



**МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ  
(С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ)  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
«ДЕФЕКТОЛОГИЯ СЕГОДНЯ: ДОСТИЖЕНИЯ, ТЕХНОЛОГИИ, ВОПРОСЫ  
СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**



**Г. ТОМСК  
25 – 26 ФЕВРАЛЯ 2021 г.**

УДК 376.1 –058.264  
ББК 74.57я73  
М 42

Все материалы публикуются в авторской редакции.

Сборник содержит материалы Всероссийской (с международным участием) конференции «Дефектология сегодня: достижения, технологии, вопросы специального и инклюзивного образования». В материалах сборника отражен российский и зарубежный опыт в области выявления, преодоления и пропедевтики нарушений у детей с органическими возможностями здоровья, комплексной абилитации и реабилитации лиц с нарушениями в развитии, а также презентация результатов исследовательских работ магистров, аспирантов; обсуждение предлагаемых технологий, программ, методов, методик и инструментов, ориентированных на комплексное изучение, коррекцию и реабилитацию современного ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

All materials are published in the author's editorial office.

The collection contains materials of the All-Russian (with international participation) conference "Defectology today: achievements, technologies, issues of special and inclusive education". The materials of the collection reflect Russian and foreign experience in the field of identification, overcoming and propaedeutics of disorders in children with organ-related disabilities, complex habilitation and rehabilitation of persons with developmental disabilities, as well as presentation of the results of research works of masters and postgraduates; discussion of the proposed technologies, programs, methods, techniques and tools aimed at the comprehensive study, correction and rehabilitation of a modern child with disabilities.

УДК 376

**Е.В. Андросова, Ю.В. Гонцова**

директор, заместитель директора по учебно-воспитательной работе

Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения

«Северская школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», г. Северск Томской обл.

**«ПРИМЕНЕНИЕ МОНИТОРИНГА КАК СРЕДСТВА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА  
ОБРАЗОВАНИЯ И УРОВНЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ  
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ»**

Разработанный мониторинг актуален не только для специализированных школ, но и для общеобразовательных школ, в которых в рамках инклюзии обучаются дети с ОВЗ. Посредством мониторинга, разработанного в школе-интернате, возможно непрерывное отслеживание и адекватная оценка различных аспектов образования, изменяющегося не только с течением времени, но и в зависимости от образовательных возможностей учащихся.

Ключевые слова: мониторинг, инструментарий, система, инновация

**E.V.Androsova, J.V.Gontsova**

**«THE APPLICATION OF MONITORING AS A MEANS OF ASSESSMENT  
TOOL FOR THE QUALITY OF EDUCATION AND THE LEVEL OF  
SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN A GENERAL  
EDUCATIONAL INSTITUTION»**

The developed monitoring is relevant not only for specialized schools but also for general education schools in which children with disabilities study within the framework of inclusion. Through monitoring developed at a boarding school, it is possible to continuously track and adequately assess various aspects of education changing not only over time but also depending on the educational capabilities of students.

Key words: monitoring, tools, system, innovation

Идея качества образования является сегодня ведущей в концепции российского образования в целом. Концепцией модернизации российского образования, федеральными государственными стандартами определена главная задача образовательной политики - «обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства» [2].

Сегодня для повышения качества образования выстраивается модель внутренней системы оценки качества образования, одним из компонентов которой является комплексная оценка индивидуальных образовательных достижений учащихся.

Основные требования к личностным и предметным результатам освоения обучающимися с умственной отсталостью (далее – интеллектуальными нарушениями) двух вариантов АООП были установлены в Федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Итогом образовательного процесса в школе является сумма образовательных результатов, достигнутых учащимися, составляющих содержание их жизненных компетенций.

Педагогический мониторинг обеспечивает педагогов и администрацию качественной и своевременной информацией, необходимой для принятия управленческих решений; определяет насколько рациональны педагогические средства, применяемые в образовательном процессе, насколько дидактические средства (формы, методы обучения, режим учебной работы и др.) адекватны возрастным особенностям школьников.

Педагогический мониторинг тесно связан с медицинским, психологическим и социологическим. Педагогический мониторинг - многоуровневая иерархическая система. На внутришкольном уровне с учётом данных мониторинга организуется личностно ориентированный процесс [1, с. 128].

Для детей с ОВЗ, получающих нецензовое образование, оценивание на уроках носит чисто условный характер, не раскрывая при этом такой показатель качественной успеваемости обучающегося как социальная адаптация. Вот поэтому остро и встал вопрос о разработке новых аспектов такого мониторинга, в котором

помимо уровня знаний отображались бы и физическое развитие, уровень социализации, состояние здоровья обучающихся. Поэтому в учреждении разработана программа внутришкольного мониторинга.

Инновационностью программы является то, что разработанный мониторинг актуален не только для специализированных школ, но и для общеобразовательных школ, в которых в рамках инклюзии обучаются дети с ОВЗ. Посредством мониторинга, разработанного в школе-интернате, возможно непрерывное отслеживание и адекватная оценка различных аспектов образования, изменяющегося не только с течением времени, но и в зависимости от образовательных возможностей учащихся и т.д. Появилась возможность построения различных видов деятельности школы на основе реальной картины состояния различных аспектов мониторинга (личностный и предметный), проводимого в школе-интернате.

Разработанная система мониторинга позволила создать удобную систему цифрового выражения развития обучающихся, сделать выводы о состоянии уровня возможностей и обученности учеников школы-интерната, позволила определить слабые стороны критериев мониторинга и, соответственно, усовершенствовать измерительный инструментарий. Результаты мониторинга позволяют применять его в следующем:

- составлении характеристики на обучающегося;
- подготовке документации к классно-обобщающему контролю;
- основании для перевода обучающегося на сниженную программу или для вывода на основную, движение обучающегося из класса в класс;
- составлении анализа работы классного руководителя;
- составлении графиков социализации воспитанников;
- использовании данных при подготовке к аттестации;
- составлении отчётной документации и др.

Внедрение ФГОС обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) влечёт изменения в системе специального образования, ориентируя на изменение самой системы и подходов в развитии образовательных учреждений. На фоне создания и внедрения общероссийской системы мониторинга и оценки качества образования данная проблема является

особо актуальной в системе специального образования, поскольку оценка качества образования в данной системе в содержательном плане значительно отличается от принятых в системе массовых образовательных учреждений парадигм. На сегодняшний момент практически отсутствуют критерии оценки школьников с ОВЗ, каждой образовательной организации дано право самостоятельно разрабатывать и адаптировать имеющиеся материалы.

Вопрос об измерении качества образования в общеобразовательном учреждении для умственно отсталых обучающихся требует несколько иных подходов и принципов организации мониторинга.

При создании системы оценки и анализа качества коррекционно-образовательной деятельности педагогов и образовательных достижений учащихся необходимо учитывать ряд условий.

1. Возможность усвоения умственно отсталыми обучающимися учебного материала определяется их индивидуальными психофизиологическими различиями.

2. Отсутствие эталона для сравнения результатов обучения конкретного школьника.

3. Ведущими принципами организации образовательного процесса школе для обучающихся с интеллектуальными нарушениями являются принципы единства диагностики и коррекции, коррекционной направленности обучения, а основная цель заключается в создании условий для социальной адаптации воспитанников.

Цель инновационной программы: использование мониторинга для обучающихся с ОВЗ как инструментария для оценки уровня развития ребёнка, динамики результатов обучения и воспитания.

Задачи:

1. Изучить научно обоснованные методы и формы работы в этом направлении, в том числе опыт работы других коррекционных ОУ.

2. Использовать механизм апробации инноваций в аспекте мониторинговых исследований за счёт использования научного потенциала высшей школы с целью обогащения практического опыта педагогов школы.

3. Использовать результативность реализации инновационного проекта, направленного на повышение компетентности педагогов, специалистов и родителей в разработке и проведении мониторинговых исследований.

4. Совершенствовать мониторинговый инструментарий.

Нормативно-правовое обеспечение программы: наименование нормативного правового акта (федерального, регионального, муниципального) с кратким обоснованием включения нормативного правового акта в нормативное правовое обеспечение проекта:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). является основой объективной оценки качества образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и соответствия образовательной деятельности организации установленным требованиям.

2. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15). Примерная АООП представляет систему оценки достижения обучающимися с лёгкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), с умеренной, тяжёлой и глубокой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), тяжёлыми и множественными нарушениями развития планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы.

3. Положение о мониторинге Муниципального бюджетного специального образовательного учреждения для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Северская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида», принято решением педагогического совета № 2 от 06.11.14. Документ, регламентирующий порядок ведения мониторинга, ответственных за него и сроки заполнения.

4. Устав МБОУ «Северская школа-интернат для обучающихся с ОВЗ». Нормативный документ, регламентирующий действия всех участников образовательного процесса.

Работа по программе «Применение мониторинга как средства оценки качества образования и уровня социализации обучающихся с ОВЗ в общеобразовательном учреждении» подразумевает следующие этапы:

I этап: 05.2018-09.2019 – подготовительный, этап разработки и совершенствования инструментария.

II этап: 10.2019-12.2022 – рабочий этап реализации и применения программы.

III этап: 01.2023-12.2023 – заключительный этап подведения итогов инновационной деятельности образовательного учреждения.

Механизм реализации инновационной программы представляет из себя так называемую «Паутинку», когда деятельность спускается по паутинке от центра (творческая группа) через педагогический совет, методический совет, методические объединения, общешкольную конференцию через каждого педагога и обучающего и затем идёт волной в обратном направлении до педагогического совета, поднимается выше и выходит за пределы ОУ на более высокий уровень.

Готовые методические продукты, используемые при реализации программы (перечень и краткая характеристика), представлены ниже.

1. Общешкольный мониторинг. Положение о мониторинге, его составляющие:

- медицинский аспект;
- педагогический аспект;
- психологический аспект;
- логопедический аспект;
- социальный аспект;
- уровень состояния физических качеств по программе оздоровительной адаптивной физкультуры;
- уровень физической подготовленности;
- уровень музыкального и психомоторного развития;
- текущий контроль успеваемости, промежуточная и итоговая аттестация обучающихся.

2. Критерии оценивания.

3. Бланки подведения итогов качественной успеваемости.

4. Тесты предметные.



Ожидаемые продукты:

- совершенствование системы мониторинга, инструментария, анализ многолетнего отслеживания результатов;
- накопление методических материалов (инструментария) по личностным и предметным результатам оценивания достижений обучающихся.

Ожидаемые результаты внедрения мониторинга - всесторонняя и комплексная оценка овладения обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, включающими личностные и предметные результаты.

Ожидаемые внешние эффекты инновационной программы - распространение опыта работы школы, взаимодействие с другими образовательными организациями, реализующими программы обучения и воспитания для обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Ожидаемые результаты реализации программы:

- создание базы мониторинговых исследований;
- повышение педагогического мастерства, овладение технологиями взаимодействия с детьми с ОВЗ, поддержка инновационной деятельности педагогических работников и развитие их научно-педагогического потенциала;
- получение реальной картины личностного и предметного развития каждого обучающегося;
- приобретение опыта общения и сетевого взаимодействия.

Состав участников реализации инновационной программы - педагогический коллектив школы-интерната.

Научные и социальные партнёры программы - ТОИПКРО, МАУ ЗАТО Северск РЦО, ТГПУ, социальные партнёры.

Предложение по продвижению и тиражированию инновации: через сайт учреждения и проведение мероприятий по трансляции и распространению педагогического опыта (круглые столы, семинары, мастер-классы, стажировочные площадки и т.п.).

Перспективы развития инновационной программы - совершенствование деятельности педагогического сообщества, разработка и внедрение программ, инструментария на основе мониторинга.

Необходимые ресурсы и предполагаемые источники финансирования - техническое и методическое оснащение кабинетов за счёт средств областного бюджета в рамках муниципального задания.

Способы диссеминации результатов:

- апробация через применение и совершенствование мониторингового инструментария во всех аспектах образовательной и внеурочной деятельности;
- распространение через образовательные события, сайт, мероприятия и т.д.

Риски и пути преодоления:

- субъективность оценивания;
- несовершенство критериев оценивания.

Механизм самооценки:

- коллективное обсуждение деятельности, коррекция критериев оценивания диагностических карт.

Календарный план реализации программы утверждается ежегодно с учётом внутришкольных традиционных мероприятий, ВШК и сетевого взаимодействия.

### **Список использованной литературы**

1. Боровкова, Т. И., Морев, И. А. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: Учебное пособие. — Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. — 150 с. [http://pedlib.ru/Books/1/0208/1\\_0208-128.shtml](http://pedlib.ru/Books/1/0208/1_0208-128.shtml)
2. Модернизация современного школьного российского образования: перспективы и возможности <http://www.edutarget.ru/sonics-63-2.html>

УДК 376

**А. А. Арцимович**

учитель-логопед МБОУ ООШ № 39, магистр группы 806М ФГБОУ ВО ТГПУ  
г. Томск, Россия

**«ИНСТРУМЕНТЫ И РЕСУРСЫ УДАЛЁННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ С  
ДЕТЬМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПРИ  
СМЕШАННОМ ТИПЕ ДИСТАНЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ»**

В данной статье автор представляет обобщённый опыт использования технологий дистанционного взаимодействия с детьми с интеллектуальными нарушениями. В условиях интерактивного телекоммуникационного взаимодействия педагогов с обучающимися естественным образом формируются препятствия, актуализация которых в конечном итоге поможет их преодолению и эффективной организации непрерывного коррекционно-развивающего процесса.

Ключевые слова: дети с интеллектуальными нарушениями, коррекционно-развивающий процесс, специальная среда, дистанционное взаимодействие, индивидуальный образовательный маршрут, ИКТ-компетентность.

**A. A. Artsimovich**

**"TOOLS AND RESOURCES FOR REMOTE WORK OF TEACHER WITH  
CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN A MIXED TYPE OF  
REMOTE INTERACTION"**

In this article, the author presents a generalized experience of using technologies for remote interaction of children with intellectual disabilities. In the conditions of interactive telecommunication interaction between teachers and students, a number of obstacles are formed, the actualization of which will help to overcome and organize a continuous correction process for children with intellectual disabilities.

Keywords: children with intellectual disabilities, correctional and developmental process, special environment, distance interaction, individual educational route, ICT competence.

В последние годы происходят значительные изменения в системе отечественного образования. Особое значение имеет принятие Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и Федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), которые гарантируют каждому ребёнку с нарушением интеллектуального развития равенство возможностей в получении качественного образования.

Дети с интеллектуальными нарушениями представляют довольно значительную категорию среди детей с ограниченными возможностями здоровья. К ним относят детей со стойкими необратимыми нарушениями преимущественно познавательной сферы, возникшими вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный характер [3].

По данным клинических, педагогических и психологических исследований младшие школьники с интеллектуальными нарушениями с большим трудом осваивают образовательную программу. Особые образовательные потребности обучающихся с интеллектуальными нарушениями развития обусловлены особенностями их психофизического развития [2].

Для обучающихся с нарушениями интеллекта характерна обязательность непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как через содержание предметных областей, так и в процессе коррекционной работы, что может обеспечить включение дистанционного взаимодействия. Для этой категории детей большое значение имеет формирование адаптивного игрового образовательного материала для домашнего и самостоятельного изучения (в рамках учебных программ). Современные дистанционные образовательные технологии способны качественно улучшить процесс обучения детей с нарушениями интеллекта [4].

Однако есть ряд факторов, которые препятствуют распространению этих технологий в отношении детей с интеллектуальными нарушениями. Так, многие педагоги, что особенно важно, и родители не знакомы с возможностями и

преимуществами таких технологий в образовании, а также не имеют методических навыков использования дистанционного обучения в отношении детей с интеллектуальными нарушениями. Также общеобразовательные школы недостаточно наполнены качественным образовательным контентом, который может быть использован для работы с обучающимися, имеющими интеллектуальные нарушения.

