,
E.L. Mitsan**

SOCIALIZING POTENTIAL OF COMPETITIVE CREATIVE ACTIVITIES IN WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES HEALTH

Abstract. *The article considers the potential of creative contests as a factor of successful socialization of children with disabilities, substantiates the significance of the contest environment in the context of creating conditions for self-expression, recognition and building productive social interactions of children with disabilities and society.*

Keywords: *creative competitions, children with disabilities, creative activity, positive socialization.*

В современных условиях развития инклюзивного образования особую актуальность приобретает поиск эффективных механизмов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [1]. Данная проблема находится в фокусе внимания как педагогической науки, так и практики, поскольку полноценная интеграция таких детей в общество остается одной из приоритетных задач образовательной политики государства. Многочисленные исследования А.В. Петровского, К.К. Платонова, Л.И. Уманского, А.С. Чернышева, Я.Л. Коломинского, А.Л. Журавлева, Л.С. Выготского, Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь, В.В. Лебединского, М.А. Власовой, М.В. Певзнер, Г.Е. Сухаревой, А.Е. Личко и других ученых раскрывают глубокую проблематику социализации детей с ОВЗ и обосновывают необходимость индивидуального подхода в их обучении и развитии.

Среди множества подходов к решению данной проблемы особого внимания заслуживает использование потенциала творческой деятельности как инструмента социализации. Проблема социального развития обучающихся средствами искусства исследована М.С. Бережной и О.Д. Никитиным. Ими обоснованы арт-терапевтические возможности занятий искусством, разработаны педагогические технологии формирования творческой личности [2]. По мнению Б.П. Юсова, детям необходимо соприкосновение с «живым» искусством и участие в разных видах художественно-творческой деятельности [7]. Творчество, являясь универсальным языком самовыражения, открывает перед детьми с ОВЗ уникальные возможности для коммуникации, самореализации и интеграции в социум [6]. В этом контексте творческие конкурсы представляют собой особую форму организации социального опыта, которая позволяет детям не только развивать свои таланты, но и формировать важнейшие социальные компетенции.

Конкурсная среда, основанная на принципах инклюзии, обеспечивает позитивное соревнование, в котором акцент смещается с ограничений на возможности. Получая обратную связь от экспертов и сверстников, дети с ОВЗ не только развивают творческие навыки, но и учатся целеполаганию, преодолению трудностей и последовательному движению вперед [6].

Творческие конкурсы выступают мощным стимулом для раскрытия и совершенствования творческих способностей детей с ОВЗ. Создавая условия для самовыражения и демонстрации достижений, они не только активизируют познавательную и эмоциональную сферы, но и служат значимым мотивационным фактором. Участие в таких мероприятиях формирует у детей уверенность в своих силах, стимулирует стремление к дальнейшему росту и способствует осознанию собственного потенциала.

Участие в творческих конкурсах позволяет детям с ОВЗ, которые часто сталкиваются с трудностями в традиционных формах обучения, приобретать знания и умения в комфортной среде, где акцент делается на их сильных сторонах. Выделим ключевые интеллектуальные способности, формируемые посредством участия в творческих конкурсах:

1. Креативное мышление: развитие способности генерировать оригинальные идеи и находить нестандартные решения, что особенно важно для детей с ОВЗ, которым часто требуется адаптивный подход к решению задач.

2. Аналитические навыки: умение структурировать информацию, выделять ключевые аспекты и делать обоснованные выводы, что способствует повышению уровня познавательной активности.

3. Эмоциональный интеллект: способность осознавать и выражать свои эмоции через творческую деятельность, что помогает детям с ОВЗ лучше понимать себя и окружающих.

Творческие конкурсы являются важным инструментом социализации, создавая условия для взаимодействия с другими участниками, педагогами и зрителями. Участие в таких мероприятиях помогает детям:

1. Преодолеть социальную изоляцию — многие дети с ОВЗ испытывают трудности в общении со сверстниками, а конкурсы предоставляют возможность для совместной работы и обмена опытом.

2. Развить уверенность в себе — публичные выступления, презентации своих работ и получение обратной связи способствуют повышению самооценки и формированию позитивного самоотношения [3, 5].

3. Научиться работать в команде — особенно ценный аспект конкурсной деятельности. Многие современные фестивали и конкурсы предполагают групповые формы участия, что создает условия для формирования таких качеств, как ответственность за общий результат, готовность к компромиссу, способность согласовывать индивидуальные творческие решения с общей концепцией. В процессе подготовки конкурсных работ дети учатся распределять роли с учетом индивидуальных способностей каждого участника, координировать совместные усилия и преодолевать возникающие разногласия конструктивным путем – все это представляет собой необходимый базис для успешной интеграции в социум на последующих этапах жизненного пути.

Участие в творческих конкурсах способствует разрушению стереотипов, связанных с инвалидностью. Демонстрируя свои таланты и достижения, дети с ОВЗ показывают, что их возможности не ограничены, а их вклад в культурную и общественную жизнь может быть значительным. Это не только меняет общественное восприятие, но и способствует формированию инклюзивной культуры в обществе. Эксперты в области инклюзии и социологии единодушны в том, что творческие фестивали служат мощным средством для социальных изменений. Доктор социологических наук И.В. Кулагина отмечает, что "инклюзивные фестивали не только поддерживают творческий потенциал, но и формируют полку общественного мнения в пользу людей с ОВЗ" [4].

Как показал наш опыт, немаловажным является то, что эффективное использование художественно-творческой деятельности в работе с детьми с ОВЗ требует системного подхода, который объединяет усилия специалистов, родителей и самих детей. Такой подход включает несколько ключевых аспектов:

1. Междисциплинарное сотрудничество – совместная работа педагогов, психологов, дефектологов и специалистов в сфере творчества позволяет учитывать разные аспекты развития ребенка и подбирать оптимальные методы творческой коррекции.

2. Активное участие семьи – вовлечение родителей в творческий процесс способствует закреплению навыков и создает благоприятную среду для развития ребенка.

3. Инклюзивное взаимодействие – совместные занятия детей с ОВЗ и их нормативно развивающихся сверстников формируют толерантность, улучшают коммуникативные навыки и способствуют социализации.

4. Разнообразие видов искусства – применение различных направлений (изобразительное искусство, музыка, театр, хореография) позволяет раскрыть потенциал каждого ребенка и найти наиболее подходящие формы самовыражения.

5. Индивидуализация подходов – адаптация заданий и методов в зависимости от возможностей и потребностей детей обеспечивает их постепенное развитие и успешную интеграцию в творческий процесс.

Следует отметить, что существенное значение имеет также поэтапная организация коррекционно-педагогической работы на основе художественно-творческой деятельности, которая включает вводно-диагностический и деятельностно-развивающий этапы.

Первый предусматривает:

- определение уровня социализации и творческого потенциала детей с ОВЗ - включает комплексную диагностику через наблюдение, анкетирование, беседы и специализированные методики оценки социальных навыков и творческих способностей. Оценивается коммуникативная компетентность, эмпатия, адаптивность, а также воображение, оригинальность мышления и способность к самовыражению;

- составление программы развития творческого потенциала как фактора социализации с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка – предусматривает содержание конкретных целей, задач, методов работы и критерии оценки результатов, а также вариативность художественно-творческих средств.;

Второй включает в себя:

- обогащение социокультурного опыта обучающихся – включает расширение представлений о культуре и искусстве через посещение культурных мероприятий, виртуальные экскурсии, знакомство с произведениями искусства, активное освоение культурных ценностей через обсуждение, игры и творческие задания;

- создание мотивационной основы для творческого развития - формирование интереса к творчеству через создание ситуаций успеха, эмоциональную поддержку и поощрение инициативы. Используются игровые методы, атмосфера принятия и доверия, где творчество каждого ребенка признается значимым;

- плавную адаптацию к условиям коллективного взаимодействия - постепенное включение в групповую работу: от парного взаимодействия к малым группам и коллективным проектам;

- формирование базовых умений в различных видах творческой деятельности - освоение основных техник и приемов в различных видах творчества с учетом зоны ближайшего развития;

- активное применение сформированных компетенций в творческой практике - вовлечение в более сложную самостоятельную деятельность: тематические проекты, выставки, спектакли. Стимулирование самостоятельного выбора средств самовыражения при поддержке педагога;

- расширение репертуара художественных средств самовыражения- освоение новых техник, материалов и интеграция различных видов искусства. Поощрение поиска индивидуального стиля, использование нетрадиционных техник и выражение через искусство собственных чувств и переживаний;

- закрепление и совершенствование приобретенных навыков – на этом заключительном этапе происходит систематизация и обобщение полученного опыта, совершенствование мастерства в выбранных видах деятельности. Важно создавать ситуации для демонстрации достижений детей: выставки, доски почета по итогам участия в конкурсах, концерты с вручением дипломов и грамот. Это способствует повышению самооценки, формированию позитивной Я-концепции, социального признания. В рамках этого педагог помогает детям осознать свой прогресс, проанализировать трудности и достижения, наметить перспективы дальнейшего развития.

Такая структура коррекционно-педагогического процесса обеспечивает последовательное раскрытие творческого потенциала детей с ОВЗ, способствующего их успешной социализации и личностному развитию.

Таким образом, творческие конкурсы представляют собой эффективный инструмент социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, обеспечивая комплексное воздействие на развитие их личности. Участие в конкурсной деятельности способствует не только раскрытию творческого потенциала, но и формированию ключевых социальных компетенций – от коммуникативных навыков и эмоционального интеллекта до умения работать в команде и преодолевать трудности. Особую ценность представляет возможность для детей с ОВЗ получить позитивный опыт взаимодействия со сверстниками в инклюзивной среде, что существенно снижает риск социальной изоляции.

Реализация поэтапной коррекционно-педагогической работы на основе художественно-творческой деятельности, включающей диагностику, планирование, развитие творческих навыков и систематическое участие в конкурсах, позволяет достичь устойчивых результатов в социализации детей с ОВЗ. Междисциплинарное сотрудничество специалистов, вовлечение семьи и создание инклюзивного пространства выступают необходимыми условиями эффективности данного процесса. В конечном итоге, это открывает перед детьми с ОВЗ возможность войти в общество в качестве его полноценных членов, способных к самореализации и гармоничному развитию.

Список использованных источников и литературы

1. Акатов, Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. И. Акатов. - М. : Владос, 2003. - 368 с.
2. Бережная, М. С., Никитин, О. Д. Здоровьесберегающие психолого-педагогические технологии, направленные на развитие творческой личности в процессе арт-терапии и освоения искусства / М. С. Бережная, О. Д. Никитин // Педагогика искусства. - 2017. - № 4. - С. 45-52.
3. Капустина, К. В. Театральная деятельность как средство коррекции нарушений связной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / К. В. Капустина, Е. Л. Мицан // Мир детства и образование : Сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 25–26 апреля 2024 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2024. – С. 33-34.
4. Кулагина, И. В. Творчество как инструмент социальной интеграции. - СПб. : Изд-во "Летний дождь", 2021. - 184 с.
5. Мицан, Е. Л. Развитие коммуникативных навыков у детей с ЗПР средствами народного фольклора / Е. Л. Мицан, Ю. А. Шамсутдинова // Научная мысль: традиции и инновации : Сборник научных трудов V Всероссийской научно-практической конференции, Магнитогорск, 29–30 мая 2024 года. – Москва: ООО "Директ-Медиа", 2024. – С. 153-157.
6. Радомская, О. И., Боякова, Е. В., Радомский, А. И. Творческие фестивали и конкурсы как средство социализации обучающихся в школе // Казанский педагогический журнал. - 2020. - № 2 (4). - С. 112-118.
7. Юсов, Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области "Искусство". Избранные труды по истории, теории и психологии художественного образования и полихудожественного воспитания детей / Б. П. Юсов. - М. : Компания Спутник+, 2004. - 253 с.

© Н.С. Барикова, Е.Л. Мицан 2025-05

РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ РИСОВАНИЯ

***Аннотация:** в статье описывается возможность использования рисования для развития зрительного восприятия у детей с расстройствами аутистического спектра. Выделены критерии и диагностический инструментарий для выявления уровня развития данного процесса. Рассмотрены этапы коррекционно-развивающей работы, дан сравнительный анализ результатов исследования.*

***Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, зрительное восприятие, рисование, старшие дошкольники.*

A.S. Kozlova

DEVELOPMENT OF VISUAL PERCEPTION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS THROUGH DRAWING

***Abstract:** the article describes the possibility of using drawing to develop visual perception in children with autism spectrum disorders. The criteria and diagnostic tools for identifying the level of development of this process are highlighted. The stages of correctional and developmental work are considered, and a comparative analysis of the research results is given.*

***Keywords:** autism spectrum disorders, visual perception, drawing, older preschoolers.*

Восприятие представляет собой «чувственное отображение предмета или явления объективной действительности, воздействующее на наши органы чувств. Восприятие человека - не только чувственный образ, но и осознание выделяющегося из окружения противостоящего субъекту предмета [5]. Дошкольный возраст — это период наиболее интенсивного психического развития ребенка, эффективность которого во многом зависит от его чувственного восприятия, которое непосредственно связано с функционированием анализаторных систем. Одна из важнейших - зрительная.

Зрительное восприятие представляет собой совокупность процессов построения зрительного образа мира на основе сенсорной информации, получаемой с помощью зрительной системы. При восприятии различных свойств и качеств предметов, у ребенка формируются сенсорные эталоны, которые обеспечивают ему формирование целостной картины мира [4].

Расстройства аутистического спектра (РАС) — это спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии, коммуникациях, а также жёстко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов [3]. У детей с РАС часто наблюдаются нарушения функционирования одной или нескольких сенсорных систем, поэтому одним из ключевых аспектов развития ребёнка с РАС является развитие их зрительного восприятия, так как оно у них имеет своих особенности.

Изучением данного процесса у детей с РАС занимались различные ученые, в своих исследованиях они отмечали, что зрительное восприятие строится и развивается иначе, чем в норме. С.А. Морозов и Т.В. Морозова установили: дети испытывают трудности воспринимать и соотносить объект с учетом цвета и формы, им труднее даётся целостный

анализ предмета; способность зрительно соотносить части, совершать целенаправленные действия, без специальной тренировки становится невозможным [2]. М.М. Либлинг, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская в своих работах описали следующие особенности: недостаточная зрительная фиксация, преобладание зрительного восприятия на периферии поля зрения и фрагментарность восприятия [3]. Винг утверждал, что аутизм является проблемой понимания сигналов, поступающих через органы чувств, особенно через зрение и слух; если же глаза и уши детей с аутизмом внешне выглядят нормально, все же, когда информация, поступающая через них, достигает мозга, она не складывается в единую картину внешнего мира, что приводит к непониманию речи, а это, как правило, вызывает неспособность к общению.

Особенно важным периодом для развития зрительного восприятия является старший дошкольный возраст. Именно в этот возрастной период у ребенка формируются важнейшие сенсорные эталоны, развивается способность сравнению и классификации визуальных образов, а зрительное восприятие превращается в особую познавательную деятельность, имеющую свои цели, задачи, средства и способы осуществления. Поэтому развитие данного процесса у детей старшего дошкольного возраста с РАС является весьма актуальным.

В процессе теоретического анализа психолого-педагогической литературы были выбраны основные критерии и показатели развития зрительного восприятия у старших дошкольников с РАС: восприятие цвета, формы, величины, зрительно-двигательная ориентация, восприятие целостности. В соответствии с ними были подобраны диагностические методики: «Цветные кубики», «Коробочка форм», «Включение в ряд», «Положи верно», «Разрезанные картинки» (Е.А. Стребелева).

Исследование проходило на базе Государственного Дошкольного Образовательного Учреждения Тульской области «Тульский детский сад для детей с ограниченными возможностями здоровья». В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста (5 лет) с РАС.

Анализ результатов после проведения диагностических методик показал, что низкий уровень развития зрительного восприятия был выявлен у 80% детей с РАС. Дети не всегда понимали инструкцию с первого раза, не могли выполнить задания. Они не различали основные цвета и форму. Испытывали трудности при восприятии параметров величины предметов. Проявляли негативизм к педагогу, в случае затруднений отказывались от выполнения. Средний уровень был выявлен у 20% детей, они правильно указывали цвета предметов, однако не могли определить их величину, в пространстве не ориентируются.