Выделяются особенности применения дистанционного взаимодействия в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями:

- индивидуальный подход, обеспечивающий направленное педагогическое воздействие, основанное на знании и учёте особенностей развития, физических нарушений и структуры личности ребёнка;
- дозирование учебных нагрузок, позволяющее естественным образом реализовать в системе дистанционного взаимодействия регулируемый темп изучения материала, время и продолжительность занятий;
- применение специальных приёмов обучения, ориентированных на чёткое и детальное планирование самостоятельных действий обучающегося [4].

Включение элементов дистанционного обучения обладает рядом качеств, которые делают его весьма эффективным при работе с обучающимися с интеллектуальными нарушениями. Главным образом, эффективность достигается за счёт индивидуализации обучения: каждый обучающийся занимается по удобному для него расписанию и в удобном для него темпе; каждый может учиться столько, сколько ему необходимо для освоения той или иной дисциплины.

Дистанционное обучение позволяет свести до минимума непродуктивное использование времени обучающегося. Ребёнок не ждёт, пока учитель запишет на доске предложения для разбора; электронный лабораторный эксперимент всегда пройдёт чётко, по заданному сценарию; поисковые системы позволят быстро найти нужные материалы. Это позволяет освоить учебный материал в более сжатые сроки, по сравнению с классно-урочной системой.

При включении дистанционной формы взаимодействия учитель ведёт каждого своего обучающегося по индивидуальному образовательному маршруту.

Специальная учебная среда позволяет прокомментировать каждую работу, дать рекомендации по исправлению ошибки – работать с каждым обучающимся до полного решения учебной задачи. Важной особенностью такой специальной учебной среды является то, что она создаёт и хранит отчеты о деятельности (портфолио) каждого обучающегося: все сданные им работы, все оценки и комментарии учителя к работам. Учитель может создавать и использовать в рамках курса любую систему оценивания. Все отметки по каждому курсу хранятся в сводной электронной ведомости. Специальная учебная среда позволяет контролировать активность обучающегося, время его учебной работы [4].

В условиях интерактивного телекоммуникационного взаимодействия педагогов с обучающимися естественным образом формируются компетенции, необходимые для организации деятельности в современном обществе.

Важным преимуществом использования дистанционных взаимодействия является также повышение прозрачности и управляемости образовательного процесса индивидуального маршрута, переход к новым формам управления: информационная система школы сможет предоставлять руководителям и специалистам динамичное информационное сопровождение для проведения анализа складывающихся ситуаций, моделирования прогнозируемых процессов для принятия обоснованных как оперативных, так и тактических решений на среднесрочную и долгосрочную перспективу [4].

Но стоит подчеркнуть, что, планируя свою педагогическую деятельность с учётом применения дистанционных образовательных технологий, учитель сталкивается со следующими препятствиями:

- методические материалы по предметным дисциплинам не систематизированы и не адаптированы под задачи ФГОС образования детей с интеллектуальными нарушениями;

- многие из онлайн школ и образовательных сетевых сервисов имеют условно бесплатный характер, что ограничивает возможности полноценного использования их ресурсов;

-у самого учителя наблюдается дефицит времени и возможностей для самостоятельного создания электронного учебного комплекса в соответствии с требованиями ФГОС.

Это приводит к тому, что учителя используют элементы дистанционного взаимодействия по своим предметам фрагментарно, не систематично, а нередко без должного учебно-методического обоснования.

Анализируя опыт организации образовательного процесса в отношении организации дистанционного взаимодействия, можно отметить противоречие между современными возможностями применения средств дистанционного взаимодействия и реальной практикой образовательных учреждений. Более детальное углубление в ситуацию обнажило ряд конкретных проблем, которые требуют решений.

1. Не разработанность нормативно-правовой и методической основы для реализации образовательных программ в дистанционном формате (или применением элементов дистанционного обучения).

2. Отсутствие методической грамотности родителей в вопросах дистанционного обучения детей. Стоит отметить, что именно на родителей ложится оказание помощи в организации работы обучающегося с образовательным контентом.

3. Учителя не обладают систематизированной базой ресурсов дистанционного взаимодействия, адаптированного под требования реализуемого образовательного стандарта.

Решение обозначенных проблем, в конечном итоге, должно привести к преодолению барьеров в образовательной и профессиональной сферах.

В заключении хотелось бы отметить, что включение дистанционного взаимодействия или его элементов в образовательный процесс приобретает массовый характер. Деятельность учителя через дистанционное взаимодействие отличается от работы педагога традиционной школы. Иначе распределяются функциональные обязанности, обучающиеся включаются в практически непрерывный коррекционный процесс. Учитель, подчиняясь реалиям сегодняшнего дня, стремясь ответить требованиям времени, старается применять наиболее

эффективные инструменты взаимодействия с обучающимися. Поэтому дистанционное взаимодействие является перспективным и ресурсным направлением развития инклюзивного образования детей с интеллектуальными нарушениями.

### Список использованной литературы

1. Буковцова, Н. И. Инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и перспективы / Н. И. Буковцова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – 2016. – URL: [http://psyjournals.ru/inclusive\\_edu/issue/44147\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44147_full.shtml) (дата обращения: 23.02.2021).
2. Малофеев, Н. Н., Никольская, О. С., Кукушкина, О. И., Гончарова, Е. Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Электронный ресурс] // Альманах института коррекционной педагогики., 2009, № 13 URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo> (дата обращения 22.02.2021).
3. Перевозникова, И. В. Специальное образование в России: история, современность и правовые основы // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Выпуск 5. – 2012.
4. Интегрированное обучение детей с интеллектуальными недостатками в условиях общеобразовательной школы с использованием средств индивидуализации тема диссертации и автореферата по ВАК 13.00.03, кандидат педагогических наук Шкатова Евгения Анатольевна [Электронный ресурс] // URL: Научная электронная библиотека DissersCat <http://www.disserscat.com/content/integririvannoe-obuchenie-detei-s-intellektualnymi-nedostatkami-v-usloviyakh-obshcheobrazova> (дата обращения 20.02.2021).
5. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 № 35850).
6. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего



образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»  
(Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 № 123847).

**УДК 37.014**

**Т.П. Бегидова, М.В. Бегидов**

зав. кафедрой Т и М АФК, к.п.н., профессор; доцент

Г. Воронеж, Россия

**СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ И ЗАКОНОДАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ  
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В статье предложены и охарактеризованы пути развития и применения дистанционных технологий в обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья, занимающихся адаптивной физической культурой или адаптивным спортом. в условиях пандемии COVID 19

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, адаптивный спорт, пандемия, рекомендации

**T.P. Begidova, M.V. Begidov**

**SOCIO-LEGAL AND LEGISLATIVE BASIS OF DISTANCE LEARNING  
FOR PERSONS WITH DISABILITIES**

The article proposes and describes the ways of development and application of distance technologies in teaching people with disabilities, who go in for adaptive physical culture or adaptive sports. in the context of the COVID 19 pandemic

Keywords: word: adaptive physical culture, adaptive sports, pandemic, recommendations

27 марта 2020 г. на совещании Совета при Президенте по развитию физической культуры и спорта Президент РФ Владимир Путин в своём вступительном слове сказал: «Сфера спорта, физической культуры была и остаётся для нас одним из

приоритетов социальной политики. Занятия спортом – это возможность для самореализации, для нового качества жизни каждого человека. Главная задача многочисленных международных, национальных соревнований, которые в последние годы мы проводим в России, как раз в том и заключается, чтобы формировать культуру здорового образа жизни» [6, с. 7].

Дистанционное обучение позволяет: получить образование в соответствии с ФГОС, обучаться в удобном для слушателя месте, по индивидуальному расписанию, используя специализированное новейшее компьютерное оборудование, рассчитанное на детей-инвалидов, развить творческие способности и участвовать в проектной, исследовательской деятельности.

Правительством Российской Федерации были созданы условия для внедрения дистанционного обучения детей-инвалидов, которые не могут посещать образовательные учреждения.

В 2020 году в связи с распространением новой коронавирусной инфекции в мире, возникла необходимость расширить такую практику, как дистанционное обучение, на больший круг лиц. Трудовую деятельность тоже пришлось переносить в данную плоскость, как и занятия физической культурой и спортом.

Эти проблемы затронули и лиц с ограниченными возможностями здоровья, включая инвалидов. Тренерам, инструкторам, учителям, специалистам по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту в спешном порядке пришлось перестраиваться для перехода к дистанционным формам работы [1, с. 5].

Все эти новые вызовы стали предпосылками для проведения исследования.

Дистанционное обучение - новая, специфичная форма обучения, несколько отличающаяся от привычных форм обучения. Она предусматривает другие средства, методы, организационные формы обучения, иную форму взаимодействия учителя и учащихся, обучающихся между собой. Вместе с тем, как любая форма обучения, она имеет те же компоненты: цели, обусловленные общественным заказом для всех форм обучения; содержание, также во многом определённое реальными программами для конкретного типа учебного заведения, методы, организационные формы, средства обучения. Последние три составляющие в дистанционной форме обучения объясняются особенностями используемой технологической основы, например,

только компьютерных телекоммуникаций, компьютерных телекоммуникаций в комплексе с печатными средствами, компакт-дисками, так называемой кейс-технологией. При таком обучении обеспечивается систематическая и действенная интерактивность [3, с. 1].

Можно рассматривать дистанционное обучение как новую форму образования и, соответственно, это обучение, как результат, так и процесс. Впрочем, можно считать его самостоятельной, независимой системой.

Дистанционное обучение строится в соответствии с теми же целями и содержанием, что и очное обучение. Но формы подачи материала и формы взаимодействия педагога с обучающимися, и обучающихся между собой различны. Дидактические принципы организации дистанционного обучения: принципы научности, системности и систематичности, активности, развивающего обучения, наглядности, дифференциации и индивидуализации обучения и прочее, те же, что и в очном обучении, но различна их реализация, которая обусловлена спецификой новой формы обучения, возможностями информационной среды Интернет, её услугами.

Обучение лиц с отклонениями в состоянии здоровья (ОВЗ) - очень сложный и всесторонний процесс. В связи с имеющимися у них нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата или интеллекта, сложностями восприятия информации и формирования верных представлений об объектах и явлениях, возникает необходимость в учебном процессе, который будет подходить каждому ученику в соответствии с его потребностями. Необходимо выстраивать коррекционно-педагогическую работу для преодоления отклонений в их развитии, включающую специальные приёмы и методы обучения и частные предметные методики. При дистанционном обучении лиц с ОВЗ существуют определённые особенности.

В условиях реализации тренировочного процесса в дистанционном режиме для каждого учащегося спортивной школы составляется определённый учебный план в соответствии с его индивидуальными особенностями здоровья и уровнем спортивной подготовки. Он включает в себя: план спортивной подготовки, социальной интеграции, получения образования и, в дальнейшем, профессии.

Информатизация тренировочного процесса и освоение новой формы занятий –

дистанционной, в условиях режима самоизоляции раскрывает новые возможности для решения проблем лиц с ОВЗ. Наиболее важные: улучшение форм представления осваиваемого материала, создание познавательной среды, интенсифицирующей процесс развития самостоятельной тренировочной деятельности, что важно для реализации как образовательных, так и социализирующих задач физкультурно-спортивных организаций по работе с лицами с ОВЗ. Нельзя забывать и о развитии интеллектуальной и творческой среды, вовлечении занимающихся в создание мультимедийных и программных продуктов, о необходимости формирования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР).

Цифровые образовательные ресурсы создаются в рамках запуска системы дистанционного обучения лиц с ОВЗ, для которых нет готовых цифровых учебных материалов, учитывающих особенности памяти, мышления и внимания лиц данной категории [1, с. 7].

Правовую основу организации дистанционных занятий лиц с ОВЗ в условиях самоизоляции составляет, прежде всего, Закон Российской Федерации об образовании, Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ и приказ Министерства образования и науки России от 6 мая 2005 г. № 137 - об использовании дистанционных образовательных технологий [5], а также различные федеральные, региональные и муниципальные нормативные документы.

Отклонения в состоянии здоровья вызывают у занимающихся серьёзные трудности в координации движений, в том числе, в ориентировке в пространстве. Зачастую отмечается задержка развития моторики и пространственных представлений, большие затруднения в оценке своего местонахождения и взаимного расположения окружающих предметов.

У детей с ОВЗ в начале обучения могут возникнуть специфические затруднения в овладении навыками спортивных движений, у них быстро наступает утомление и снижение работоспособности.

При дистанционных занятиях соблюдаются определённые рекомендации:

- речь тренера (инструктора) должна быть выразительной и точной, необходимо проговаривать все, что он делает;
- обращать внимание на понимание содержания преподаваемого материала и,

желательно, пересказывать его [1, с. 9].

Государство и общество ставят перед физкультурно-спортивными учреждениями важную задачу - воспитать грамотного человека, способного самостоятельно добывать и применять знания, обладающего рядом компетенций, позволяющих реализовать себя как личность.

Достижение поставленной цели возможно через активное внедрение и использование в тренировочном процессе современных образовательных технологий, особенно информационно-коммуникационных, в частности дистанционных.

В законе Российской Федерации «Об образовании» [7] даётся следующее определение: дистанционные образовательные технологии - это образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных средств при опосредованном, то есть на расстоянии, или не полностью опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

Дистанционное обучение - одна из новых форм организации тренировочного процесса, предполагающая проведение тренировок с использованием современных компьютерных технологий. Для спортсменов важно, чтобы тренировочный процесс не прерывался, именно так в период самоизоляции можно сохранить физическую форму.

Поэтому в современных условиях неотъемлемой частью коррекционно - развивающей работы при проведении тренировочного процесса является использование специализированных учебных ресурсов интернета. Предпочтение отдают демонстрации презентаций учебного материала.

Организация тренировочного процесса в дистанционном режиме предусматривает работу по нескольким направлениям:

- 1) общая физическая подготовка;
- 2) специальная физическая подготовка;
- 3) ознакомление с индивидуальной техникой ведущих спортсменов (в своём виде спорта);
- 4) изучение тактики соревновательной деятельности известных спортсменов (в

своём виде спорта);

5) изучение истории развития олимпийских, паралимпийских, сурдлимпийских игр и игр Специальной Олимпиады;

6) антидопинговая пропаганда; онлайн-тестирование по антидопингу на сайте РУСАДА;

7) соблюдение оптимального режима двигательной активности;

8) профилактика заболеваний и закаливание [4, 8].

Особенностью дистанционного обучения является гибкость тренировочных планов и домашних заданий. Тренировки в этот период не должны быть очень интенсивными и изматывающими. Цель тренировок в период самоизоляции - поддерживать здоровье и оптимальную физическую форму, укреплять иммунитет.

В приказах, изданных администрацией физкультурно-спортивных организаций в соответствии с Указами Губернаторов в условиях самоизоляции, как, например, в Приказе №18-ОД от 10 апреля 2020 г. ГБУ Воронежской области «Спортивная школа паралимпийского резерва» подчеркивается, что с целью организации дистанционной работы инструкторов-методистов ФСО, тренеров и спортсменов для поддержания спортивной формы необходимо разработать примерные недельные планы тренировочных микроциклов для занятий в период самоизоляции непосредственно по месту жительства или по месту временного пребывания занимающихся.

Тренерам следует поддерживать видео - и аудиосвязь со спортсменами. Спортсменам – выполнять задания, консультироваться с тренером по вопросам, возникающим в процессе тренировки. При возможности – записывать на видео фрагменты каждой тренировки и в конце недели отправлять тренерам, а тем, в свою очередь, отправлять их в учреждение.

Для проверки теоретических знаний занимающихся используются электронные тесты и тренажёры. Благодаря возможностям Интернета, спортсмены могут попробовать свои силы в различных конкурсах и олимпиадах. Кроме того, существует множество он-лайн тестов по адаптивной физической культуре и по физической культуре и спорту. Спортсмен с ОВЗ может изучать материал, и после его усвоения проходить тесты [1, с.11].