Одним из наиболее эффективных методов развития зрительного восприятия является рисование. Этот вид деятельности способствует не только улучшению зрительных навыков, но и развитию мелкой моторики, координации движений и творческих способностей. Современные научные подходы и эмпирические данные подтверждают высокую эффективность рисования как средства развития зрительного восприятия у детей с РАС. Метод сочетает: сенсорную стимуляцию, когнитивное включение, эмоциональную активизацию, педагогическую структуру [1]. Поэтому на основании полученных в ходе диагностического исследования результатов была составлена коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с РАС посредством рисования. Данная программа включала в себя 24 занятия, которые проводились с группой, 2 раза в неделю во второй половине дня. Продолжительность каждого занятия составляет 25 минут. Кроме того, программа была адаптирована с учётом особенностей восприятия и коммуникации детей с РАС, поэтому включала использование наглядных пособий, чёткой структуры и последовательности заданий, а также предоставление дополнительной поддержки.

В ходе реализации программы для детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра «Развитие зрительного восприятия у детей» были поставлены следующие задачи: закрепление умения различать и называть цвета, формы, величины; развитие целостности зрительного восприятия и способности к узнаванию и дорисовыванию

объекта; совершенствование зрительно-моторной и пространственной координации; формирование пространственной ориентировки на плоскости; активизация эмоционального восприятия и творческой инициативы ребёнка через использование разнообразных материалов и техник рисования.

Программа проводилась в несколько этапов, которые постепенно усложнялись. На первом этапе дети знакомились с основными цветами, учились дифференцировать их. Так, на занятии «Путешествие по цветочному полю» дошкольникам демонстрировались разноцветные цветы, цвета которых они называли совместно с педагогом. Затем дети сыграли в игру «Букет для мамы», цель которой развитие у дошкольников умения классифицировать предметы по основным цветам. Для закрепления нового материала дети рисовали «Цветочную полянку», а потом по очереди показывали свои работы и называли цвета, которые они использовали.

На втором этапе дети знакомились с формой предметов. Например, на занятии «Геометрический мир» детям предлагалось обвести карандашами различные формы, назвать их. Проводилось упражнение «Нарисуй по образцу», дошкольники рисовали геометрические формы по образцу, используя трафареты и цветные карандаши. В конце занятия дети совместно обсуждали цвет и форму фигур, которые они изобразили.

Третий этап был направлен на развитие у детей навыков сравнения предметов по размеру. Так, на занятии «Волшебный лес» дети познакомились с такими понятиями как «большой-маленький», а затем, используя новые знания, помогли зайцу классифицировать деревья в лесу. После нарисовали «свой сказочный лес», рассказали по рисунку какие деревья по размеру они изобразили.

После проведения коррекционно-развивающей работы была проведена повторная диагностика. Анализ результатов показал, что у 60% детей выявлен низкий уровень развития зрительного восприятия. Несмотря на это, были замечены качественные изменения. Так, например, дети стали относиться к заданиям с интересом, в случае затруднений начали обращаться за помощью. Так же дошкольники правильно называли основные цвета, иногда путались. У 40% детей был выявлен средний уровень. Они верно называли цвета и форму. При определении величины ошибались. Инструкцию понимали с первого раза.

Таким образом, программа «Развитие зрительного восприятия у детей» способствует повышению уровня развития зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с РАС.

Список используемых источников и литературы

1. Константинова В.В. Использование изобразительной деятельности в психологической работе с детьми с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2011. Том 9. № 1. С. 16–32.
2. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом (дошкольный возраст): учебно-методическое пособие. Москва: Книжное издательство, 2017. 323 с.
3. Никольская О.С. Аутичный ребёнок: пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. — Изд. 5-е — Москва: Теревинф, 2009. 284 с.
4. Прокофьев А. О. «Зрительное восприятие целостного образа объекта у детей дошкольного возраста с типичным и атипичным развитием»: дис. канд. психол. наук, Москва, 2009. 165 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002. 720 с.

©А.С. Козлова, 2025-05

**В.А. Гусева,
В.А. Чернобровкин**
Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению педагогического творчества как неотъемлемой части образовательного процесса. Также рассматривается содержание педагогического творчества и его связь с педагогическим мастерством.

Ключевые слова: педагогическая умелость, педагогическое творчество, педагогическое мастерство, педагогическая деятельность, педагогический профессионализм.

**V.A. Guseva,
V.A. Chernobrovkin**

PEDAGOGICAL CREATIVITY AS THE BASIS OF PROFESSIONAL EXCELLENCE

Annotation. The article is devoted to the consideration of pedagogical creativity as an integral part of the educational process. The content of pedagogical creativity and its connection with pedagogical skill are also considered.

Key words: pedagogical skill, pedagogical creativity, pedagogical skill, pedagogical activity, pedagogical professionalism.

В условиях быстро меняющегося мира, стремительного развития технологий и глобализации образовательных процессов возрастают требования к педагогам, которые должны не только передавать знания, но и уметь адаптироваться к новым условиям, внедрять инновации и использовать разнообразные подходы в своей практике.

Одним из важнейших аспектов современной образовательной среды является необходимость формирования у обучающихся мягких навыков. Творческие подходы, критическое мышление в обучении помогают сделать процесс более эффективным, что, в свою очередь, ведет к повышению мотивации и увлеченности обучающихся [5, с. 257]. В этом контексте ключевым элементом, способствующим развитию этих качеств у обучающихся, становится педагогическое творчество

Первым, кто попытался объяснить термин «педагогическое творчество» стал А. Дистервег. Он указывал на то, что есть учителя, работающие добросовестно, добивающиеся высоких результатов в своей профессиональной деятельности, но есть и «гениальные виртуозы педагогического дела», которые профессионально формируются «при редчайших и счастливейших обстоятельствах» [3]. Тогда еще прямо не говорилось о педагогическом творчестве, но определялся подход к пониманию творческой педагогической деятельности как к высшему качественному уровню педагогического профессионализма.

Исследователь Коджаспирова Г.М. делает акцент на том, что педагогическое творчество – это успешная деятельность учителя в условиях постоянно меняющегося учебно-воспитательного процесса и взаимодействия с детьми, предполагает наличие у педагога глубоких и всесторонних знаний, их критическую переработку и осмысление. Также важным компонентом педагогического творчества является способность к

импровизации и умение видеть множество возможных вариантов действий – «веер вариантов» [2].

И.Ф. Харламов отмечал, что педагогическое творчество также включает в себе определенные элементы новизны, но чаще всего эта новизна связана не столько с выдвижением новых идей и принципов обучения и воспитания, сколько с видоизменением приемов учебно-воспитательной работы, их определенной модернизацией. В этой связи оно имеет сходство с рационализаторством, которое широко распространено на производстве. Аналогичным образом обстоит дело с педагогическим творчеством учителя. Оно характеризуется внесением в учебно-воспитательную деятельность тех или иных методических модификаций, рационализацией методов и приемов обучения и воспитания без какой-либо ломки педагогического процесса [6]. Он также отмечает, что педагогическое творчество надо рассматривать в системе совершенствования профессионально-педагогической квалификации в целом. При этом необходимо учитывать то, что профессиональное творчество учителя как высший уровень профессионально-педагогической деятельности формируется поэтапно [4]. Педагог начинает свой профессиональный путь на уровне педагогической умелости, которая является основой его профессионализма и формирования педагогического мастерства. Педагогическая умелость включает глубокое знание предмета, психологии и педагогики, а также методов обучения и воспитания, что позволяет квалифицированно организовывать процесс обучения. На этом уровне уже заметно проявляется профессионализм учителя. Совершенствуя свои умения, он постепенно развивает педагогическое мастерство, представляющее собой более высокий этап его профессионального роста.

Высшим уровнем профессиональной деятельности учителя является педагогическое новаторство, которое подразумевает внедрение новых подходов в образовании. Например, применение проблемного обучения или укрупненных блоков материала, предложенных В.Ф. Шаталовым, позволило значительно сократить время на изучение отдельных предметов и изменить методы обучения. Новаторство становится настоящим открытием и важным вкладом учителя в образование, и поэтому таких педагогов не так много. Однако, когда учитель подходит к своей работе с увлечением, осваивает передовой опыт и новые идеи, он не только достигает успеха в обучении и воспитании, но и продолжает развиваться, продвигаясь по ступеням своего профессионального роста [4].

Педагогическое мастерство – это высокий уровень владения комплексом специальных знаний, умений и навыков, характеризующийся профессиональной увлечённостью, умением рационализировать и осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие и взаимодействие. И поскольку педагогическое творчество вписано в образовательный процесс, оно всегда должно приносить только положительные результаты [6].

Педагогическая деятельность по своей сути является творческой, так как направлена на формирование, созидание и преобразование личности обучающегося. Так как каждый обучающийся является уникальным субъектом образовательного процесса, деятельность педагога должна содержать в себе компоненты импровизации, рационализации и педагогической интуиции. Творческая индивидуальность учителя выступает неотъемлемым компонентом педагогической культуры и мастерства педагога и характеризует, прежде всего, потребность в саморазвитии и самореализации, то есть стремление к возможно более полной реализации своих сил в профессиональной деятельности [1].

Таким образом, современное педагогическое творчество представляет собой нечто большее, чем простая передача знаний. Оно включает в себя способность к адаптации, новаторству и созданию условий, способствующих развитию мягких навыков у обучающихся. Педагоги, стремящиеся к самосовершенствованию и индивидуальному подходу в обучении, формируют не только свои профессиональные навыки, но и влияют на формирование целостной личности обучающегося, его мотивацию, креативность и уверенность в себе.

Список используемых источников и литературы

1. Арефьева, И. В. Творчество как составляющая педагогического мастерства учителя: региональный аспект / И. В. Арефьева, А. С. Клинова // *Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XLVII Международной научно-практической конференции*, Пенза, 30 июля 2021 года. – Пенза: Общество с ограниченной ответственностью "Наука и Просвещение", 2021. – С. 216-220. – EDN SFAKEG.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь. - М., 2005. С. 145
3. Савенко Т. Н., Савенко Т. В. Педагогическое творчество: сущность, факторы становления и развития // *Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна*. 2016. №1 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-tvorchestvo-suschnost-factory- stanovleniya-i-razvitiya> (дата обращения: 16.05.2025).
4. Харламов, И. Ф. Педагогика . — М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
5. Чернобровкин, В. А. Критическое мышление в современном образовании: методы, подходы, значимость для формирования активной гражданской позиции / В. А. Чернобровкин, В. А. Гусева // *Научная мысль: традиции и инновации: Сборник научных трудов VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*, Магнитогорск, 29–30 мая 2025 года. – Москва: ООО "Директ-Медиа", 2025. – С. 256-259. – EDN KERQUW.
6. Чомаев Таулан Мустафаевич Взгляды К. Д. Ушинского на педагогическое творчество // *Концепт*. 2013. №8 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzglyady-k-d-ushinskogo-na-pedagogicheskoe-tvorchestvo> (дата обращения: 16.05.2025).

© В.А. Гусева, В.А. Чернобровкин, 2025-05

ДК 376.42

**Шлентова А.Е.,
Тугулева Г.В.**

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНСТРУКТОРА LEGO

Аннотация. В статье рассматривается проблема сенсорного развития дошкольников с нарушением зрения в условиях конструктивной деятельности с использованием конструктора LEGO. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки эффективных методов коррекции и компенсации сенсорных нарушений у детей с нарушением зрительного восприятия. Целью данной статьи является рассмотрение использования конструктивной деятельности с помощью LEGO-конструктора как средства стимуляции сенсорных функций. В статье описаны методические рекомендации по организации занятий с использованием LEGO-конструирования, направленных на формирование сенсорных эталонов, развитие перцептивных действий и интеграцию сенсорного опыта у детей с нарушениями зрения.

Ключевые слова: дети с нарушением зрения, сенсорное развитие, конструктивная деятельность дошкольников, коррекционно-педагогическая работа, конструктор LEGO.

**SENSORY DEVELOPMENT OF PRESCHOOL
CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS IN CONDITIONS
OF CONSTRUCTIVE ACTIVITIES USING LEGO CONSTRUCTORS**

***Abstract.** The article examines the problem of sensory development of preschoolers with visual impairment in conditions of constructive activity using a LEGO construction kit. The relevance of this study is due to the need to develop effective methods for correcting and compensating sensory impairments in children with visual impairment. The purpose of this article is to consider the use of constructive activity using a LEGO construction kit as a means of stimulating sensory functions. The article describes methodological recommendations for organizing classes using LEGO construction aimed at the formation of sensory standards, the development of perceptual actions and the integration of sensory experience in children with visual impairments.*

***Key words:** children with visual impairments, sensory development, constructive activities of preschoolers, correctional and pedagogical work, LEGO constructor.*

Сенсорное развитие – одно из основных аспектов общего развития ребенка, с помощью которого ребенок воспринимает окружающий мир с помощью органов чувств. Для детей с нарушением зрения это особенно актуально, так как приходится компенсировать недостаточность получения визуальной информации, за счет других анализаторов восприятия. Поэтому в коррекционной педагогике необходимо использовать те методы и средства, которые способствуют активизации сенсорных процессов и помогут компенсировать недостатки зрительного восприятия у детей.

Современные образовательные технологии развиваются быстро, но их внедрение в специализированных детских садах для слабовидящих детей остаётся недостаточным. Есть потребность в новых методах коррекции сенсорного развития, но при этом ещё мало изучено, как конструктивно-игровая деятельность может повысить эффективность таких процессов. На сегодня разработано множество педагогических технологий, способствующих развитию сенсорных процессов, которые могут компенсировать недостатки зрительного восприятия у детей с нарушением зрения, например с помощью тактильного восприятия.

Конструктивная деятельность – это один из способов практической деятельности детей, которая направлена на развитие мелкой моторики. В процессе обучения и развития детей она является одной из самых продуктивных форм работы, предоставляя детям возможность экспериментировать, фантазировать, собирать новые конструкции и модели.

Конструктивная деятельность ставит акцент не только на физическое создание объектов, а и на развитие когнитивных процессов. К ним относится: ощущение, восприятие, память, речь, воображение, мышление и внимание. То есть это способствует развитию: восприятия формы, гибкости и самостоятельности мышления (дети анализируют проделанную работу и понимают, как решить возникшие проблемы); творчества и фантазии (дети проявляют фантазию при создании новых фигур, тем самым лучше понимают взаимодействие формы и ее функции).

Сенсорное восприятие уже в раннем детстве можно развить с помощью конструктивной деятельности. Так как в работе с детьми с нарушением зрения мы ставим акцент на развитие тактильного и слухового восприятия. Конструкторы LEGO ДАСТА соответствуют множеству требований, которые предъявляются к современным дидактическим и игровым материалам и поэтому их можно использовать в коррекционно-педагогической работе по сенсорному развитию детей с нарушением зрения в процессе конструктивной детской деятельности.

Проанализировав multifunctional возможности конструкторов LEGO в образовательном пространстве специализированного ДОУ (Н.Г. Минаева, Л.И. Солнцева, Э.

Полякова, Л.А. Ремезова, Суриф Е.А. и др.): мы определили педагогические условия, способствующие развитию детей с нарушением зрения при использовании конструкторов LEGO:

1. Учет многофункциональности – ребенок вполне самостоятельно может использовать конструктор в своей игре, и играть с родителями; ребенок может придумать множество интересных сценариев своей игры; в процессе игры ребенка с родителями или с другими детьми – это способствует активной коммуникации между участниками;

2. Высокие технические и эстетические качества – конструкторы Лего безопасны (существуют для всех возрастов), долговечны, универсальны, доступны на любой бюджет, привлекательны, так как имеют большой спектр цветов и формы;

3. Ориентирование на зону ближайшего развития – в независимости от умений ребенка, он сможет сконструировать любой плод своего воображения;

4. Применение в разных игровых зонах – стол, пол, ребенку можно расположиться в месте, где ему комфортно играть.

Опираясь на все вышесказанное, нами была разработана коррекционно-педагогическая программы с использованием конструкторов LEGO DACTA. Для разработки программы мы опирались на требования, которые предложила Г.В. Селевко (концептуальность, системность, управляемость, эффективность).

Цель программы: педагогическая коррекция нарушений сенсорного развития и развитие мелкой моторики детей 5-6 лет с нарушением зрения посредством использования конструктора LEGO.

Программные задачи: развитие зрительного восприятия и сенсорных эталонов; развитие мелкой моторики рук; формирование мотивационной активности к конструктивной деятельности; творческих способностей; расширение словарного запаса детей.

При апробации программы учитывались особенности проведения занятий с детьми с нарушением зрения: длительность занятия для детей 5-6 лет не более 20 минут; использование демонстрационного наглядного материала для образцов; адаптированный раздаточный материал, которые для выполнения индивидуальных заданий (детали LEGO должны быть крупными); ориентирование на зону ближайшего развития каждого ребенка (учет уровня зрительных возможностей каждого ребенка, предоставление дополнительной помощи и поддержки при необходимости).