Развитие процесса воспитания и образования лиц с ОВЗ на современном этапе

должно идти двумя путями:

- 1) путём интеграции содержания образования и тренировочного процесса;
- 2) в свою очередь, это путь накопления опыта коррекционной работы в процессе преподавания и совершенствования этой деятельности.

Поиск специальных форм и способов, по выражению Л.С. Выготского [2], обходных путей доставки учебной информации через сохранные анализаторы, в связи с нарушением сенсорных функций занимающихся, способствует формированию новых межсистемных образований и за счёт них - компенсаторных процессов. Специальные приёмы обучения должны сочетаться внутри метода с общими педагогическими приёмами. Используя словесные, наглядные, практические методы обучения, формируют их коррекционную направленность набором специальных приёмов и сочетанием их с общепедагогическими способами работы. Это зависит от сложности материала, его доступности для лиц с ОВЗ, сформированных у них образов и степени обобщённости понятий.

Формирование представлений и понятий у воспитанников с ОВЗ может быть осуществлено, как наглядной демонстрацией, так и словесным изложением материала.

По мнению экспертов, современный педагог - не тот, кто вложит в голову ребёнка массу знаний, а тот, кто научит его эти знания получать, находить, обрабатывать и желать применять. Все это успешно позволяют сделать дистанционные образовательные технологии и использование современных Интернет - ресурсов.

### **Список использованной литературы**

1. Бегидова, Т.П. Спортивная тренировка лиц с ограниченными возможностями здоровья в режиме самоизоляции: учебное пособие / Т.П. Бегидова, П.Ю. Королев, М.В. Бегидов, А.Ю. Чернов, Е.М. Белкина. – Воронеж: ООО «РИТМ», 2020. - 204 с.
2. Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно-отсталых детей [Электронный ресурс]: сборник статей и материалов под редакцией Л. С. Выготского. - Москва: Отдел социально-правовой охраны несовершеннолетних Главсоцвосо

Наркомпроса Р.С.Ф.С.Р., 1924. - Свободный доступ из сети Интернет. [URL:http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно-отсталых детей.PDF](http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Вопросы%20воспитания%20слепых,%20глухонемых%20и%20умственно-отсталых%20детей.PDF) / (Дата обращения 26.02.2021)

3. Полат, Е.С., Петров А.Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? // Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. Дата обновления: 03 октября 2007. [Электронный ресурс] - URL: [https://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1191423297&archive=&start\\_from=&ucat=](https://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1191423297&archive=&start_from=&ucat=) (дата обращения: 25.02.2021)

4. Приказ Минспорта России от 30.10.2015 N 999 "Об утверждении требований к обеспечению подготовки спортивного резерва для спортивных сборных команд Российской Федерации" (зарегистрирован в Минюсте России 05.04.2016 N 41679) [Электронный ресурс]. -- URL: (Дата обращения 26.05.2020)

5. Приказ Министерства образования и науки России от 6 мая 2005 г. № 137 - об использовании дистанционных образовательных технологий [Электронный ресурс]. - URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rf-ot-06052005-n-137/> (Дата обращения 26.02.2021)

6. Спорт-экспресс [Электронный ресурс]. -- URL: <https://www.sport-express.ru/chronicle/reviews/vladimir-putin-fizkultura-i-sport-eto-ne-kakaya-to-razvlekushka-1528024/> (Дата обращения 25.02.2021)

7. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. - URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) / (дата обращения: 25.02.2021)

8. ФЗ РФ от 04.12.2007 № 329-ФЗ "О физической культуре и спорте в Российской Федерации (последняя редакция) [Электронный ресурс]. - URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 27.04.2020).

## УДК 376

**Т.И. Берёза**

воспитатель МАДОУ №11, г. Томск, Россия

«Воспитание и обучение глухих и слабослышащих детей в ДОО»



В данной статье исследуются особенности обучения и воспитания детей с нарушением слуха в дошкольной образовательной сфере.

Ключевые слова: обучение, дети, нарушение, слух.

**T. And. Birch**

**"Education and training of deaf and hard-of-hearing children in DOW»**

Abstract: this article examines the features of teaching and educating children with hearing impairment in the preschool educational sphere.

Keywords: learning, children, hearing impairment.

Дошкольное воспитание, являясь частью и начальной ступенью системы образования, призвано в тесном сотрудничестве с семьёй обеспечить достойное воспитание детей дошкольного возраста и подготовку их к школе.

Воспитание глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста решает эти же задачи. При наличии раннего адекватного коррекционного воздействия тяжёлые последствия могут быть ослаблены или преодолены. В стране создана система сурдологической и педагогической помощи детям с нарушенным слухом, начиная с первых месяцев жизни. Дети с нарушенным слухом характеризуются группами с разными степенью и характером снижения слуха, временем, когда произошло его понижение, наличием или отсутствием дополнительных отклонений в развитии, и, как следствие, разным уровнем речевого развития. По состоянию слуха различают детей слабослышащих и глухих.

Я, как мама слабослышащего ребёнка, у которого имеется глухота правого уха и III степень левого уха, могу с уверенностью сказать, дети с нарушением слуха могут быть достойно адаптированы в обществе, посещая при этом массовое дошкольное учреждение.

Долгое время у моего ребёнка диагноз был под вопросом, т. к. остатки слуха были сохранены. На момент подтверждения диагноза сыну было два года, и тогда мне показалось, что мир рухнул. Но вскоре я поняла, что дорога каждая минута в развитии моего ребёнка. И началась упорная борьба за то, чтобы ребёнок заговорил.

Я благодарна судьбе, что на нашем пути встречались замечательные люди — врачи, педагоги, логопеды. Когда мы попали к логопеду Плынской Галине Алексеевне, я поняла, мы заговорим. Мы перестали ходить искать, мы нашли место, где нам помогут, и я полностью доверилась Галине Алексеевне. Занятия посещали три раза в неделю, старались не пропускать. Дома был полный запрет на жестовую речь.

Вскоре встал вопрос о детском садике. И я, по специальности учитель начальных классов, устроилась работать в обычный детский сад, куда позже (в три года) пришёл мой сын. Это был важный этап социализации. Массовые детские сады и школы обычно находятся поблизости от дома, где живёт ребёнок, поэтому, посещая эти учреждения, он не оторван от семьи, от друзей во дворе, соседей. Мы начали работать вместе со специалистами детского сада: психологом и логопедом, воспитателями. (занятия с логопедом Галиной Алексеевной продолжались до второго класса общеобразовательной школы, в которую мы в последствии пошли).

Воспитание в массовом детском саду целесообразно рекомендовать для неслышащих дошкольников с высоким уровнем развития познавательной деятельности, уже владеющих развёрнутой фразовой речью, хорошо понимающих обращённую к ним речь взрослых и детей, внятно (понятно для окружающих) говорящих. При этом важно учитывать психофизический статус ребёнка: усвоение программы массового детского сада с параллельными коррекционными занятиями связано со значительными психофизическими нагрузками. Поэтому интегрированное обучение, по моему мнению, может быть показано, как правило, тем неслышащим детям, которые не имеют других отклонений в развитии.

В группе детского сада, где есть ребёнок с нарушенной слуховой функцией воспитателю важно знать как можно больше об особенностях глухих и слабослышащих детей, своеобразии развития речи у них и восприятия ими речи окружающих, о том какую роль выполняет слуховой аппарат и многое другое. Очень важно представлять себе трудности жизни не слышащего ребёнка в звучащем мире, понимать, чем они вызваны, быть в силах помочь их преодолеть и главное - хотеть помочь не слышащему ребёнку стать полноценным членом детского коллектива.

Для полноценного обучения и воспитания ребёнка с нарушением слуха в ДООУ

необходима Адаптированная образовательная программа для слабослышащих детей дошкольного возраста (далее – АОП), содержание, которой должно быть направлено на реализацию следующих принципов воспитания и обучения:

обеспечивать общее разностороннее развитие дошкольников с нарушением слуха на основе изучения их возрастных психофизических возможностей и приобщения их ко всему, что доступно для овладения слышащим сверстникам;

организовывать специальную коррекционно-воспитательную работу с учётом структуры дефекта и индивидуальных особенностей детей;

осуществлять деятельный подход к воспитанию детей с нарушением слуха, т.е. проводить все виды воспитательной работы (образовательную и коррекционную) в русле основных видов детской деятельности;

широко использовать и развивать остаточный слух у глухих детей и применять звукоусиливающую аппаратуру коллективного и индивидуального пользования на всех занятиях и в режимные моменты;

использовать речевые средства в естественных и специально созданных ситуациях общения с детьми;

Адаптированная образовательная программа включает те же разделы, что и программа для нормально слышащих детей: воспитание гигиенических навыков, самостоятельности, трудолюбия; трудовое воспитание; ознакомление с окружающим. Разделами данной программы являются разделы, составленные с учётом дефекта слуха, имеющие коррекционную направленность: развитие речи; игра, музыкальное воспитание, развитие элементарных математических представлений, физическое воспитание, изобразительная деятельность. Также в программу введены разделы по сенсорному воспитанию и по развитию мышления, развитию слухового восприятия и речевого слуха, тактильно – двигательного восприятия и вибрационной чувствительности, развитие наглядно – действенного, наглядно – образного и элементов словесно логического мышления.

Как же должно осуществляться развитие ребёнка с нарушением слуха в ДООУ? Определяются несколько «линий развития»: движений, речи и игры, трудового и сенсорного воспитания.

В развитии моторики и основных движений многие дети с недостатками слуха

отстают от слышащих сверстников. Для таких детей необходимы доступные и интересные упражнения в ходьбе, беге, прыжках, упражнения с предметами (мячами, флажками, обручами и палками), с использованием простейшего гимнастического оборудования, а также специальные коррекционные упражнения. Звуковые сигналы (барабан, пианино) должны сопровождать ребёнка каждое занятие. Дети учатся различать на слух или вибрационно громкие, ритмичные частые и редкие сигналы и соотносить их с ходьбой и бегом. Звуковой сигнал является также к началу и окончанию упражнения.

Игра является важнейшим условием всестороннего развития глухих детей. Игровая деятельность имеет особо большое значение для общего и речевого развития для детей с нарушением слуха, так как формирующаяся в ней способность замещения одного предмета другим как бы подготавливает овладение знаковой функцией слова и даёт возможность оперировать ими в процессе речевого мышления. Игры глухих детей имеют ряд особенностей, отличающих их от игр слышащих детей. Игры глухих детей, как и игры слышащих, отражают реальную действительность. Однако игры глухих детей проще и более однообразны. При специальном обучении игровая деятельность глухих детей принципиально меняется.

Регулярное участие в трудовой деятельности детей с нарушениями слуха повышает общее развитие детей, придаёт им уверенность в своих силах. Меняет положение ребёнка в среде сверстников и его взаимоотношения с окружающими и взрослыми. У детей появляются простейшие формы сотрудничества (дежурство по столовой, по занятиям и т.д.). Необходимо так организовать труд детей, чтобы он активизировал физические силы и умственную деятельность детей, чтобы для работы в помещении и на участке был подобран инструмент и материал. Самое главное, что в процессе трудового воспитания постоянно пополняется словарь детей, активизируется их самостоятельная речь.

Сенсорное воспитание включает восприятие и формирование у ребёнка представлений. В первую очередь сенсорное воспитание ориентировано на развитие слухового восприятия. Первой ступенью в развитии слуховой функции является ощущение звучания (детекция). На этой стадии дети реагируют на звуковые раздражители каким-либо действием: поднимают руку, скатывают шарики,

произносят какие-либо звуки. Переход к следующей стадии слухового восприятия – различению сигналов – возможен лишь тогда, когда ребёнок чётко реагирует на звуковые сигналы. На стадии различения (дифференциации) дети производят выбор объектов, находящихся перед ними, в зависимости от характера звучания.

Следующей стадией слухового восприятия является опознавание (идентификация) звучания. В этом случае дети повторяют на слух слова, не имея перед собой наглядной опоры. Лишь после повторения услышанного слова ребёнок получает в качестве подкрепления картинку или реальный предмет. При опознавании мы имеем дело только с тем речевым материалом, который детям знаком на слух.

Самой высокой ступенью в развитии слухового восприятия является восприятие на слух незнакомых слов (словосочетаний и фраз). Овладение общественными сенсорными эталонами обеспечивает возможность продуктивного воспроизведения. Соединяя чувственный опыт со словом, мы формируем у детей представления, которые могут быть названы по слову. Работа над формированием представлений приводит к пониманию на рисунке изображения. Например, человек, который идёт, воспринимается как человек, который стоит с поднятой ногой и т.п. В связи с этим с самого начала обучения следует придавать особое значение формированию правильного восприятия изображения, умению дифференцировать цвета и оттенки, соотносить формы натуральных предметов с геометрической фигурой, знакомить со словесными определениями.

Задача педагога заключается в том, чтобы проводить систематическую работу и с теми детьми, успехи которых долгое время весьма незначительны.

Развитие речи. Первоначально при обучении детей дошкольного возраста с нарушениями слуха используются такие виды речи, которые воспринимаются глобально. Этими видами являются глобальное восприятие письменной речи (по табличкам) и устной речи (слухо-зрительное восприятие). Глобальное восприятие должно с самого начала сопровождаться отражённым воспроизведением, чтобы у детей как можно раньше началось формирование единого зрительно-речедвигательного образа слова. Работа по развитию речи проводится в двух направлениях развития письменной и устной речи. На занятиях и в обращении используются таблички — названия предметов, действий, качеств и т. д. Анализ

письменного образа слова начинается с конца первого года обучения с помощью разрезной азбуки, а со второго года обучения вводится самостоятельное письмо детей.

При обучении чтению исходным является табличка (т. е. целое слово), значение которых дети хорошо знают. Анализ таблички проводится на уровне слога, а не буквы – детей учат послоговому чтению, опираясь на их слухо – зрительное восприятие. Значению отдельных букв детей не учат – этим они овладевают самостоятельно в результате совместного с педагогом чтения большого количества табличек.

Поскольку воспитание и обучение детей с нарушением слуха должно проводиться в тесном содружестве с семьёй, педагогу необходимо вести обязательную работу с родителями. Работа проводится в форме лекций, семинаров, открытых занятий, домашних заданий.

Приводятся примеры занятий с детьми по развитию речи. Их можно проводить и родителям, и педагогам. Предлагаю фрагменты наших занятий с сыном с использованием заданий.

#### *Задание 1.*

- 1.Рисовать чистоговорку.
- 2.Читать чистоговорку.
- 3.Петь чистоговорку:  
ЛА-ЛА-ЛА – Клава видела осла.  
ЛЕ-ЛЕ-ЛЕ – Лёва ехал на осле.  
ЛУ-ЛУ-ЛУ- Хлеба дали мы ослу.  
Всё повторить 10 раз, выучить наизусть.

#### *Задание 2:*

- 1.Рисовать, читать:  
ОЛЯ, ЛЕНА И АЛЬБИНА  
ЛЕПЯТ ЛЬВА ИЗ ПЛАСТИЛИНА.
- 2.Слушать, потом задавать вопросы (Кто лепит? Что лепят? Где лепят?)
- 3.Подписать картинки (Это кто?)

#### *Задание 3:*

- Слушать, рисовать, читать и писать.  
ДА – ДА – ДА - в ручейке бежит вода.

ДУ – ДУ – ДУ – за водой сейчас пойду.

ДЫ – ДЫ – ДЫ – принесу домой воды.

Выучить наизусть.