Также мы разработали тематическое планирование коррекционно-развивающей программы по следующим блокам: знакомство с конструктором «Мир деталей LEGO», «LEGO-транспорт», «Мы из LEGO дом построим!», «Мир LEGO-животных».

Учитывая ведущую игровую деятельность детей, нами были составлены игры для каждого блока программы, такие как:

1. Игра «Найди пару» - направлена на развитие внимания, наблюдательности, умение соотносить предметы по общим признакам;

2. Игра «Составь цепочку» - направлена на умение детей различать детали конструктора LEGO по цвету, форме и величине, а также умение действовать по образцу.

3. Игра «Назови и построй» - направлена на умение детей работать в коллективе, закрепление названий деталей конструктора.

4. Игра «Светофор» - направлена на закрепление цвета и формы деталей.

Нами также осуществлялось сотрудничество с родителями в процессе апробации: знакомство родителей с актуальностью и содержанием коррекционной программы; по индивидуальному запросу информирование родителей о ходе занятий; предоставление домашних заданий и рекомендаций по сенсорно-моторному развитию детей с нарушением зрения в домашних условиях (например, домашнее задание по использованию разноцветных деталей конструктора LEGO для формирования сенсорных эталонов цвета и величины деталей).

Реализация коррекционно-развивающей программы для детей с нарушением зрения с использованием конструкторов LEGO показала эффективность:

- прогресс показателей сформированности сенсорных эталонов у дошкольников с нарушением зрения;
- положительная динамика развития мелкой моторики рук у детей с нарушением зрения;
- мотивированную активность в конструктивной деятельности у дошкольников с нарушениями зрения.

Список используемых источников и литературы

1. Гурьева Н.С. Картотека игр по легоконструированию / Гурьева Н.С. [Электронный ресурс] // nsportal.ru : [сайт]. — URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/konstruirovanie-ruchnoy-trud/2021/10/29/kartoteka-igr-po-legokonstruirovaniyu> (дата обращения: 19.03.2025).
2. Суриф Е.А. Педагогическая технология коррекции сенсорного развития дошкольников с нарушением зрения с использованием LEGO-конструктора : специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика» : Автореферат на соискание кандидата педагогических наук / Е.А. Суриф / ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». — Екатеринбург, 2007. — 23 с.
3. Лизунова Л.Н. Конструктивная деятельность и ее роль в развитии дошкольников / Лизунова Л.Н. [Электронный ресурс] // defectologiya.pro : [сайт]. — URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/konstruktivnaya_deyatelnost_i_ee_rol_v_razvitii_doshkolnikov/ (дата обращения: 19.03.2025).
4. Плаксина Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие. — М.: РАОИКП, 1999. — URL: https://www.pedlib.ru/Books/3/0191/index.shtml?from_page=53 (дата обращения: 19.03.2025).

УДК 376.42

Щеглак А.А

*Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова,
г. Магнитогорск, Россия*

ОСОБЕННОСТИ ИЗОДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

***Аннотация:** Статья посвящена актуальной проблеме обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью, подчеркивая важность комплексного подхода к развитию их потенциальных познавательных способностей, коррекции поведения и формированию социально значимых навыков. Основной акцент сделан на социально-эмоциональной сфере, которая определена как ключевое звено в формировании личности таких детей. В качестве педагогического средства социализации и психического развития рассматривается изодеятельность.*

***Ключевые слова:** изодеятельность, интеллектуальная недостаточность, социализация, психические процессы, социальный опыт, социально-личностные потребности, навыки, эмоциональная сфера, личность.*

FEATURES OF IZODACTIVITY IN THE SOCIAL AND EMOTIONAL DEVELOPMENT OF OLDER CHILDREN PRESCHOOL AGE WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Annotation: *The article is devoted to the urgent problem of education and upbringing of children with intellectual disabilities, emphasizing the importance of an integrated approach to the development of their potential cognitive abilities, behavior correction and the formation of socially significant skills. The main emphasis is placed on the socio-emotional sphere, which is defined as a key link in the formation of the personality of such children. Performing arts is considered as a pedagogical means of socialization and mental development.*

Keywords: *artistic activity, intellectual disability, socialization, mental processes, social experience, socio-personal needs, skills, emotional sphere, personality.*

Главной задачей обучения и воспитания детей с интеллектуальной недостаточностью является развитие потенциальных познавательных возможностей, коррекция поведения, привитие трудовых и других социально значимых навыков и умений. Социально – эмоциональная сфера признана центральным звеном в развитии личности ребенка с интеллектуальной недостаточностью. Эмоциональная сфера ребенка рассматривается как одна из базовых предпосылок общего психического развития, его поведения, как основы формирования высших психических функций. Задачи формирования социальных компетенций обучающихся с интеллектуальной недостаточностью получили развёрнутое представление в нормативных документах.

Безусловно, дошкольный возраст - благоприятный период для ранней социализации детей, и развитие эмоциональной сферы дошкольника происходит в направлении усложнения содержания эмоций, формирования эмоциональной окрашенности (фона) жизни, экспрессивности переживаний. Сравнивая психическое развитие нормотипичного ребенка и ребенка с диагнозом «интеллектуальная недостаточность», констатируем своеобразные особенности, принимающие патологический характер развития: нарушения абсолютно всех когнитивных процессов (мышления, памяти, внимания). Итак, под интеллектуальной недостаточностью принято понимать стойко выраженное снижение познавательной активности, а также необратимые нарушения интеллектуальной сферы, являющиеся последствиями органического поражения коры головного мозга [2]. Общая специфика в развитии такова: нарушения мелкой моторики, координации движений, недостаточно сформированы реальные представления о предметах и явлениях окружающего мира. Такие дети - наиболее многочисленная категория аномальных детей, их количество составляет примерно 1-3 % от общей детской популяции по данным Всемирной организации здравоохранения.

В области специальной педагогики и психологии идут активные изыскания наиболее эффективных средств коррекции. В качестве такого педагогического средства социализации и психического развития рассмотрим изобразительную деятельность, в которой осуществляется творческое взаимодействие детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и воспитателей. Изобразительная деятельность является одним из доступных видов детской орудийной работы. Это позволяет считать её не только системой отражения действительности и средством чувственного воздействия и реагирования, но и действенным инструментом формирования и развития моторики, мышления, коммуникативной сферы, навыков выражения эмоционального состояния, формирования поведенческих паттернов при адекватном обучении [3]. Одной из актуальных потребностей социализирующейся личности, реализующейся в процессе изобразительной деятельности, является накопление ребёнком общественного опыта. Особая роль принадлежит рисованию. Рисование считается наиболее интересным и занимательным занятием

для детей с интеллектуальной недостаточностью, по собственной доступности напоминает игру, включая наглядность и простоту выполнения задач. Изобразительная деятельность выступает как средство воздействия, как средство психолого-педагогического изучения ребёнка и средство определения глубины нарушений развития. Ребёнок дошкольного возраста оказывается восприимчивым к положительному влиянию изобразительной деятельности. Дети с нарушением интеллекта проявляют наибольшую активность непосредственно в рисовании, отдают предпочтение данному виду деятельности, и при систематическом обучении имеют все шансы в достаточной мере овладеть техникой рисования. Успешность овладения рисованием у детей с интеллектуальной недостаточностью в достаточно значимой мере связана с адекватностью способов и приёмов, используемых педагогами. Осваивая как можно большее число разнообразных изобразительных техник, ребёнок обогащает и развивает свой внутренний мир. Изобразительная деятельность также является одной из форм усвоения ребёнком общественного опыта. В процессе создания рисунка дети овладевают знаково-символической системой координат, специфичной для выражения отношений предметного мира, а также человеческих чувств. По мнению Л.С. Выготского, детское рисование необходимо рассматривать в системе понятий «знак» и «символ» [1]. Специально организованная изобразительная деятельность отражает весь спектр общественно-личностных потребностей ребёнка, влияет на становление личностных качеств и социальной компетентности, способствует развитию качеств, актуальных для социализации ребёнка: взаимопомощи, умения выслушивать друг друга, доводить работу до конца, способности договариваться со сверстниками, одобрительно относиться к результатам творческих работ сверстников. Следует подчеркнуть характерную особенность изобразительной деятельности – ребёнок не ставит перед собой практически никаких целей, для ребёнка ценен не сам результат, а сам процесс деятельности. Он изображает исключительно те существенные объекты, которые необходимы ему для обозначения задуманного. Однако в своём рисунке дошкольник видит намного больше, чем он изобразил. Небольшой объём изображённого компенсируется (по возможности) словесными дополнениями, носящими поясняющий характер.