Задание 4:

Нарисуй и допиши:

На столе \_\_\_\_\_ (например: лежит ручка)

Около стола \_\_\_\_\_ (стоит стул)

За столом сидит \_\_\_\_\_ (мальчик)

Над столом летит \_\_\_\_\_ (комар)

Под столом спит \_\_\_\_\_ (котёнок)

Занимаясь с детьми, имеющими нарушение слуха, специалисты должны вовремя увидеть, справляется ли ребёнок с программой или у него возникают трудности: не овладевает фразовой речью, невнятно говорит, плохо понимает обращённую к нему речь взрослого и сверстника. Такой ребёнок нуждается в особом внимании со стороны педагогов и родителей. С одной стороны, для него необходимо организовать коррекционную помощь в максимально возможном объёме (с привлечением учителей-дефектологов, организацией дополнительных занятий, совместной работой с родителями), с другой – объективно оценивать возможность его дальнейшего обучения в условиях массового детского сада. В некоторых случаях, несмотря на все усилия педагогов и родителей, дошкольник не справляется с программой. Данный факт свидетельствует о необходимости настойчиво, и в тоже время очень корректно, ставить вопрос перед родителями, что в интересах ребёнка необходим его перевод в специальное учреждение, где ребёнку будет оказана адекватная коррекционная помощь.

### **Список использованной литературы**

Безлепкина, О.Н, ТовкусА.А, Боченкова.Н.В, ВаренковаЛ.С «АОП дошкольного образования для слабослышащих детей с ограниченными возможностями здоровья».

И.М.Гилевич, Е.А.Забара, М.В.Ипполитова и др.: Методич. пособие. / сост. Н. Д.

Ш

Шматко, Н.Д. «Воспитание и обучение детей с нарушением слуха».2009. - №5.

а

т

к

УДК 376

**И.С. Бузовская**

Томский государственный педагогический университет, г.Томск

**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ НА  
ФОРМИРОВАНИЕ «КВАЗИПРОСТРАНСТВЕННЫХ» ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.**

Статья посвящена формированию квазипространственных представлений у детей школьного возраста с общим недоразвитием речи с помощью нейропсихологических игр и упражнений.

Ключевые слова: нейрологопедическая коррекция, квазипространственные представления, пространственные представления, общее недоразвитие речи.

**I. S. Buzovsky****NEUROPSYCHOLOGICAL GAMES AND EXERCISES FOR THE  
FORMATION OF "QUASI-SPATIAL" REPRESENTATIONS IN PRIMARY  
SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT.**

The article is devoted to the formation of quasi-spatial representations in school-age children with general speech underdevelopment using neuropsychological games and exercises.

Keywords: maralovodcheskoe correction, quasiprojective representation, spatial representation, a General underdevelopment of speech.

В последнее время особое внимание в логопедической практике уделяется такому направлению, как нейропсихология. Нейропсихологические методы обследования успешно применяются как для диагностики, так и для коррекции высших психических функций у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, включая детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи). Теоретическая основа метода нейропсихологического изучения была разработана А. Р. Лурия и его сотрудниками (Л. С. Цветковой, Е. Н. Винарской, Е. Д. Хомской, Т. В. Ахутиной) [1], [5]. Теоретический анализ исследований различных учёных (У. В. Ульянова, В. И. Лубовский, И. А. Коробейникова и др.)



позволяет отметить специфические особенности психического развития детей дошкольного возраста с ОНР. У рассматриваемой категории детей отмечаются следующие особенности в психическом развитии: сниженный уровень концентрации внимания, рассеянность, неустойчивость; ограниченный объем запоминания, продолжительность запоминания смысловой информации; неравномерность развития видов мышления (наиболее значительно выражается отставание в словесно-логическом мышлении); несформированность мыслительных операций: анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения. Речь состоит преимущественно из существительных и глаголов; наблюдаются трудности в использовании и подборе антонимов и синонимов; отмечается ограниченный словарный запас; допуск ошибок при изложении логической последовательности событий [3].

Методы нейропсихологии, применяемые в логопедической практике, делятся на две большие группы: нейрологопедическое обследование и нейрологопедическая коррекция.

Нейрологопедическое обследование позволяет решить следующие задачи: выявить незрелые или нарушенные области и функции мозга, определить причины трудностей обучения и развития ребёнка, организовать специальное обучение, направленное на преодоление выявленных трудностей [6]. Нейрологопедическое обследование позволяет качественно построить нейрологопедическую коррекцию. Нейрологопедическая коррекция направлена на стимуляцию развития высших психических функций и формирование слаженной, скоординированной деятельности различных структур мозга.

Нейропсихологическая коррекция предполагает построение коррекционно-развивающей работы с детьми школьного возраста с общим недоразвитием речи с учётом их индивидуальных нейропсихологических особенностей: состояния высших психических функций (внимания, памяти, мышления, речи) [2, 5]. С целью повышения результативности индивидуальных и подгрупповых логопедических занятий используются нейропсихологические игры и упражнения (А. В. Семенович) [3]. Данные игры и упражнения влияют на мозолистое тело мозга, в результате наступает гармонизация работы мозга, развивается межполушарное взаимодействие,

фонематическое восприятие (дифференциация звуков и навыков звукового анализа), внимание, память, мышление, речь, мелкая и общая моторика.

Психические процессы, пространственные представления актуализируются благодаря тесному межполушарному взаимодействию, в развитие которого правая и левая мозговые гемисферы вносят свой специфический функциональный вклад и талант. Анализ клинического материала подтверждает факт активного участия обоих полушарий мозга в протекании самых разнообразных видов психической деятельности, их тесного функционального сотрудничества.

Формирование «квазипространственных» представлений начинается с введения в работу предлогов посредством сопоставления их с отработанными пространственными представлениями. Например, ребёнку предлагается выполнить следующее: «Встать (или присесть) перед, за, слева, справа, на, под предмет», «Поставить или положить предмет перед, за, слева, справа, над, под собой» и т.п. Постепенно через вербальное обозначение соответствующих пространственных представлений осуществляется переход от понятий «выше», «ниже» к понятиям «над», «под» и т.д.

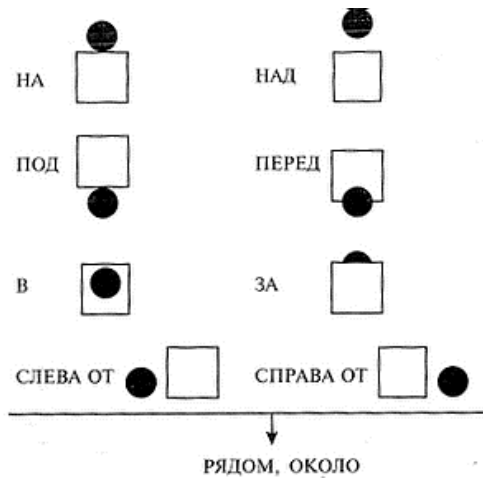
*Нейропсихологические игры и упражнения А. В. Семенович на формирование «квазипространственных» представлений*

«Положи ручку». Дайте ребёнку два разных предмета, например, ручку и пенал. Предложите ему положить ручку в, на, под, над, перед, за, слева, справа от пенала.

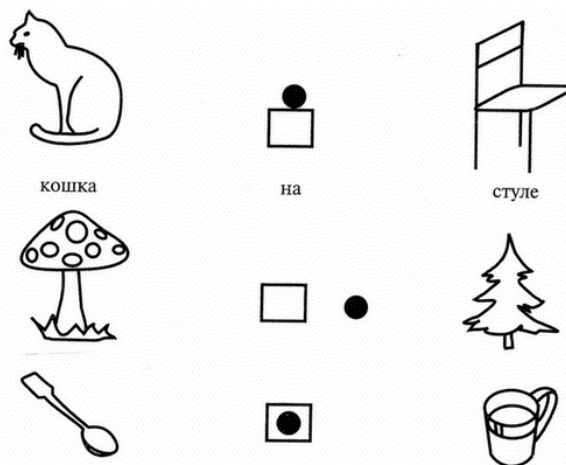
«Где лежит карандаш?». Положите карандаш на тетрадь и предложите ребёнку определить его положение относительно тетради («Карандаш лежит на тетради, а тетрадь..., а стол...»). Так поиграйте, перекладывая карандаш под, в, слева от тетради, поднимая его *над*, пряча *за* или помещая перед тетрадью. Каждый раз просите ребёнка составить предложение про тетрадь и карандаш, обращая его внимание на то, что в предложении меняется предлог. Затем поменяйте эти предметы местами («Тетрадь лежит под карандашом»).

Когда ребёнок освоит задание, проделайте его заново, но на этот раз попросите называть только соответствующий предлог.

«Нарисуй предлог». Предложите (с вашей помощью) ребёнку нарисовать (написать) предлоги любым удобным для него способом.



«Зашифрованное послание». Ребёнок должен прочитать послание, содержание которого ясно из рисунка, и записать его прямо под картинками.



Нарисуйте несколько подобных фраз с разными предлогами. Предложите ребёнку самому придумать и написать вам аналогичные послания с известными ему предлогами.

«Теремок». Стоит в поле теремок в четыре этажа: бабочка живёт над волком, улитка — под волком, а выше всех — лев. Ребёнок расселяет жильцов, потом сам даёт задание другим детям и контролирует правильность выполнения.

«Новоселье». Освоив предыдущее упражнение, ребёнок по представлению решает такие задачи:

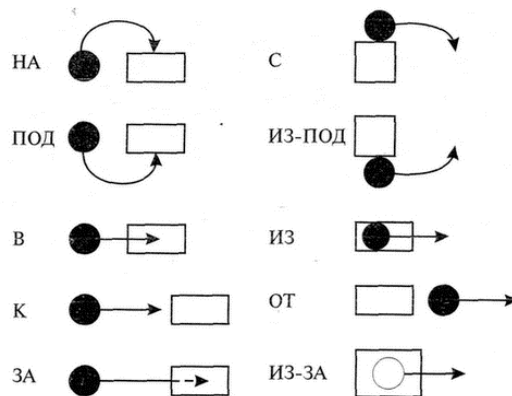
«В теремке поселились: лягушка — под мышкой, зайчик — над лисичкой, а мышка — под лисичкой. Кто на каком этаже живёт?»

«Построили новый четырёхэтажный дом. На каждом этаже должна жить одна семья: Борисовы — под Карповыми, Ивановы — над Черновыми, а Карповы — под Черновыми. Помогите новосёлам найти свои квартиры».

Теперь можно перейти к более сложным предложениям, обозначающим движение в определённом направлении.

«Схема движения». Возьмите маленькую машинку и книгу. Попросите ребёнка сделать так, чтобы машинка заехала на книгу, съехала с неё, заехала под неё, выехала из-под неё, подъехала к ней, отъехала от неё, заехала за неё, выехала из-за неё.

Потом сами выполните те же действия и попросите ребёнка составить предложения для каждого случая. Затем — зарисовать предлоги, предварительно показав соответствующее действие с помощью машинки.



«Придумай предложение». На основе отработанных выше навыков предложите ребёнку схему, на которой двумя полосками обозначено действие. Ему надо придумать подходящее к ней предложение и записать его под рисунком. Составьте подобные схемы для различных предлогов и действий, а ребёнок придумает к ним предложения. Предложите ему самому составить для вас такие задачи.

«Что, где, кто, куда?» Попросите ребёнка ответить на подобные вопросы применительно к его квартире, классу, улице и т.д. Затем, используя любую сюжетную картинку, попросите его проделать то же самое, интерпретируя ее, т.е. рассказывая, кто (что) где находится, куда движется и т.д.

На следующем этапе ребёнок овладевает ориентацией в линейной последовательности сначала предметного, а затем числового ряда в направлении слева направо. По аналогии можно предложить ему задачки, связанные с усвоением алфавита.

«Разложим по порядку». Ребёнок раскладывает любой предметный ряд в направлении слева направо, проговаривая при этом, например: «Первым - ананас, вторым — яблоко, третьей — клубника (до десяти изображений)». Затем стрелкой слева направо обозначается направление, в котором раскладывались фрукты и овощи.

Далее определяется то, что было нарисовано «до» какого-либо из изображений и «после» него. Исходная длина ряда выбирается в соответствии с актуальными возможностями ребёнка.

«Пронумеруем ряд». Пронумеруйте ряд, составленный в предыдущем упражнении. Вместе с ребёнком найдите число «перед» указанным (предшествующее) и число «после», «за» указанным (последующее). При этом акцент делается на то, что, определяя число, стоящее «за» и «перед» какими-либо, мы движемся соответственно по ходу стрелки (слева направо) и против нее (справа налево). Точно так же отрабатывается понимание того, что число «перед» находится слева от эталона в числовом ряду, а число «после» — справа.

«Ряд чисел». С опорой на числовой ряд от 1 до 10 объясните, что чем левее в ряду стоит число, тем оно меньше, и наоборот. Назовите первое число слева, первое число справа. Какое из них больше? Здесь очень поможет «маркировка» величины: следующая цифра выше предыдущей, следующая ещё выше, предыдущая ниже и т.д. В каком направлении возрастают числа в ряду? Ребёнок сначала рисует стрелку в направлении слева направо, а затем отвечает. Прочитайте ряд в обратном порядке. Как изменяется величина чисел в этом направлении?

«Соседи» нашего числа». Психолог вместе с ребёнком называет «соседей» любого числа. Они устанавливают, что число справа больше заданного, а число слева меньше. Затем взрослый называет число, а ребёнок показывает числа, стоящие слева (справа), и называет их. Делается вывод о величине этих чисел.

«Верни число на место». Дается числовой ряд, в котором пропущено какое-либо число. Образец ответа: «Пропущено число семь. Оно больше шести на одну единицу, а значит, стоит справа от него». Или: «Число семь на единицу меньше восьми, значит, стоит слева от него».

Формирование «квазипространственных» представлений невозможно без усвоения сравнительных словесных конструкций.

«Синонимы и антонимы». На наглядном материале и в игре с мячом закрепите такие пространственные понятия, как «высокий - длинный», «большой - огромный», «близкий - далёкий», «маленький - крохотный», «высокий - низкий», «широкий - узкий», «тонкий - толстый», «рядом - далеко - близко», «впереди - сзади» и т.п.

«Закончи предложение, ответь на вопросы». Предложите ребенку закончить предложения типа: «Перед тем как прийти домой,...», «Дети стояли по росту в ряду. Последним стоял самый высокий. Первым стоял...».

Ребёнок отвечает на вопросы типа: «Что выше, человек или дом?», «Что длится меньше, чем год, но больше, чем неделя?», «Когда день длиннее, зимой или летом?».

«Что было раньше?». Пусть ребёнок определит, какое событие произошло раньше, какое позже: «После того как подул ветер, форточка распахнулась», «Мы пошли гулять перед ужином».

«Кто самый-самый?» Надо ответить на вопросы: «Толя веселее, чем Катя. Катя веселее, чем Алик. Кто веселее всех?», «Вера выше, чем Лиза. Вера ниже, чем Катя. Кто ниже всех?», «Толя темнее, чем Миша. Миша младше, чем Вова. Вова ниже, чем Толя. Толя старше, чем Вова. Вова светлее, чем Миша. Миша выше, чем Толя. Кто самый светлый? Кто старше всех? Кто самый высокий?».

«Кто старше?» «Покажи на рисунке, кто кого старше, моложе (и т.п.)». Здесь можно использовать любой подходящий стимульный материал. «Оля старше Серёжи и моложе Кати. Где на рисунке Оля, Катя, Серёжа?»

«Расположение предметов». Предложите ребёнку определить и назвать расположение предметов. Задавайте вопросы: «Линейка под ластиком или ластик под линейкой?», «Что между вазой и часами?», «Жук справа или слева от ножа?», «Кто выше (ниже)?» и т.п. Предложите ему подобрать пропущенные-, наречия и предлоги: *справа от* и *слева от*, *сзади от* и т.п. Например: «Стол... от топора и... от замка; лампа... столом и ...от окна; бутылка ...от свечи и ...от зонтика».

«Сравни и растолкуй». Ребёнок должен растолковать (вначале глядя на рисунки) такие логико-грамматические конструкции, как «моя рука — в моей руке — моей рукой», «хозяйка куклы — кукла хозяйки», «мамина дочка - дочкина мама», «хозяин собаки — собака хозяина» и т.п.[5].