В большинстве случаев у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью нет сформированности множества элементарных навыков деятельности. Многие из них не понимают правил употребления средств и орудий изобразительной деятельности, дошкольники относятся пренебрежительно к созданным ими же рисункам (могут из разорвать, смять, разломать, выбросить, при этом от таких неадекватных поступков дети нередко испытывают чувство радости и удовольствия). Важно подметить, что дети овладевают только теми навыками рисования, которые были показаны взрослым. Изображения, полученные без какой-либо помощи со стороны педагога, носят крайне примитивный характер. Однако, только технических умений недостаточно, нужно передать через рисунок свои впечатления и чувства, личные переживания и жизненный опыт. Так занятия изобразительной деятельностью оказывают воздействие и на эмоциональную сферу, способствуют формированию личности ребёнка, воспитанию у него положительных навыков и формированию привычек [3, с.135]. Систематические занятия рисованием наполняют смыслом самостоятельную деятельность ребёнка, он начинает усваивать социальные навыки, развиваются наблюдательность, самостоятельность.

Вот некоторые методы, помогающие развивать выражение эмоций в изобразительной деятельности: вербализация эмоциональных состояний нужно объяснять детям, как называть разные чувства (например, солнечно-жёлтый цвет — радость, чёрный — печаль); применение мимики и пантомимики (с их помощью можно обозначать и понимать эмоции), рисование предмета или явления с определённым эмоциональным состоянием (например, «грустный дождик», «весёлый зайчик»; рисование по шаблону (готовую форму нужно заполнять фрагментами определённого цвета в разных техниках — аппликации, коллаже, живописи). Также можно использовать метод эмоционально-образного воздействия. Детям дают представление о простейших ассоциативных связях цветов, линий и композиции с эмоциями (солнечно-жёлтый цвет — радость, чёрный — печаль, угловатые линии — тревога и агрессия). После этого им предлагают изобразить различные настроения — предложенное

педагогом, собственное в данный момент или настроение звучащей музыки. После выполнения задания дети пытаются угадать изображённые на бумаге эмоции. Для формирования правильного взаимодействия с социальной средой, дошкольник должен в процессе развития приобрести навык управления своими эмоциями и адекватно воспринимать эмоциональные проявления других людей. В психолого-педагогических исследованиях выявлено, что эмоции этих детей в основном полярны, лишены тонких оттенков, поверхностны, зачастую крайне неустойчивы, отличаются слабой дифференцированностью. Для распознавания своих и чужих эмоциональных состояний нужно развивать эту способность, т.к. она не дается при рождении [4].

Таким образом, изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью имеет коррекционную направленность в том случае, когда становление продуктивных видов деятельности соответствует специфическим образовательным потребностям детей изучаемых категорий и занимает определенное место в комплексном коррекционно-развивающем воздействии. Изобразительная деятельность, выступая как средство общения, способствует взаимодействию, когда вербальные контакты между детьми затруднены и таким образом позволяет корректировать эмоциональное состояние ребёнка и помогает решить его внутренние психические проблемы.

Список используемых источников и литературы

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: книга для учителя [Текст] / Выготский, Л. С. — . — Москва: Просвещение, 1991 — 93 с.
2. Грошенко, И. А. Воспитание и обучение детей с нарушениями интеллекта [Текст] / Грошенко, И. А. — . — Москва: Академия, 2005 — 27 с.
3. Лебедева, Е. Н. Использование нетрадиционных техник в изобразительной деятельности детей с ОВЗ [Текст] / Лебедева, Е. Н. // Современные тенденции развития дошкольного образования. — 2017. — № 11. — С. 135-137.
4. Лубовский, В. И Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / Лубовский, В. И — . — Москва: Педагогика, 1989 — 104 с.

© Щеглаков А.А., 2025-04

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

1. **Arianny Grasielly Baião Malaquias (Арианни Грасиелли Байан Малакиас)**
PhD Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás, Brazil
доктор философии, Федеральный институт образования, науки и технологий Гояса, Бразилия
2. **Joana Peixoto (Жоана Пейшото)**
PhD Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás, Brazil
доктор философии, Федеральный институт образования, науки и технологий Гояса, Бразилия
3. **Андреева Олеся Романовна**
магистрант института элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия;
учитель-дефектолог Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение Петрозаводского городского округа "Детский сад комбинированного вида № 54 "Подснежник", г.Петрозаводск, Россия
4. **Анисимова Марина Александровна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, директор института гуманитарного образования Санникова Лилия Наилевна), г. Магнитогорск, Россия.
5. **Ахраменко Петр Евгеньевич**
доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования, УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», г. Мозырь, Беларусь.
6. **Баранова Галина Анатольевна**
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Тульской области «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», г. Тула, Россия.
7. **Барикова Наталья Степановна**
учитель-дефектолог ГБОУ г. Москвы «Школа № 338 имени Героя Советского Союза А.Ф. Авдеева», г. Москва, Россия.
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия.
8. **Белюсова Татьяна Олеговна**
заместитель директора по учебно-воспитательной работе МОУ С(К)ОШИ № 3 г. Магнитогорска, г. Магнитогорск, Россия.
9. **Бувина Евгения Владимировна**
преподаватель кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
10. **Васильева Алёна Евгеньевна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Санникова Лилия Наилевна), г. Магнитогорск, Россия.

11. **Васина Эльвира Юрьевна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Санникова Лилия Наилевна), г. Магнитогорск, Россия.
12. **Волкова Наталья Леонидовна**
магистрант кафедры оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена» (научный руководитель д.п.н., доцент, зав. кафедрой ОФК и АС Любовь Николаевна Эйдельман), г. Санкт-Петербург, Россия.
13. **Галимзянова Татьяна Николаевна**
старший преподаватель кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
14. **Гильманова Айгиза Маратовна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент кафедры дошкольного и специального образования, кандидат медицинских наук, доцент Долгушина Н.А.), Магнитогорск, Россия.
15. **Головина Виктория Максимовна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Мицан Елена Леонидовна), Магнитогорск, Россия.
16. **Головочесова Валерия Сергеевна**
преподаватель колледжа искусства и культуры при ГБОУ ВО ЧО «Магнитогорская государственная консерватория (академия) им. М. И. Глинки», г. Магнитогорск, Россия.
17. **Голуб Полина Николаевна**
студентка Мозырского государственного педагогического университета имени И.П.Шамякина (науч. рук-ль – доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования, кандидат педагогических наук, доцент Цырулик Надежда Степановна), г. Мозырь, Республика Беларусь
18. **Гринько Мария Юрьевна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Мицан Елена Леонидовна), Магнитогорск, Россия.
19. **Гулякина Наталья Анатольевна**
заместитель заведующего по воспитательной и методической работе, тьютор, МКДОУ д/с № 15, Тульская область, Узловский район, п. Дубовка, Россия.
20. **Гусева Валерия Александровна**
ассистент кафедры ДиСО ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
21. **Детиненко Светлана Михайловна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Тугулева Г.В.), Магнитогорск, Россия.
Учитель-логопед ГБУ КО «Школа-интернат №1», Калининградская область, г. Калининград, Россия.
22. **Долгушина Наталья Александровна**
кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального

- образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
23. **Ерофеева Ксения Андреевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ильина Галина Вячеславовна), г. Магнитогорск, Россия.
24. **Жампеисова Марина Викторовна**
магистр по направлению Специальное (дефектологическое) образование, учитель-дефектолог, педагог-эксперт, КГУ «Специальный детский сад № 61» отдела образования по городу Усть-Каменогорску управления образования ВКО, г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан.
25. **Захарченко Наталья Викторовна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, Кувшинова Ирина Александровна), г. Магнитогорск, Россия.
26. **Ильина Галина Вячеславовна**
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
27. **Ильиных Анна Юрьевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – Бувина Е.В.), г. Магнитогорск, Россия.
28. **Исаева Елена Викторовна**
кандидат педагогических наук, учитель-дефектолог МОУ С(К)ОШИ № 3, г. Магнитогорск, Россия.
29. **Ковалевская Алла Александровна**
доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина», г. Мозырь, Республика Беларусь.
30. **Козлова Анастасия Сергеевна**
студент ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. руководитель – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы Татьяна Вадимовна Слюсарская), г. Тула, Россия.
31. **Кондратова Полина Сергеевна**
обучающаяся Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 1» города Магнитогорска » (науч. рук-ль – Юдина Е.А., педагог-психолог МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1») г. Магнитогорск, Россия.
32. **Кратынская Ирина Станиславовна**
магистрант института элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Леонидовна Мицан), г. Магнитогорск, Россия.
33. **Крук Борис Алексеевич**
декан факультета дошкольного и начального образования, УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», г. Мозырь, Беларусь.
34. **Кувшинова Диана Сергеевна**
обучающаяся колледжа искусства и культуры при ГБОУ ВО ЧО «Магнитогорская

государственная консерватория (академия) им. М. И. Глинки" (науч. рук-ль – Головачева В.С.), г. Магнитогорск, Россия.

35. Кувшинова Ирина Александровна

доцент, канд. пед. наук, профессор Российской Академии Естествознания, член-корреспондент международной академии наук экологии и безопасности жизнедеятельности, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

36. Куликова Татьяна Ивановна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия.

37. Ласунова Ирина Николаевна

магистрант ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (научный руководитель – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Долгушина Наталья Александровна), г. Магнитогорск, Россия.

38. Мазанкина Ольга Александровна

воспитатель МДОУ «Центр развития ребёнка - Детский сад № 30»; магистрант ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Кувшинова Ирина Александровна), г. Магнитогорск, Россия.

39. Макаренко Ольга Анатольевна

воспитатель ГОУ ТО «Суворовская школа для обучающихся с ОВЗ», г. Суворов, Тульская область, Россия.

40. Макарова Анна Павловна

магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Елена Александровна Овсянникова), г. Магнитогорск, Россия.

41. Медведева Татьяна Сергеевна

студент факультет дошкольного и начального образования по специальности «Логопедия» УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина» (научный руководитель - доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования кандидат педагогических наук, доцент Цырулик Надежда Степановна), г. Мозырь, Республика Беларусь.

42. Мельникова Ирина Олеговна

учитель - дефектолог МДОУ «Детский сад № 44 комбинированного вида» города Магнитогорска; магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. руководитель – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального Юревич Светлана Николаевна), г.Магнитогорск, Россия.

43. Михайлова Екатерина Николаевна

старший преподаватель кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования факультета дошкольного и начального образования учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», г.Мозырь, Республика Беларусь.

44. Мицан Елена Леонидовна

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального

- образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
45. **Неретина Татьяна Геннадьевна**
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического образования и документоведения, заместитель директора по методической работе института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И.Носова», г. Магнитогорск, Россия.
46. **Новикова Оксана Вячеславовна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. филос. наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и специального образования Чернобровкин Владимир Александрович), г. Магнитогорск, Россия.
47. **Овсянникова Елена Александровна**
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры ДиСО института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
48. **Олейник Елена Викторовна**
доцент, канд. пед. наук, заведующий кафедрой социальной работы и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
49. **Орлова Елена Алексеевна**
магистрант ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (научный руководитель – кандидат медицинских наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Долгушина Наталья Александровна), г. Магнитогорск, Россия.
50. **Павлова Виктория Дмитриевна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. руководитель – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Мицан Елена Леонидовна), г.Магнитогорск, Россия.
51. **Прядильщикова Ирина Викторовна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Санникова Лилия Наилевна), г. Магнитогорск, Россия.
52. **Птиченко Юлия Владимировна**
учитель-дефектолог МБДОУ «Детский сад № 18 «Полянка» г. Норильск, Красноярский край, Россия;
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль доцент кафедры дошкольного и специального образования, кандидат медицинских наук, доцент Долгушина Н.А.), Магнитогорск, Россия.
53. **Пушкарева Анна Сергеевна**
учитель-логопед МБДОУ «Детский сад комбинированного вида № 3» г. Новомосковск, Тульская область, Россия.
54. **Пушкарева Татьяна Ивановна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», научн. руководитель – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Овсянникова Елена Александровна, г. Магнитогорск, Россия.
55. **Рудницкая Ангелина Эдуардовна**
студент Мозырского государственного педагогического университета имени И.П.

Шамякин (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования Цырулик Надежда Степановна), г. Мозырь, Республика Беларусь.

56. Рупасова Яна Евгеньевна

преподаватель факультета маркетинга Института управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва, Россия; старший преподаватель английского языка и межкультурной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, Россия.

57. Санникова Лилия Наилевна

доцент, кандидат педагогических наук, директор института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

58. Саранча Светлана Борисовна

магистрант института Элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия; Тьютор МБОУ СОШ №12, г. Новочеркасск, Россия.

59. Смирнова Светлана Анатольевна

воспитатель МДОУ "Детский сад № 105 компенсирующего вида" города Магнитогорска для обучающихся с умственной отсталостью; магистрант института Элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Ирина Александровна Кувшинова), г. Магнитогорск, Россия.

60. Степанова Наталия Анатольевна

кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия.

61. Тангатарова Алия Алимовна

воспитатель МБДОУ «Детский сад № 86 «Брусничка» г. Норильск, Красноярский край, Россия.

62. Тарасенко Елена Валерьевна

студентка УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П.Шамякина» (научный руководитель – старший преподаватель Михайлова Екатерина Николаевна, кафедра специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования), г. Мозырь, Беларусь.

63. Трофимова Валентина Александровна

студент ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого» (науч. рук-ль – Доцент, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы, кандидат психологических наук Слюсарская Татьяна Вадимовна) г. Тула, Россия.

64. Тугулева Галина Витальевна

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.

65. Филатова Ия Владимировна

воспитатель ГУ ТО «Головеньковский детский дом интернат», студент ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры специальной психологии, дефектологии и социальной работы Оксана Ивановна Кокорева), г. Тула, Россия.

66. **Харченко Кристина Александровна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Сунагатуллина Ирина Ириковна), г. Магнитогорск, Россия.
67. **Цырулик Надежда Степановна**
доцент кафедры специальной педагогики и методик дошкольного и начального образования УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина», кандидат педагогических наук, доцент, г. Мозырь, Республика Беларусь.
68. **Чернобровкин Владимир Александрович**
доцент, кандидат философских наук, профессор Российской Академии Естествознания, заведующий кафедрой ДиСО ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», г. Магнитогорск, Россия.
69. **Шайдуров Георгий Сергеевич**
магистрант кафедры оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена» (научный руководитель д.п.н., доцент, зав. кафедрой ОФК и АС Любовь Николаевна Эйдельман), г. Санкт-Петербург, Россия.
70. **Шкирмونتowa Ульяна Алексеевна**
тренер по плаванию в АНО ДО «МСШП «БВТ», студент 5 курса института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и специального образования Овсянникова Елена Александровна), г. Магнитогорск, Россия.
71. **Шлентова Александра Евгеньевна**
студент института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и специального образования Тугулева Г.В.), Магнитогорск, Россия.
72. **Щеглак Анжела Анатольевна**
магистрант института элитных программ и открытого образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – канд. пед. наук, доцент кафедры социальной работы и психолого-педагогического образования Татьяна Александровна Безенкова), г. Магнитогорск, Россия.
73. **Эйдельман Любовь Николаевна**
доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой оздоровительной физической культуры и адаптивного спорта института физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург, Россия.
74. **Юдина Екатерина Андреевна**
педагог-психолог Муниципальное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 1» города Магнитогорска, Россия.
75. **Юревич Валерия Алексеевна**
магистрант института гуманитарного образования ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова» (науч. рук-ль – Олейник Елена Викторовна - заведующий кафедрой социальной работы и психолого-педагогического образования, канд. пед. наук, доцент) г. Магнитогорск, Россия.