Следует отметить, что логопедические занятия, основанные на нейропсихологическом подходе, положительно влияют на психическое развитие, включая речевое развитие детей школьного возраста с общим недоразвитием речи. Эффективность коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда подтверждается следующими результатами: у детей с ОНР отмечается повышение

познавательного интереса к занятиям, работоспособность, пластичность нервных процессов осуществляется на более высоком уровне, повышение концентрации внимания и его устойчивости, памяти, улучшение восприятия, развитие речи, мышления, силы, равновесия, подвижности, формирование устойчивости, совершенствование графомоторных навыков.

### **Список использованной литературы**

1. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. - Санкт - Петербург: Питер, 2008. - 320 с.
2. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии/ Т. Г. Визель. — Москва: АСТАстрель Транзиткнига, 2017. - 264 с.
3. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии / Л. В. Кузнецова. — Москва: Академия, 2003. - 480 с.
4. Праведникова, И.И. Нейропсихология. Игры и упражнения/ И.И. Праведникова. – Москва: АЙРИС-пресс, 2019. – 119с.
5. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста / А. В. Семенович. — Москва: Генезис, 2005. - 319 с.
6. Симерницкая, Э. Г. Нейропсихологическая диагностика и коррекция школьной неуспеваемости / Э. Г. Симерницкая. — Москва: МГУ, 1995. - С. 154–160.

**УДК 376**

**М.В. Дубова**

педагог-психолог МАОУ лицей №7 г. Томск, Россия

## **РЕЧЕВОЕ (КОММУНИКАТИВНОЕ) ПОВЕДЕНИЕ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ РЕГУЛИРОВАНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ОВЗ**

В статье идёт речь о специфике работы с детьми с ОВЗ в среднем звене общеобразовательной школы; приводятся примеры из собственного педагогического опыта по использованию элементов педагогических технологий, методов и приёмов в работе с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, межличностные отношения, речевое (коммуникативное) поведение.

**M.V. Dubova**

**"SPEECH (COMMUNICATIVE) BEHAVIOR AS ONE OF THE WAYS OF REGULATING INTERPERSONAL RELATIONS IN CHILDREN WITH DISABILITIES"**

Annotation: the article deals with the specifics of working with children with disabilities in the middle link of a comprehensive school, examples from their own pedagogical experience on the use of elements of pedagogical technologies, methods and techniques in working with children with disabilities are given.

Keywords: children with disabilities, interpersonal relationships, speech (communicative) behavior.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания. Структура и содержание образования для детей с ОВЗ имеет специфические особенности, а характер усвоения учебного материала данной категорией учащихся несколько отличается от познавательных возможностей обычных школьников [8, с.94].

Результаты ряда исследований позволяют сделать вывод о том, что ограниченные возможности здоровья можно рассматривать как фактор, обуславливающий высокую вероятность возникновения различных коммуникативных трудностей подростка (базовых, содержательных, инструментальных и рефлексивных). У подростков с ОВЗ наряду с общими возрастными коммуникативными проблемами в процессе межличностного общения возникают специфические коммуникативные трудности, отличающиеся от коммуникативных трудностей условно здоровых сверстников [6, с.49].

В коммуникативных ситуациях дети с ОВЗ значимо чаще становятся субъектами затруднённого общения, испытывая негативные переживания, связанные с чувством собственной ущербности, неполноценности, зажатости, застенчивости; при этом нередко создавая коммуникативные трудности для своих партнёров по



общению, проявляя повышенную требовательность к ним, агрессивность, враждебность, зависть, нежелание признавать и исправлять ошибки, неумение конструктивно отстаивать свою позицию, неготовность сотрудничать и договариваться с ними. Особо остро эти тенденции проявляются в общении подростков с ОВЗ с условно здоровыми сверстниками [8, с.107].

Может ли ребёнок самостоятельно справиться с этими трудностями без вреда для физического и психического здоровья? Ответ очевиден – нет. Именно поэтому чрезвычайно важно обратить внимание на проблему затруднённого общения детей с ОВЗ.

В эпоху расширения языковых контактов умение установить контакт, организовать сотрудничество между коммуникантами и построить общение на основе взаимопонимания, диалога культур, терпимости и уважения к культуре партнёров по коммуникации выходит на первый план в межкультурном и межличностном общении.

Межличностное общение является неотъемлемым условием совместного бытия людей. Без него невозможно полноценного формирования психических процессов развивающейся личности, также невозможна полноценная социализация в современном обществе. Поэтому проблемой межличностного общения занимаются такие науки как философия, социальная психология, психология, социология и педагогика. С каждым годом всё больше исследователей посвящают свои работы проблеме межличностных отношений, так как эта проблема является актуальной и ключевой в проблемной социальной психологии [5, с.209].

Речевое поведение человека – сложное явление; оно связано с особенностями воспитания, местом рождения и обучения, средой, в которой человек привычно общается, со всеми особенностями, свойственными ему как личности и представителю социальной группы, а также и национальной общности. По мере того, как вырастает человек, речевое поведение становится привычным для него, поэтому оно выражается в требуемых окружающими стереотипных высказываниях, речевых клише с одной стороны, и, с другой – в каких-то сугубо индивидуальных речевых проявлениях данной личности.

Речевое поведение человека – это разновидность и составная часть его социального поведения [9, с.356]. Речевое поведение человека в целом служит индикатором его общей эрудиции, особенностей интеллекта, мотивации поведения и эмоционального состояния.

Поиск способов регулирования межличностных отношений у детей с ОВЗ привёл к созданию коррекционной программы психолого-педагогического сопровождения подростков с агрессивным поведением.

Программа коррекции агрессивного поведения подростков предназначена для расширения базовых социальных умений детей. Важно научить ребёнка не подавлять, а контролировать свою агрессию, отстаивать свои права и интересы, а также защищать себя социально приемлемым способом, не ущемляя при этом интересы других людей и не причиняя им вреда.

Цель программы психолого-педагогического сопровождения подростков с агрессивным поведением: расширение адаптационных возможностей подростков.

Основные методы и приёмы работы: методы беседы, тестирования; психогимнастические, релаксационные и коррекционные упражнения; арт-терапевтические методики и игровые методики (геймификация).

В процессе занятий у подростков формируются следующие умения и навыки, которые в последующем развиваются и совершенствуются:

- умение осознавать и признавать свои эмоции и чувства, а также эмоции и чувства других людей;
- приёмы саморегуляции и мышечной релаксации;
- умение использовать различные способы поведения в проблемной ситуации, выражать агрессию приемлемым способом, осваивая навыки конструктивного взаимодействия.

Программа реализована и прошла апробацию. Наиболее успешным методом работы, который в большой степени помог решить комплекс проблем и задач, поставленных на коррекционных занятиях с детьми ОВЗ, была геймификация.

Геймификация – это использование игровых методов к неигровым процессам для большей вовлеченности участников в процесс. Обучающиеся получают игровые задания, обеспечивающие поэтапное улучшение уровня их выполнения при

обязательном соревновательном моменте. Элементы игры создают постоянную обратную связь, что, в свою очередь, позволяет корректировать поведение «игрока», помогает оптимизировать усвоение материала, повышает вовлечённость и позволяет постепенно усложнять задачи – точно так же, как в обычной игре мы двигаемся от более простых уровней к более сложным.

Предлагаются несколько игр, помогающих делать задания интересными.

Образовательные игры имеют двойную цель: во-первых – это образовательная цель (тема урока, коррекционного занятия), во – вторых, игровая цель по сюжету.

*Игра «Архипелаг Знаний»* разработана Акуловой Оксаной Станиславовной, заместителем директора МАОУ лицея №7 г. Томска, педагогом-психологом.

Игра представляет собой путешествие по островам в Храм Науки (название острова зависит от урока и возраста обучающихся). Оборудование: кубик с цветными гранями (цвет грани кубика соответствует цвету острова) и фишек (по количеству игроков). Играть можно как индивидуально, так и группами.

Инструкция. Игроку (группе) нужно кинуть кубик, поставить фишку на остров того цвета, который выпал на кубике и выполнить задание. Необходимо пройти по всем островам, выполнить задания и попасть в Храм Науки. Побеждает тот игрок (группа), который первым придёт в Храм Науки и наберёт большее количество очков (за каждое правильно выполненное задание даётся определённое количество очков).

Если участнику повторно выпал цвет острова, на котором он уже был, то он или пропускает ход или может воспользоваться ПОДСКАЗКОЙ (каждому игроку или группе даётся 3 подсказки) и право выбрать цвет острова, кинуть кубик повторно, ответить правильно на дополнительный вопрос ведущего. Также у участников есть ПРАВО ДИАЛОГА – договориться с другим участником (группой) и обменять свой выпавший цвет на цвет другого участника. На коррекционных занятиях чаще всего посещаются четыре острова: «Ритор», «Логик», «Эмоджи», «Лингвистика».

Такие занятия вызывают большой интерес. В ходе игры у ребят развиваются, как познавательные функции, так и коммуникативные. Игру можно использовать на любом уроке или занятии для обучающихся разного возраста.

*Упражнение «Коммуникационное оригами»* это вид демонстрационной игры, позволяющей почувствовать важность общения, чёткость понимания инструкции.

Каждый из трёх участников игры получает лист формата А4, затем участники, строго следуя инструкции ведущего, должны складывать бумагу, создавая оригами. При этом глаза участников закрыты, им не разрешается задавать уточняющие вопросы. Инструкция ведущего состоит из требований: несколько раз свернуть и разорвать лист бумаги, затем развернуть и сравнить вид «поделки» каждого участника.

Вывод по итогам выполнения задания: каждый лист бумаги выглядит по-разному, хотя давали всем совершенно одинаковые инструкции. Участников подводят к выводу о том, что результаты были бы намного лучше, если бы участники иногда открывали глаза или задавали вопросы, т.е. общались.

*Коммуникативное упражнение «Коллаборация»* относится к технике sandstorm («буря в пустыне»). Задача ведущего: вывести участников из зоны комфорта и посмотреть, как каждый в отдельности реагирует на происходящее.

Сюжет игры: команда попала в пустыню, где поднялась буря. Ветер такой сильный, что никто ничего не слышит, не видит и не может говорить. Где-то находится верёвка, которую нужно найти. Когда за верёвку схватятся все члены группы, они смогут говорить. Теперь их задача вслепую растянуть верёвку так, чтобы получился треугольник — это сигнал для вертолётки, который всех спасёт.

После проведения этого упражнения происходит обсуждение произошедшего, что и является итогом работы. Дети оценивают своё поведение, пытаются понять, почему они вели себя так, а не иначе. В этот момент и происходит обучение и понимание. После обсуждения группе даётся второй шанс, как правило, но он всегда успешнее, чем первая попытка. В задачу ведущего входит главное: создать на занятиях атмосферу сотрудничества, доброжелательности, свободы высказываний.

### **Список использованной литературы**

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 399 с.
2. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1995. 527 с.

3. Лабунская В.А., Менджерицкая Ю.А., Бреус Е.Д. Психология затруднённого общения. Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. М.: Академия, 2001. 288 с.
4. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребёнка: проблемы, диагностика, коррекция. СПб.: Речь, 2011. 432 с.
5. Самохвалова А.Г. Психология затруднённого общения ребёнка. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. 418 с.
6. Степанов, В.Г. Психология трудных школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. – 3-е изд., перераб. и доп. / В. Г. Степанов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.
7. Смирнова Т. П., Психологическая коррекция агрессивного поведения детей, Ростов – на – Дону, 2007г.
8. Мещерякова, Б. Г. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм – Еврознак, М.: Олма – Пресс, 2005. – 666 с.

**УДК 376**

**Ефимова М.А.**

**студентка ТГПУ 4 курс Томск, Россия**

## **СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С АКУСТИКО-АРТИКУЛЯЦИОННОЙ ФОРМОЙ ДИСГРАФИИ**

Статья посвящена проблеме исследования нарушений письменной речи у младших школьников. В ходе анализа письменных работ учеников начальных классов можно увидеть ошибки, связанные с неусвоением правил правописания, и специфические ошибки, которые определяются акустико-артикуляционной формой дисграфии.

Ключевые слова: письменная речь, школьники, акустико-артикуляционная дисграфия, ошибки на письме.

**Efimova M. A.**

**student of TSPU 4th year Tomsk, Russia**

## **THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF WRITTEN SPEECH IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH ACOUSTIC-ARTICULATORY DYSGRAPHY**

The article is devoted to the study of writing disorders in primary school children. In the course of analyzing the written works of primary school students, you can see errors associated with non-assimilation of spelling rules, and specific errors that are determined by the acoustic-articulatory form of dysgraphia.

Keywords: Written speech, school student, acoustic-articulatory dysgraphia, mistake on the letter.

Хорошо развитая речь детей дошкольного возраста является важнейшим условием успешного обучения. Одной из главных задач обучения детей с речевыми нарушениями является практическое усвоение письменной речи.

Дисграфия — расстройство в области логопедии, связанное с нарушениями процесса письма у обучающегося. Такое явление обусловлено недостаточной сформированностью некоторых функций психики, которые отвечают за контроль и реализацию процессов письма [2].

Ранняя диагностика и своевременное оказание помощи значительно повышают шансы на успех в дальнейшем обучении. Важными условиями предупреждения дисграфии являются раннее выявление факторов риска и единая система коррекционного воздействия.

Как отмечает Т.Г. Визель, уже в дошкольном возрасте у детей проявляется ряд диагностических признаков, которые отражают тенденцию появления возможных трудностей в процессе овладения навыком письма и обучения грамоте.

Артикуляторно-акустическая дисграфия проявляется в заменах, пропусках букв, соответствующих заменам и пропускам звуков в устной речи.

У детей с дисграфией на основе нарушения фонемного распознавания наблюдается большее количество ошибок на уровне «воспроизведение», а у детей с

артикуляторно-акустической дисграфией выявляются ошибки на обоих уровнях. В произношении чаще всего проявляется дефект звонкости, реже – смешение звонких и глухих звуков, а случаев дефекта глухости не выявлено. Ошибки звукопроизношения наблюдаются на обоих уровнях – языковом и гностико-праксическом, но у детей с сенсорным дефицитом больше затруднений возникает на уровне повторной речи.

Не менее важную роль самоконтроль играет в процессе письма. Так, А.Н. Корнев, анализируя трудности письма, указывает на высокую степень произвольности акта письма и наличие у него сложноорганизованной сенсомоторной базы.

Нейропсихологический анализ письма был впервые проведен А.Р. Лурия в небольшой книге «Очерки психофизиологии письма», которую вполне можно назвать предвестницей современной нейропсихологии. Пишущий должен сохранять нужный порядок написания фразы, должен быть всегда ориентирован, на каком месте он находится, что уже написано им и что еще предстоит написать. Без этого каждый перерыв в письме разрушил бы нужную последовательность и каждая пауза приводила бы к разрушению замысла. В замысел вторгались бы случайные моменты, предвосхищаемые пишущим, или учащийся внезапно начинал бы записывать элементы, переместившиеся из конца слова или фразы, или же он повторял бы по несколько раз уже написанное им слово, слог или букву. Так действительно бывает в состоянии рассеянности, когда возможность четко формулировать мысль и следовать за нужной последовательностью слов исчезает.

При акустико–артикулярной дисграфии есть слабость переработки слуховой информации, но так же есть слабости кинестетической дифференциации.

Таблица №1

Фонематические ошибки	Ошибки в письме
<ul style="list-style-type: none"> <li>• замены звуков, близких по звучанию (глухих–звонких: б–п, д–т, з–с);</li> <li>• замены звуков, близких по произношению (т–п, д–б, т–к, т–</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• трудности запоминания словарных слов;</li> <li>• трудности ориентировки на листе бумаги, в нахождении начала строки, соблюдения строки;</li> </ul>

<p>н), например, вместо тепло – дебпло, вместо белка – белга.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• замены букв, близких по написанию.(у–и, щ–ш, ж–х).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• колебания наклона и размера букв, отдельное написание букв внутри слов;</li> <li>• устойчивая зеркальность, т.е. замена З–Е, У–Ч, б–д, д–в, поворот букв и цифр в противоположную сторону;</li> <li>• трудности припоминания букв, их искаженное написание, замера рукописных букв печатными, замена похожих букв;</li> <li>• пропуск и замена гласных, в том числе ударных;</li> <li>• нарушения порядка следования букв;</li> <li>• тенденция к фонетическому письму (ручьи, строедца);</li> <li>• трудности с систематизацией или формулированием мысли на бумаге;</li> <li>• выраженная разница между устным и письменным пониманием темы;</li> <li>• слитное написание двух слов.</li> </ul>
--	--

На основании таблицы № 1, представленной выше, следует, что особенности трудностей обучения у младших школьников с отставанием в развитии процессов переработки зрительной информации (II блок). У таких детей страдает формирование четких образов предметов, задерживается формирование словаря, усвоение букв и овладение чтением.

Формирование письма как навыка обеспечивается готовностью фонологических процессов, зрелостью зрительных и зрительно-пространственных функций, достаточным уровнем развития моторных и регуляторных функций.

Н.В. Разживина отмечает, что развитие школьника будет более интенсивным и результативным, если он включен в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития, если учение будет вызывать положительные эмоции, а педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса будет доверительным и усиливающим роль эмоций.



По мнению Н.Н. Баля, нарушения чтения и письма имеют различную структуру и степень выраженности. Это связано с разнообразием причин данных нарушений, среди которых: недоразвитие устной речи во всех ее звеньях (нарушения звукопроизношения, фонематического восприятия,

звукового анализа и синтеза, словарного запаса, грамматического строя, связной речи); нарушения двигательных функций руки, слухомоторной и зрительно-моторной координации; несформированность познавательных мотивов овладения чтением и письмом; несовершенство произвольной сферы, несформированность самоконтроля и др.

И.Н. Садовникова определяет круг вопросов, который позволяет проследить воздействие ряда онтогенетических факторов на формирование письменной речи, а именно: становление механизмов устной речи и эволюция пространственного различия у нормально развивающегося ребенка. Отсюда И.Н. Садовникова делает вывод о том, что овладение письменной речью представляет собой установление новых связей между словом слышимым и произносимым, словом видимым и записываемым, т.к. процесс письма обеспечивается согласованной работой четырех анализаторов: речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного.

И.А. Захарченя считает, что нарушения чтения и письма, трудности в овладении этими навыками могут носить локальный характер (без сочетания с другими нарушениями) или являться симптомом более сложного по структуре расстройства (интеллектуальной недостаточности, дефектов зрения и другие). Встречаются нарушения чтения и письма, связанные с нарушениями контакта, общения ребенка с учителем. Некоторые трудности школьников в овладении чтением и письмом могут быть преодолены непосредственно учителями общеобразовательных школ, классов интегрированного обучения. Но значительная часть нарушений чтения и письма носит специфический и стойкий характер; для их коррекции необходима логопедическая помощь.

Таким образом, вторичность по отношению к устной речи задана при письме с самого начала. То есть письмо возникает в ответ на необходимость передачи сообщений (знаний, опыта), сама способность использовать знаки для передачи сообщений возникает из различных ритуальных и магических действий. По сути,

письменная речь представляет собой искусственную память, корни которой находятся в различных примитивных знаках(узелки, бирки).

Взаимосвязь коррекционного и обучающего процессов способствует успешному усвоению школьником материала по родному языку в целом и коррекции нарушений письменной речи в частности.

Профилактика является важным звеном в подготовке ребенка к овладению письменной речью. Оптимальным условием для предупреждения нарушений письменной речи является ее ранний запуск – в системе дошкольного образования. Соблюдение принципа преемственности предполагает переход профилактики на ступень начального общего образования в случае тяжелых речевых патологий.

Таким образом, считаю необходимым систему ранней диагностики и коррекции дефекта звонкости-глухости, профилактику нарушений письма в дошкольном возрасте. Также важно в процессе написания слуховых диктантов и выполнения фонетических разборов слова детьми на уровне дошкольного и начального общего образования.

#### Список литературы

1. Ахутина, Т. В. Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика [Текст] / Т. В. Ахутина // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – Москва: МПСИ, 2002. – 128 с.
2. Волковой Л. С., Шаховской С. Н. Логопедия //М.: ВЛАДОС. – 1998. – Т. 680.
3. Елецкая, О.В., Тараканова, А.А., Щукин, А.В. Особенности неречевых процессов у школьников с нарушениями письма / О.В. Елецкая, А.А.Тараканова, А.В. Щукин, Издательство: Национальный книжный центр, серия Логопедия в школе, 2017.– 288 с.
4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно–методическое пособие. – Санкт–Петербург: МиМ, 1997. – 286 с.

**УДК 376.3**

**Н.А. Ефремова-Шершукова**

доцент кафедры педагогики и психологии образования, канд. ист. наук

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ  
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С  
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В АСПЕКТЕ  
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Статья посвящена специфике подготовки бакалавров к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовательном пространстве современной школы в условиях дистанционного образования; выявлены проблемы в процессе подготовки студентов педагогического вуза к дистанционной деятельности в условиях инклюзивного образования; предложены пути решения проблемы.

Ключевые слова: инклюзивное образование, бакалавры, дети с ОВЗ, компетенции

**N.A. Efremova-Shershukova**

**FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF STUDENTS OF  
PEDAGOGICAL UNIVERSITY TO WORK WITH CHILDREN WITH  
DISABILITIES IN THE ASPECT OF DISTANCE LEARNING**

The article is devoted to the specifics of preparing bachelors to work with children with disabilities in the inclusive educational space of a modern school in the conditions of distance education; Problems have been identified in the process of preparing students of the pedagogical university for remote activities in an inclusive education; solutions to the problem have been proposed.

Keywords: inclusive education, bachelors, children with disabilities, competence

В век глобальных модернизации и информатизации системы образования современному педагогу необходимо не только уметь пользоваться возможностями сети Интернет, но и постоянно повышать свою компетентность в сфере владения дистанционными технологиями обучения, сетевым инструментарием и методикой его использования в рамках учебного процесса. Это представляется особенно важным

в условиях нестандартных ситуаций, с которыми столкнулась современная школа – быстрое распространение коронавирусной инфекции, приведшее к объявлению ВОЗ пандемии, перевели дистанционное образование из разряда реализуемых в отдельных случаях в реальную каждодневную практику всех образовательных учреждений.

Не менее важным представляется и тот факт, что детям с ОВЗ, обучающимся в условиях инклюзивной школьной среды, особенно сложно перейти на дистанционные технологии обучения. Обусловлено это, в том числе и тем, что современные педагоги слабо владеют технологиями работы в условиях массового дистанционного образования и практически совсем не имеют профессиональных навыков в выстраивания эффективной работы с детьми с ОВЗ.

Между тем, дистанционный формат получения образования предоставляет большие возможности детям с ОВЗ и детям-инвалидам, развивать свои способности по разным направленностям: естественно-научной, художественной, технической, социально-педагогической и др.

Успешность реализации идей инклюзивной педагогики в практике дистанционного школьного образования предполагает концептуальную определённую технологию обучающей деятельности педагога. Стратегические цели и задачи модернизации образования, получившие отражение в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г. в числе основных определяют развитие дистанционного обучения; создание программ, реализующих информационные технологии в образовании, соответствующих рекомендациям ЮНЕСКО и тесно связанных с проблемами развития российского общества.

Между тем дистанционное обучение не используется в инклюзивном системе российской образовательной системе в полном объёме. Одной из причин такой ситуации является недостаточная компетентность учителей, готовых профессионально, технически и психологически использовать дистанционные технологии в инклюзивном учебном процессе. Представляется, что успешное решение проблемы подготовки студентов педагогических вузов к работе в системе инклюзивного дистанционного образования будет способствовать более успешному вхождению ученика с ОВЗ в процесс обучения, что в конечном итоге приведёт к повышению эффективности всей системы инклюзивного образования. По мнению

Б.С. Гершунского изменения должны начинаться с "системы опережающего эти реформы и инновации педагогического образования, с подготовки будущих педагогов, а в особо экстремальных и неотложных ситуациях - с переподготовки педагогов, уже действующих" [7, С. 74].

Изучение педагогической литературы и нормативных документов позволили выявить ряд существенных недостатков в процессе подготовки студентов педагогического вуза к дистанционной деятельности в условиях инклюзивного образования. Внедрение ФГОС ВО, в его последней на сегодняшний момент редакции ФГОС ВО (3++) по направлению бакалавриата 44.03.01 - Педагогическое образование [19], регламентирует те сущностные характеристики профессионализма, которые позволят выпускнику осуществлять дистанционную педагогическую деятельность в инклюзивной образовательной среде общеобразовательной школы. Такие компетенции как ОПК-2, ОПК-3, ОПК-6, ПК-3, ПК-4, ПК-5 прямо указывают на необходимость приобретения навыков работы и в инклюзивной среде, и в условиях внедрения электронных форм обучения. В то же время ФГОС ВО не раскрывает содержание и методику соответствующей подготовки - они разрабатываются и внедряются вузами. Каждый вуз разрабатывает их самостоятельно, определяя как содержание этой подготовки, так и необходимый методический комплекс в виде учебных программ, учебно-методических и учебных пособий, методических рекомендаций. Однако проблема соединения двух аспектов подготовки – педагогическую деятельность в инклюзивной среде и особенности технологий дистанционного обучения, до сих пор является нерешённой.

Проблема использования дистанционных способов обучения для детей с ОВЗ стала объектом интереса исследователей и учителей-практиков сравнительно недавно. Существует достаточное большое количество исследований, посвящённых проблемам внедрения и функционирования инклюзивных моделей в средней общеобразовательной школе [1-3, 12, 14-16, 18, 23]. Немало исследований посвящено и теории и практике использования дистанционных образовательных технологий [6, 10, 11, 17, 21, 22]. Однако, повсеместный переход общеобразовательных организаций на обучение с использованием дистанционных образовательных технологий и электронного обучения с 6 апреля 2020 года актуализировал проблему обеспечения

специальных условий для получения образования обучающимся с ОВЗ в дистанционном формате. Исследований же направленных на глубокий анализ этой проблемы существует сравнительно немного [4, 5, 8, 9, 13, 20]. И уж тем более отсутствует практика широкого внедрения таких моделей в учебные планы, рабочие программы вузов, занимающихся подготовкой педагогов. Однако, современные реалии напрямую говорят о необходимости формировать компетенции и свойства личности студентов, готовить их к необходимости осваивать не только методы работы с детьми с ОВЗ, но и рассматривать такой аспект, как работа с ними в дистанционном режиме. Это не только позволит повысить качество их профессиональной компетенции, но и позволит расширить сферу педагогической деятельности.

Анализ учебных планов ТГПУ позволил установить достаточное количество учебных дисциплин, в которых могут и должны отражаться образовательные потребности и возможности детей с ОВЗ. Однако содержательно эти дисциплины ограничиваются рассмотрением общих психолого-педагогических вопросов. Программами практически не предусматривается изучение тем (разделов), посвящённых основам психолого-педагогической коррекции, комплексной реабилитации больных и инвалидов, социально-педагогической адаптации, коррекционной педагогики и специальной психологии, педагогических коррекционно-развивающих технологий в учебной и воспитательной деятельности, а также особенностей разворачивания такого вида деятельности в дистанционном формате. Таким образом, ОПОП ВО не подразумевает формирование специальной компетентности выпускника педагогического вуза для работы с детьми с ОВЗ в дистанционном режиме, что является существенной педагогической проблемой.

Такие дисциплины как «Психология», «Педагогика». «Методика преподавания», «Наглядные средства обучения», «Информатика и ИКТ», а также дисциплина «Технологии инклюзивного образования» могут содержать и специальный блок, раскрывающий основы деятельности педагога в системе инклюзивного образования в условиях дистанционного обучения. Однако, при реализации данного положения должны быть чётко разграничены образовательные области, скорректированы рабочие программы. Сейчас в учебных планах бакалавров,

обучающихся по ФГОС 3++ дисциплина «Технологии инклюзивного образования» начинается параллельно с изучением курса педагогики. Таким образом, предполагается что студенты, еще не изучившие педагогическую терминологию, не получившие знаний по педагогическим технологиям будут изучать особенности технологий в практике инклюзивного образования. Кроме того, Учебные планы не содержат такой дисциплины как «Специальная и коррекционная педагогика». Нет такого раздела и в программе курса «Педагогика», что обусловлено незначительным количеством часов на её изучение (132 контактных часа). Таким образом, студенты, не получившие теоретических знаний в этой области, не знающие особенностей детей с различными ОВЗ, должны сразу осваивать технологии работы с ними.

На курс «Технологии инклюзивного образования» в учебных планах отводится всего 72 часа, из них контактных всего 18. Таким образом, за 9 занятий необходимо не только изложить нормативные и сущностные основы инклюзивного образования, особенности технологии педагогической диагностики, оценки сформированности УУД, объяснения материала, диагностики результатов обучения, технологии воспитательной работы, технологии работы с родителями, сформировать представление, а в идеале навыки составления индивидуального образовательного плана, адаптированной рабочей программы, но и дать целостное представление об организации работы в дистанционном режиме, причем все эти аспекты необходимо излагать исходя из различных нозологий учащихся. Кроме того, необходимость рассмотрения вопросов особенностей совместной работы с другими участниками образовательного процесса - учителями, воспитателями, педагогами-психологами, учителями-дефектологами (сурдопедагог, олигофренопедагог), социальными педагогами, педагогами дополнительного образования, причём в условиях возможных дистантных условий, также представляется необходимой компетенцией современного педагога.

Готовность к работе в системе дистанционного обучения детей с ОВЗ может быть сформирована при изучении в педагогическом вузе курса «Дистанционные образовательные технологии при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья». Отбор содержания данного курса, его реализация и формы контроля усвоения материала должны базироваться на компетентностно-деятельностном

подходе и учитывать специфику данных технологий. Однако это требует не только пересмотра всех рабочих программ, но у определённой коррекции учебных планов.

Необходима эта подготовка и потому, что в ходе всех видов практик студенты будут сталкиваться с различными аспектами инклюзивного обучения в школах, однако специального раздела в программе практик, касающихся аспектов работы в дистанционном режиме с детьми с ОВЗ чаще всего нет.

Кроме того, будущие педагоги должны владеть умениями работать с различными образовательными платформами, такими, например, как Учи.ру, Яндекс.Учебник, SkeysSchul, гугл-формы, Онлайн-школа Фоксфорд, ЯКласс, сервис видеоконференций ZOOM, LearningApps.org. др. И если эта задача может быть решена в курсе преподавания дисциплины «Информатика и ИКТ», то особенности применения их в условиях инклюзивной образовательной среды, учитывая различные нозологии учащихся с ОВЗ, вряд ли сумеют объяснить специалисты, не имеющие дополнительной специальной подготовки в области специального и коррекционного образования. Необходимо обучать и технологиям работы с социальными сетями для эффективного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Отсюда и вытекает проблема – подготовка преподавателей педагогических вузов к пересмотру содержания преподаваемых дисциплин с учетом специфики работы в средних общеобразовательных школах в современное время.

Таким образом, формирование готовности студентов педагогического вуза к работе с детьми с ОВЗ в условиях дистанционного обучения в соответствии с требованиями ФГОС возможно только в процессе специальной подготовки студентов к данной работе на основе соответствующей модели, разработка которой насущная потребность времени. Формирование готовности студентов педагогического вуза к работе с детьми с ОВЗ в условиях дистанционного обучения является актуальной проблемой теории и методики профессионального образования, требующую теоретико-методологического анализа и практического решения.

### **Список использованной литературы**

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. -2016. - Том 21. - №1. - С. 136-145.