Оглавление

ОБРАЩЕНИЕ К УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ	3
ОРГКОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ	4
МАТЕРИАЛЫ КОНФЕРЕНЦИИ	5
ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ	5
В.А.Чернобровкин	5
<i>ОТКРЫТИЕ КОНФЕРЕНЦИИ. ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО</i>	5
Л.Н. Эйдельман	
<i>СТРАТЕГИЯ ВЫСТРАИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ</i> <i>В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ</i>	6
Н.С. Цырулик	
<i>РАННЯЯ КОРРЕКЦИОННАЯ ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С РАСЩЕЛИНАМИ НЁБА И ГУБЫ: НАПРАВЛЕНИЯ</i> <i>РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ, ИХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ</i>	10
Арианни Грасиелли Байан Малакиас, Жоана Пейшото	
Arianny Grasielly Baião Malaquias, Joana Peixoto	
<i>Технологии и подготовка учителей математики: влияние идей Пьера Леви и Олега</i> <i>Константиновича Тихомирова на бразильское академическое производство</i> <i>Technologies and Mathematics Teacher Education: the influence of Pierre Lévy and Oleg Konstantinovich</i> <i>Tikhomirov's thinking in the Brazilian academic production</i>	15
Я.Е. Рупасова	
<i>Здоровьесбережение студентов бакалавриата в контексте экзистенциального</i> <i>педагогического подхода к организации учебного процесса</i>	20
Г.А Баранова	
<i>Практические аспекты научно-методического сопровождения деятельностью стажировочных</i> <i>площадок ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО» в условиях специального и инклюзивного образования.</i>	24
Е.В. Исаева, Т.О.Белоусова	
<i>Развитие слухового восприятия обучающихся с нарушением слуха на материале текстов</i> <i>(основной уровень образования)</i>	28
СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И АДАПТИВНОГО СПОРТА»	36
Г.В. Ильина	
<i>Сопряженное развитие волевых и физических качеств у детей 5-8 лет на дополнительных</i> <i>занятиях каратэ-сетокан</i>	36
А.А. Ковалевская	
<i>НЕЙРОСЕТИ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	41
И.О. Мельникова	
<i>ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО</i> <i>РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В БЫТУ</i>	44
С.Б. Саранча	
<i>ПРИМЕНЕНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ТЬЮТОРА С ДЕТЬМИ С</i> <i>РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В РЕСУРСНОМ КЛАССЕ</i>	47
Г.С. Шайдуров, Л.Н. Эйдельман	
<i>ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНОГО ПРОЦЕССА НА ЗАНЯТИЯХ КИОКУШИНКАЙ КАРАТЭ СО</i> <i>СЛАБОСЛЫШАЩИМИ ДЕТЬМИ</i>	52
У.А. Шкирмонтова	
<i>ПЛАВАНИЕ КАК АДАПТИВНЫЙ ВИД СПОРТА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗПР</i>	55

Л.Н. Эйдельман, Н.Л. Волкова <i>СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ САПБОРДА ДЛЯ ПОДРОСТКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ</i>	58
СЕКЦИЯ «АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СМЕНЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ. СТАНОВЛЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ»	63
Анисимова М.А. <i>ДИАГНОСТИКА НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ</i>	63
Г.А Баранова, О.А. Макаренко, А. Е. Васильева <i>К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	69
Э.Ю. Васина <i>ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИОННОЙ ПОТРЕБНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ЗДОРОВОМ ОБРАЗЕ ЖИЗНИ</i>	73
В.М. Головина, Е.Л. Мицан <i>ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА</i>	76
С.М. Детиненко, Г.В.Тугулева <i>ВОЗМОЖНОСТИ АВА-ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С РАС В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ</i>	80
К.А. Ерофеева, Г.В. Ильина <i>Влияние дидактических игр на развитие внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития</i>	83
М.В. Жампеисова <i>ИННОВАЦИОННЫЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</i>	88
О.А. Мазанкина <i>ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ И ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</i>	92
Е.А. Орлова, Н.А. Долгушина <i>ПОДГОТОВКА К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПО СРЕДСТВАМ РАЗВИТИЯ ЕГО ЖИЗНЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ</i>	96
В.Д. Павлова, К.А. Харченко <i>РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</i>	101
С.А. Смирнова, И.А. Кувшинова, Т.Н. Галимзянова <i>Становление системы помощи лицам с РАС в России</i>	104
И.В. Филатова <i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА СИСТЕМАТИЗИРОВАННОГО НАБЛЮДЕНИЯ ДЛЯ ОЦЕНКИ КУЛЬТУРНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ</i>	108
К.А. Харченко, В.Д.Павлова <i>ЗООТЕРАПИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</i>	111
В.А. Юревич, Е.В. Олейник <i>К ВОПРОСУ О ТЕРМИНОЛОГИИ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА</i>	114

СЕКЦИЯ «ТРАДИЦИИ И НОВАТОРСТВО В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ».....	118
Г.А Баранова <i>ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА...</i>	118
П.Н. Голуб <i>ФАКТОРЫ РИСКА ВОЗНИКНОВЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО СЛУХА В УСЛОВИЯХ ДИЗОНТОГЕНЕЗА.....</i>	121
М.Ю. Гринько, Е.Л. Мицан <i>БИОЭНЕРГОПЛАСТИКА, КАК МЕТОД КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....</i>	124
Н.А. Долгушина, И.Н.Ласунова <i>ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ ВТОРЫХ КЛАССОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ДИСГРАФИИ УЧИТЕЛЕМ-ЛОГОПЕДОМ.....</i>	128
А.Ю. Ильиных, Е.В. Бувина <i>МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД В КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	133
И.С. Кратынская, Е.Л. Мицан <i>ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ</i>	136
Б.А. Крук, П.Е. Ахраменко <i>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ РАЗВИТИИ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	140
Т.С. Медведева <i>КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ И ПРЕОДАЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ОСОБЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ</i>	144
Е.Н. Михайлова <i>УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ</i>	148
И. В. Прядильщикова, Л. Н. Санникова <i>ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ «МОЗАИЧНАЯ ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ» В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....</i>	151
Е.А. Овсянникова, Т.И. Пушкарева <i>НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРЕОДОЛЕНИЮ ОПТИЧЕСКОЙ ДИСГРАФИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ</i>	155
А.Э. Рудницкая <i>ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕСУРСОВ ДОМАШНЕЙ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ МОТОРИКИ АРТИКУЛЯЦИОННОГО АППАРАТА У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ.....</i>	159
Е.В. Тарасенко <i>АНАЛИЗ И ОЦЕНКА СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ЗАИКАНИЕМ</i>	163
СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ»	167
Г.А Баранова, Н.А. Гулякина <i>ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ</i>	167
В.С. Головочесова <i>СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ КОНСТРУКТИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА.....</i>	170

Н.А. Долгушина, А.М. Гильманова КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	174
Н.В. Захарченко РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	178
Д.С. Кувшинова МУЗЫКА КАК ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПОЗНАНИЕ И ОСНОВА РАЗВИТИЯ	182
Т.И. Куликова ВОЗМОЖНОСТИ СОЦСЕТЕЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	184
Е.А. Овсянникова, А.П. Макарова ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	187
О.В. Новикова, В.А.Чернобровкин ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ АДАПТАЦИОННОГО ПЕРИОДА ДЕТЕЙ РАННЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ К УСЛОВИЯМ ДОО.....	191
Ю.В. Птиченко, А. А. Тангатарова РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ И МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ АВТОРСКОЙ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ «КРЫШЕЧКИ».....	193
В.А. Трофимова РУССКАЯ НАРОДНАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ 5 ЛЕТ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	196
Е. А. Юдина, П. С. Кондратова КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ ЛИЧНОСТИ	199
СЕКЦИЯ «ИННОВАЦИОННЫЕ, КУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ И ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ».....	202
О.Р. Андреева ПРИМЕНЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	202
Г.А Баранова, А.С. Пушкарева ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА К ПРИМЕНЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ	205
Н.С. Барикова, Е.Л. Мицан СОЦИАЛИЗИРУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНКУРСНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ.....	207
А.С. Козлова РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПОСРЕДСТВОМ РИСОВАНИЯ	212
В.А. Гусева, В.А. Чернобровкин ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА.....	215
Шлентова А.Е., Тугулева Г.В. СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ КОНСТРУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ КОНСТРУКТОРА LEGO.....	217
Щеглак А.А. ОСОБЕННОСТИ ИЗОДЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	220
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	224

Научное издание

**ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ И КОРРЕКЦИОННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

**Сборник научных трудов по результатам
Международной научно-практической конференции**

14-15 мая 2025 г.

Подписано в печать 30.05.2025. Рег. № 52-24. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага тип № 1.
Плоская печать. Усл.печ.л. 16,50. Тираж 100 экз. Заказ 149.



Издательский центр ФГБОУ ВО «МГУ им. Г.И. Носова»
455000, Магнитогорск, пр. Ленина, 38
Участок оперативной полиграфии ФГБОУ ВО «МГУ им. Г.И. Носова»