2. Алехина, С.В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. - 2014. - №1. - С. 5-16.
3. Богданова, А.А. Условия организации инклюзивного образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья / А.А. Богданова // Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве: материалы 18-й Международ. конф. «Ребенок в современном мире. Процессы модернизации и ценности культуры». - Спб.: Изд-во Политех. Ун-та, 2011. - С. 52-55.
4. Бодрова, И.В. Инклюзивное дистанционное образование / И.В. Бодрова. - Режим доступа: [http:// cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-distantionnoe-obrazovanie](http://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-distantionnoe-obrazovanie).
5. Брицкая, Е.О. Диагностика готовности педагогов к дистанционному обучению детей с особыми образовательными потребностями/ Е.О. Брицкая // Человек и общество. 2013. № 3 (36). С. 163-168.
6. Воронова, Т.А. Особенности проектирования содержания учебного модуля «Технологии дистанционного образования» в системе вузовской подготовки педагогов / Т.А. Воронова, Ю.И. Маркелова // Образование в постиндустриальном обществе: аксиологические, историко-педагогические, теоретические и прикладные аспекты: материалы VII Всероссийских заочных педагогических чтений, посвященных памяти И. Я. Лернера. Владимир: ВлГУ, 2012. 362 с.
7. Гершунский, Б. С. Образование как религия третьего тысячелетия / Б.С. Гершунский - Москва: Пед. об-во России, 2001. - 128 с.
8. Дикалова, М.В. Возможности дистанционного обучения в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / М.В. Дикалова, В.И. Спирина // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. №1. С.45-49.
9. Дикалова, М.В. Профессиональная готовность учителей к осуществлению дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья /

М.В. Дикалова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2013. №1 (112). С. 10-15.

10. Закотнова, П.А. Подготовка преподавателей к деятельности в системе дистанционного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук / П.А. Закотнова. - Омск, 2004. - 24 с.
11. Зюзина, Т.Н. Организационно-педагогические условия использования дистанционного обучения в образовательном учреждении: автореф. дис. . канд. пед. наук / Т.Н. Зюзина. - Москва, 2005. - 24 с.
12. Карынбаева, О.В. Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.В. Карынбаева. -Тольятти, 2016. - 24 с.
13. Комаров, Ю.А. Методическое обеспечение дистанционного обучения биологии детей с ограниченными возможностями здоровья и сохранным интеллектом: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.А. Комаров. - Санкт-Петербург, 2014. - 24 с.
14. Кузьмина, О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.С. Кузьмина. - Омск, 2015. - 24 с.
15. Михальченко, К.А. Инклюзивное образование - проблемы и пути решения / К.А. Михальченко // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. - Спб.: Реноме, 2012. - С. 77-79.
16. Назарова, Н.М. Абилитационная педагогика как фундамент инклюзивного образования / Н.М. Назарова, В.В. Олешова // Проблемы современного педагогического образования. - Ялта, 2016. - С. 302-313.
17. Найденова, Н.Ю. Методы повышения эффективности управления познавательной деятельностью учащихся в условиях дистанционного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Н.Ю. Найденова. - Ставрополь, 2005. - 24 с.

18. Пальтов, А.Е. Реальные возможности инклюзивного образования/ А.Е. Пальтов // Вестник Владимир. гос. пед. ун-та им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. - Владимир. - 2017. - № 12. С. 96-103.
19. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования  
[http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_16032018.pdf/](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf/)
20. Сунагатуллина, И.И. Возможности дистанционного обучения в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья / И.И.Сунагатуллина, А.А.Пушкарева, О.В.Пустовойтова, Л.А. Яковлева // Современное педагогическое образование. 2020. №6. С. 136-141.
21. Федорова Г.А. Профессиональная подготовка учителей к реализации дистанционных образовательных технологий в современной школе / Г.А. Федорова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2015. №1. С. 35-37.
22. Хуторской, А.В. Дистанционное обучение и его технологии / А.В. Хуторской // Компьютерра. - 2002. - №36. - С. 26-30.
23. Яковлева, И.М. Состояние коррекционно-педагогической помощи ребёнку с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования / И.М. Яковлева, О.В. Титова // Сборник научных статей материалов VII Международного теоретико-методологического семинара (2-3 марта 2015 г.). -М.: МГПУ. - С. 128-134.

## **УДК 376.1**

**Е.Д. Калинин**

докторант, Институт педагогики и психологии,  
кафедра специального образования КазНПУ им Абая,  
г. Алматы, Казахстан

**ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ: УЧИТЕЛЯ, ТЕХНОЛОГИИ И  
НЕРАВЕНСТВО**

Статья посвящена актуальной проблеме дистанционного обучения в современном образовании. Основная задача статьи-обосновать и аргументировать необходимость дистанционного обучения как новой формы обучения. В статье освещаются проблемы преподавателей и студентов, как с особыми образовательными потребностями, так и без них, в дистанционном обучении.

Ключевые слова: дистанционное обучение, обучающиеся с особыми образовательными потребностями, социальная изоляция.

**E. D. Kalinichenko**

**PhD student, Institute of Pedagogy and Psychology, Department of Special  
Education,**

**Abay Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan**

**DISTANCE LEARNING AS A MEANS OF IMPLEMENTING AN  
EDUCATIONAL PROGRAM: TEACHERS, TECHNOLOGY, AND INEQUALITY**

The article is devoted to the actual problem of modern education distance learning. The main task of the article is to justify and argue for distance learning as a new form of learning. The article highlights the problems of teachers and students, both with and without special educational needs, in distance learning.

Keywords: distance learning, students with special educational needs, social isolation.

Пандемия COVID-19 вызвала множество изменений в системе образования по всему миру: некоторые серьезные, например, обучение удалённо из дома, и некоторые второстепенные, например, многочасовое сидение возле компьютера. В таких ситуациях необходимы навыки, которые помогут адаптироваться к образу жизни. Прерывание очного обучения означало возможность адаптации и инноваций в системе образования, что может означать огромный прогресс, но также может подразумевать усиление ранее существовавших пробелов в образовании в регионе среди учащихся из более уязвимых групп. В то время как у большинства учеников

был нарушен привычный уклад жизни, дети, которые больше всего пострадали от этого нарушения - учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Дистанционное обучение является сложной задачей для многих обучающихся, но ещё более сложной задачей для учащихся с образовательными или социально-эмоциональными потребностями. Родители детей с особыми потребностями сообщают об учащении приступов истерик и других сбоев из-за стресса, связанного с пребыванием дома и удалённым обучением. Отсутствие живого общения, изменение распорядка дня, нарушение режима сна и обучения являются особенно тяжёлыми для детей с особыми потребностями [4, с. 817].

Многие из этих средств, которые упоминаются для традиционной дистанционной формы общения, обеспечивают общение между учителями и учениками. Но возможно ли при этом говорить о взаимодействии? В условиях формального образования обучение невозможно без надлежащих стратегий обучения. Не может быть качественного обучения, если ему не предшествуют соответствующие дидактические схемы и стратегии и оно не ведётся хорошо подготовленными профессионалами. Недостаточно просто отправить ученику книгу или набор математических упражнений для самостоятельного решения, важно, чтобы инструкция была направлена, чтобы она служила руководством (в отсутствие учителя) с указаниями и ясные инструкции, с примерами, с решением упражнений, с процессами самооценки. Ничто не может заменить живое объяснение учителя на уроке. Эмоциональная привязанность, которая возникает между детьми и педагогом, облегчает общение на уроке. Достичь этого в дистанционном образовательном процессе очень сложно. Наряду с эмоциональной проблемой кризис также высветил недостатки системы очного обучения, которая не предоставила достаточных ресурсов для обучения преподавательскому составу. Без определённой модели педагогам приходилось адаптировать контент для дистанционного обучения в рекордно короткие сроки, используя инструменты для общения со студентами или выполнения онлайн-задач, которые в некоторых случаях никогда не использовались. Технологически ни учителя, ни студенты не имеют необходимой подготовки, чтобы перейти от очного обучения к дистанционному. Помимо этого ни виртуальная среда, ни учебные программы, ни учебники не адаптированы к смене модели образования.

По этой причине в первые дни пандемии, когда царили замешательство и неуверенность, всё обучение свелось к отправке домашних заданий и объяснения его на уроке. И эта проблема не только Казахстана, по всему миру учителя и ученики испытывают подобные сложности. Развитие цифровых компетенций учителей и учеников стало первостепенным, чтобы иметь возможность ориентироваться в информационном обществе, в котором цифровые технологии являются не только инструментами, но возведены на пьедестал как главные действующие лица, направленные на улучшение условий обучения в условиях изоляции.

Наряду с отсутствием опыта работы в онлайн-среде учителя также столкнулись с другими проблемами: например, с увеличением рабочей нагрузки и стрессом от выполнения повседневных задач или постоянным подключением к Интернету, из-за которого стало труднее справляться с повседневными делами в привычной жизни. Некоторые проблемы были вызваны переносом обучения из класса на экран, и это оказалось сложной задачей для общества, которое изо дня в день было ограничено пространством своих домов. Кроме того, к этим вопросам следует добавить проблему цифрового разрыва. Не каждая семья в Казахстане имеет дома модем и подключение к Интернету. У многих из них есть только один компьютер для всей семьи или компьютерное оборудование не соответствует требованиям. Кроме того, цифровой разрыв также наблюдается внутри самих Интернет-провайдеров.

Многие дети, в жизни которых эпидемия коронавируса проявляется в изоляции, ограничении социальных контактов и закрытии школы, испытывают тревогу. Хотя многие страны начинают постепенно отменять ограничения, вызванные пандемией, многие учащиеся все ещё остаются на удалённом обучении. Это ставит в особо уязвимое положение детей и молодых людей, которые уже живут в сложных семейных обстоятельствах, имеют слабую сеть интернета или её отсутствие и испытывают трудности с получением средств к существованию. Продолжительный стресс, скука, социальная изоляция и отсутствие игр на свежем воздухе могут усугубить проблемы психического здоровья детей, способствуют появлению беспокойства и даже депрессии.

Дистанционное образование на сегодняшний день приобрело актуальность, которой, возможно, никогда не было. Это единственный способ обучения, который

отличается тем, что не требует присутствия студентов и учителей в одном помещении. Онлайн-обучение требует набора ресурсов, чтобы гарантировать сопровождение всех учащихся, а не только с особыми потребностями, на протяжении всего процесса обучения. Требуется наличия соответствующей поддержки, необходимого опыта и подготовки, чтобы обеспечить качественные ресурсы, командную работу между учителями и учениками и, конечно же, прочную образовательную и педагогическую модель обучения [5, с. 44]. Но, главный аспект обучения, на котором мы должны сосредоточиться, - это адаптация в различных ситуациях, которые нам представляются в современных условиях жизни и организация условий для комфортного обучения дома, среди прочего. Есть много уроков этого типа, касающихся самой жизни. И они более значительны. Теперь ситуация требует, чтобы мы учились в нетипичной ситуации, которая становится нашей новой реальностью. Учителя должны уделять первоочередное внимание эмоциональному аспекту своих учеников, устанавливая связь с ними, посредством дистанционной поддержки.

Онлайн обучение характеризуется полным развитием процессов преподавания и обучения посредством институциональной виртуальной платформы, сети Интернет и использования компьютерных носителей и цифровых устройств, таких как компьютеры, телефоны, смартфоны, планшеты и другие. В этом способе люди географически рассредоточены и взаимодействуют онлайн с учителем-наставником и с учениками, таким образом развивая синхронную и / или асинхронную разнонаправленную связь с помощью указанной технологии [7, с 32]. Однако, на данный момент, во всем мире существует множество учебных заведений, которые рассматривают вариант гибридного дистанционного обучения, чтобы предложить ученикам очные встречи, особенно в отношении учета часов экспериментальной работы в лабораториях или мастерских. Очевидно, что только в этих пространствах учащиеся могут развить навыки и отношения, присущие этой практической деятельности. С другой стороны, учебные заведения хотят обеспечить студентам жизненный опыт в стенах учебного заведения, чтобы они могли пользоваться преимуществами возможностей, чтобы им удалось развить чувство принадлежности к учебному заведению и установить настоящие межличностные отношения (а не

виртуальные) с / коллегами и учителями. После стольких месяцев изоляции все желают такого присутствия. Тем не менее, учреждения должны соблюдать введённые санитарные меры: группы должны быть сокращены для обеспечения здорового расстояния, чтобы посещаемость была «ротационной», чтобы дать каждому возможность познакомиться лицом к лицу. В дополнение к этому следует принять во внимание, что не все ученики (или учителя) захотят или смогут посещать эти личные встречи либо из-за страха заражения, либо из-за того, что они принадлежат к группе высокого риска, либо из-за болезни.

Большинство казахстанских учебных заведений только проходят первый этап возвращения в привычной форме обучения — дистанционное обучение во время социальной изоляции. В нем политика сосредоточена на развёртывании чрезвычайной стратегии, чтобы учащиеся и учителя могли продолжить педагогический процесс из своих домов. После зимних каникул на правительственном уровне начал обсуждаться переход к новой стадии для тех областей, в которых нет распространения вируса среди населения. Второй этап заключается в постепенном возвращении к очному обучению, в котором нет предпосылки полной изоляции. В настоящее время осуществляется постепенное возвращение различных групп учащихся в учебные заведения, со строгим соблюдением мер социального дистанцирования, руководствуясь протоколами безопасности и гигиены, чередованием дистанционного и очного обучения, поскольку возможные вспышки вируса могут привести к новой школе. закрытие. Начало и характеристики третьего этапа возвращения к обычной форме образования неясны. Предполагается, что это произойдёт, когда чрезвычайная ситуация будет преодолена и посещение учебного заведения может быть возобновлено. Проблемы, стоящие перед возвращением к очному обучению и переходом на этап образования с социальным дистанцированием, многочисленны. Стратегия политики открытия любого учебного заведения должна основываться как минимум на четырёх основных принципах:

1. Обеспечение санитарных условий для обеспечения социального дистанцирования в образовательных учреждениях на основе реорганизации школьного пространства и времени.



2. Создание условий для педагогической преемственности в гибридных моделях, в которых личная помощь является лишь частичной, путём расширения доступа к подключению и цифровым устройствам, а также развития способностей учителей использовать эти технологии в педагогических целях.

3. Восстановление права на образование и сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями на основе номинальных систем выявления и мониторинга пробелов в знаниях.

4. Защита и увеличение финансирования образования и повышение эффективности бюджета на образование в контексте спада экономической активности и, как следствие, сокращения ресурсов.

Дистанционное образование формально существует более 100 лет. Это инструмент, который развитые страны используют, чтобы гарантировать право на образование, используя технологии, действовавшие в то время, включая радио, телевидение, компакт-диски и многое другое. Применение стратегий дистанционного образования не эквивалентно формальному дистанционному образованию. Хотя у них есть общие аспекты, логика планирования, использования ресурсов и взаимодействия задействованных участников [3, с. 52]. И это надёжные элементы, которые необходимо создавать с самоотверженностью и усердием в соответствии с характеристиками каждого из них. Цифровое дистанционное образование заслуживает того, чтобы его принимали во внимание. Одно из неоспоримых качеств современного образования — адаптивность. Поскольку чрезвычайная ситуация в области здравоохранения привела к появлению очень чётких элементов, мы должны работать над ними, чтобы консолидировать образовательную культуру, в которой тот или иной метод не переоценивается или недооценивается, а скорее находится способ их дополнить.

Таким образом, необходимо признать различия в каждой модальности и признать, что каждая из них имеет свои преимущества и недостатки. Нельзя сказать, что один лучше другого, это сравнение не в норме, а в критерии, принимая, что есть навыки, требующие личного присутствия, но также и то, что есть навыки, над которыми можно работать на расстоянии, вовлекая учащегося не только с его познанием, но также с его чувствами и эмоциями в процесс обучения и общения.

Дистанционное образование как образовательная среда не исключает возможности проведения его в социальном контексте, поэтому необходимо признать, с одной стороны, характеристики страны и каждого рассматриваемого региона, а с другой — семью и сообщество [4, с. 41].

Пандемия выявила технологический пробел в государственном образовании, особенно на базовом уровне. Помимо этого родители, в большинстве своём с низким социально-экономическим уровнем, не имеют знаний и цифровых ресурсов, чтобы иметь возможность поддерживать своих детей. Они выполняют домашнее задание самостоятельно в меру своих сил и возможностей. В дополнение к этому пространство дома невелико, потому что дома многие не имеют достаточного пространства для детей, чтобы они могли выполнять свои виртуальные задания. В нынешних обстоятельствах, когда у учеников и учителей нет возможности встречаться в школах, те, кто имеет больший доступ к информационно-коммуникативным технологиям (ИКТ), будут иметь преимущество перед теми, у кого меньше доступа к этим технологиям [6, с. 21]. У ИКТ есть преимущества перед другими средствами массовой информации, поскольку они обеспечивают мгновенную двустороннюю связь и передачу аудио, видео и данных. Использование традиционных средств дистанционного обучения в некоторой степени способствует преемственности образовательной работы, но не облегчает использование ИКТ. По этим причинам пандемия отрицательно сказывается на равных возможностях. Один эффект сразу после приостановки занятий; другой - среднесрочный и долгосрочный, будет наблюдаться в той степени, в которой доступность технологических ресурсов и поддержка учителей будут справедливыми.

В соответствии с вышеизложенным важно отметить, что обучение происходит на протяжении всей жизни, что ориентировано на приобретение и овладение общими и сквозными навыками и компетенциями, которые позволяют учиться, и что информационно-коммуникативные технологии вынуждают к изучению нескольких языков. Поскольку вынужденное дистанционное образование выходит за рамки преодоления физического барьера между учеником и учителем, должно быть ясно, что применение стратегий, которые являются временным решением чрезвычайной ситуации, не эквивалентно проекту формального дистанционного образования,

поскольку оно требует особого планирования и разработки, которые не возникают от одного дня к другому. Онлайн-курс обучения не возникает из-за простой трансляции уроков, а требует работы экспертов в области образования, чтобы создать для него соответствующую структуру, чтобы они следили за работой на каждом этапе и чтобы они обеспечивали последовательность обучения с использованием качественных ресурсов, которые позволяют студенту получить качественное обучение [3, с. 53]. Дистанционное обучение — это создание пространства, которое позволяет достичь подлинного и осмысленного обучения за счёт значимого использования доступных ресурсов, находящихся во время обучения, в котором находятся учителя и ученики, с учётом характеристик каждого ученика, как с особыми образовательными потребностями, так и без них.

### **Список использованной литературы**

1. Гозман, Л.Я., Шестопап, Е.Б. Дистанционное обучение на пороге XXI века. 1999. - 368 с.
2. Зенкина, С.В., Чернебай Е.В. Подготовка учителей к исследованию ИКТ для создания электронного обучения. // Информатика в образовании №7 2008 г. 110 с.
3. Лапикова, Н.В. Регулирование качества обучения студентов педвуза с использованием И, Замиль Г., Насибулов Рамис Р., 2015. Исследование возможностей дистанционного обучения в системе инклюзивного образования. Социальные науки, 10: 817-820. [Электронный ресурс] DOI: 10.36478 / sscience.2015.817.820. URL: <https://medwelljournals.com/abstract/?doi=sscience.2015.817.820>. Дата обращения: 27.01.2021.
4. Околесов, О. П. Системный подход к построению электронного курса для дистанционного обучения // Педагогика. -1999. -№ 6. -С. 50-56.
5. Сергиенко, И.В. Основы моделирования процесса дистанционного обучения. // Инновации в образовании. – 2005. -№ 2. – С.43-53.
6. Усков, В.Л. Информационные технологии в образовании. – М., 2008. – 184 с.

**УДК 376**

**Квятковская Алина Ивановна**

учитель-дефектолог Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения основной общеобразовательной школы-интернат для учащихся с ограниченными возможностями здоровья № 22 г. Томска (МБОУ ООШИ №22 г. Томска)

## **КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ИГР ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ЗАНЯТИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ РЕЖИМЕ**

Представленные в статье интерактивные игры и компьютерные программы, используемые в работе учителя-дефектолога, актуальны не только для специализированных школ, но и для общеобразовательных школ, в которых в рамках инклюзии обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Использование интерактивных игр и компьютерных программ способствует развитию познавательной и речевой деятельности обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, интерактивные игры, дистанционное обучение, обучающиеся с интеллектуальными нарушениями.

**Kvyatkovskaya Alina Ivanovna**

teacher-defectologist of the Municipal budgetary educational institution of the main general education boarding school for students with disabilities №. 22 of Tomsk

### **"Correctional work with students using interactive games when conducting lessons in a distance mode»**

The presented interactive games and computer programs used in the work of a teacher-defectologist are relevant not only for specialized schools, but also for secondary schools in which children with disabilities are taught within the framework of inclusion. The use of interactive games and computer programs contributes to the development of cognitive and speech activity of students with intellectual disabilities.

Key words: psychological and pedagogical support, interactive games, distance learning, students with intellectual disabilities.

Законом «Об образовании в Российской Федерации» регламентировано создание необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования детьми с ОВЗ, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации.

Сегодня для повышения качества образования обучающихся с особыми образовательными потребностями (ООП) необходимо осуществлять раннюю коррекционную помощь на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц методов и способов обучения.

Наша школа-интернат для обучающихся с ОВЗ находится в сибирском городе Томск. В городе, где по статистике студентом является каждый восьмой житель. Несмотря на удалённость от Центра (Москва, С-Петербург и другие города центральной России), когда потребовали обстоятельства, тысячи студентов и педагогов смогли переключиться на дистанционное обучение. Процесс обучения в новом формате с первых дней пошёл почти без сбоев.

Это направление сегодня актуально, отвечает современным трендам в образовании, регламентируется действующими нормативными документами: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании Российской Федерации» (Ст.16); Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.03.2020 № 103 "Об утверждении временного порядка сопровождения реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий"[3].

Организация обучения с использованием дистанционных технологий становится все более и более популярной и распространённой в высшем и общем образовании, в основном и в дополнительном.

Дистанционное обучение детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в последнее время как нельзя актуально, это связано, к сожалению, как с увеличением числа детей данной категории, так и с более осложнёнными диагнозами у этой группы детей. Несмотря на то, что в последнее время отношение к

образованию детей с особыми образовательными потребностями изменилось, назвать полноценным образование детей с ООП довольно сложно. Сейчас дистанционное образование становится реальной возможностью для обучения в индивидуальном режиме и по индивидуальному маршруту в зависимости от особенностей каждого обучающегося ребёнка.

Дистанционные технологии сегодня выгодно дополняют и расширяют традиционные формы организации образовательного процесса, поскольку они позволяют целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и педагога осуществлять независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий [2].

В образовании сложилось чёткое понимание дистанционного обучения, одно из наиболее полных определений которого даёт Андреев А.А., д.п.н., профессор: «дистанционное обучение – это обучение, при котором его субъекты разделены в пространстве и, возможно, во времени, реализуется с учётом передачи и восприятия информации в виртуальной среде, обеспечивается специальной системой организации учебного процесса, особой методикой разработки учебных пособий и стратегией преподавания, а также использованием электронных или иных коммуникационных технологий»[1].

В связи со сложной эпидемиологической ситуацией в стране и в городе наша школа временно перешла на удалённый режим работы. В сложившейся ситуации большое значение имело психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, при организации которого особое внимание уделялось оказанию психолого-педагогической помощи и поддержки семьям с детьми.

Главными целями психолого-педагогического сопровождения обучающихся с интеллектуальными нарушениями в процессе дистанционного обучения являлись:

- оказание помощи обучающимся в реализации индивидуальной образовательной траектории;
- обеспечение комфортности всех субъектов дистанционного обучения.

Локальные акты школы определили порядок реализации образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) с

использованием различных образовательных технологий, позволяющих обеспечивать взаимодействие обучающихся и педагогических работников опосредованно (на расстоянии), в том числе с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, размещаются на официальном сайте МБОУ ООШИ № 22.

Изменение режима образования предполагало выстраивание алгоритма организации взаимодействия педагогических работников с обучающимися и их родителями:

- установление и поддержание контактов педагога-дефектолога с членами семей, педагогическими работниками;
- проведение консультаций и бесед просветительского, методического, организационного характера, в том числе по проблемам организации учебной деятельности и досуга в домашних условиях;
- повышение мотивации обучающихся на участие в дистанционных занятиях.

Дистанционное консультирование всех субъектов образовательного процесса велось при помощи: телефона, электронной почты, программ Zoom, WhatsApp, о

н Для реализации просвещения субъектов образовательного процесса служили также и персональные сайт педагогов, в том числе и мой на котором публикуются различные материалы для всех участников образовательного процесса.

й В качестве повышения профессионального уровня для ознакомления и изучения использовались некоторые сайты и другие информационные ресурсы:

н  
к  
ы  
н  
н Главная задача состояла в том, чтобы при использовании дистанционных образовательных технологий учитывались особенности и важность обратной связи, создание ситуации диалога («имитации диалога»), организация информационной поддержки обучающихся и возможность взаимодействия школьника с педагогом. Кроме того, использование интерактивной игры в дистанционном режиме  
н  
н

предполагало значительное внимание к педагогическому дизайну (цветовым решениям, формам представления информации, мультимедийным возможностям, интерфейсу дистанционного курса и отдельных страниц и т.д.).

Коррекционные занятия с обучающимися проходили в форме он-лайн через программу zoom. Были спроектированы онлайн – уроки, которые осуществлялись в сети Интернет в формате видеотрансляции. Обучение проводилось в режиме реального времени через интернет с помощью демонстрации экрана учителя.

В соответствии с рабочей программой учебного или коррекционного курса, с учётом особых образовательных потребностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями я подбирала, адаптировала и разрабатывала дидактические материалы для обучающихся класса. С использованием доступных электронных ресурсов мной формировался электронный урок (осуществлялась видеозапись урока/коррекционного занятия), подбирала (составляла) видеоролик по теме). К электронному уроку разрабатывались и оформлялись следующие дидактические и методические материалы:

- а) методический комментарий к электронному уроку;
- б) бланки с заданиями к изучаемой теме в электронном виде, при разработке учитывался индивидуальный и дифференцированный подход к обучающимся.
- в) пошаговую инструкцию для родителей (или обучающихся) по выполнению заданий или упражнений;
- г) дополнительные материалы (при необходимости: аудиофайлы, наглядные материалы, модели, схемы и др.).

Продолжительность одного урока/занятия длилось не более 20 минут, не более 3-х уроков в день.

Больше всего мне нравится в коррекционных занятиях использовать интерактивные игры. Приведу пример одной из игр под названием «Бродилка», своего рода путешествие по сказке Владимира Сутеева «Палочка-выручалочка». Данное занятие проводилось с ребёнком из 4 класса с интеллектуальными нарушениями. В программе Inspiria я создала интерактивную игру для учеников по программе учебного материала.



Цель интерактивные игры: обучить детей пересказу сказки при помощи мнемотаблицы.

Задачи интерактивные игры: закрепить у обучающихся умение понимать и рассказывать знакомые сказки по мнемотаблице и коллажу;  
развить умение эмоционально воспринимать и воспроизводить художественную речь;  
способствовать развитию психических процессов: мышлению, вниманию, воображению, памяти (различных видов);  
развить у обучающихся умственную активность, сообразительность, наблюдательность, умение сравнивать, выделять существенные признаки.

Главным было при проведении онлайн-урока максимальное привлечение внимания обучающегося и поддержка внимания на протяжении всего занятия. При этом использовать наглядные материалы: презентации, мультфильмы, игрушки.

В данной игре есть несколько заданий. В первом задании обучающийся должен прослушать текст и при помощи мышки на компьютере правильно собрать сюжетные картинки.

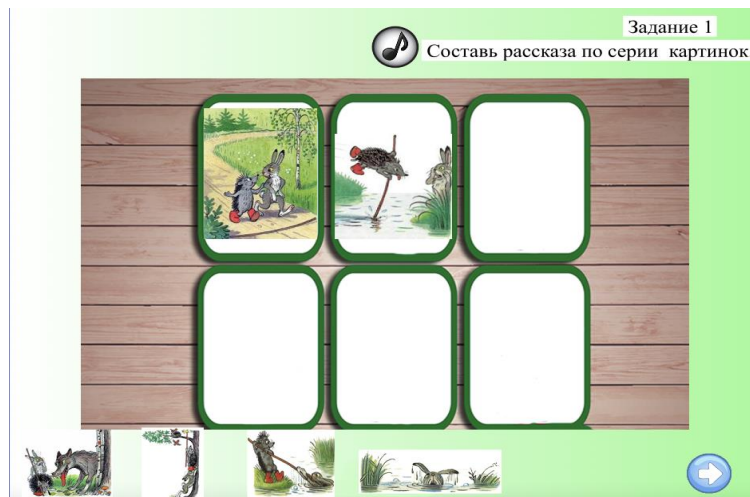
Задачи игры: обучение связному, последовательному изложению событий по серии сюжетных картинок по сказке В.Сутеева.

Ход игры:

прослушивание ребёнком сказки (читает учитель);

- последовательное составление сюжетных картинок в соответствии с содержанием сказки;

рассказывание сказки ребёнком по картинкам.



*Рис.1. Прослушивание текста. Собираение сюжетных картинок*

Второе задание направлено на работу по содержанию сказки. Учитель задаёт вопросы по данному тексту, а ученик сам проверяет свой ответ.

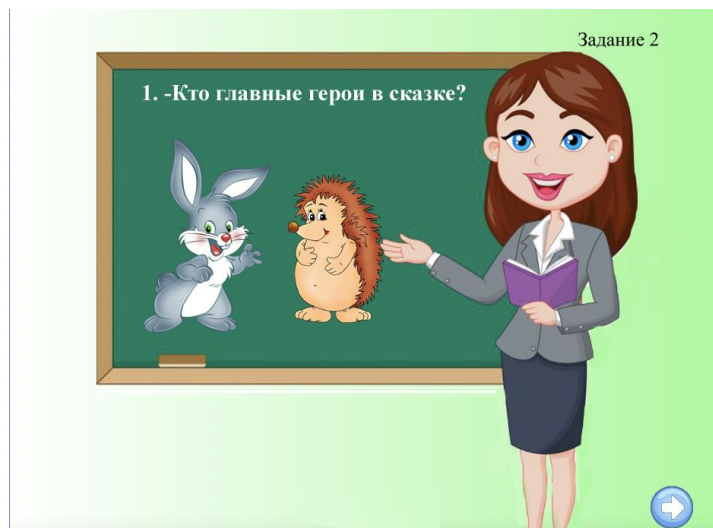
Задача игры: работа по содержанию сказки.

Ход игры:

педагог задаёт вопросы по сказке;

- обучающийся отвечает устно на вопросы педагога;

-затем происходит самопроверка ответов по тексту.



*Рис.2. Работа по содержанию сказки*

Следующее задание включает в себя разбор главных персонажей и описание их характера. Включено и новое слово для обучающихся - «находчивый». Ученик при помощи мышки может передвигать слова и подставлять их в колонки. В случае ошибки, слово возвращается на место.

Задача игры:

описание и характеристика животных;

-знакомство с новым словом «находчивый»

Ход задания:

1. Ребенок распределяет черты характера, относящиеся данным персонажам.
2. В случае ошибки слово возвращается обратно.

Далее: обучающемуся предлагается запомнить и написать новое слово по памяти.



Невоспитанный Добрый Скромный Вежливый  
Смелый Трусливый Находчивый Грубый

ЗАЯЦ	ЕЖ

*Рис. 3. Разбор главных персонажей и описание их характера*

Заключительно задание - игра «Тени».

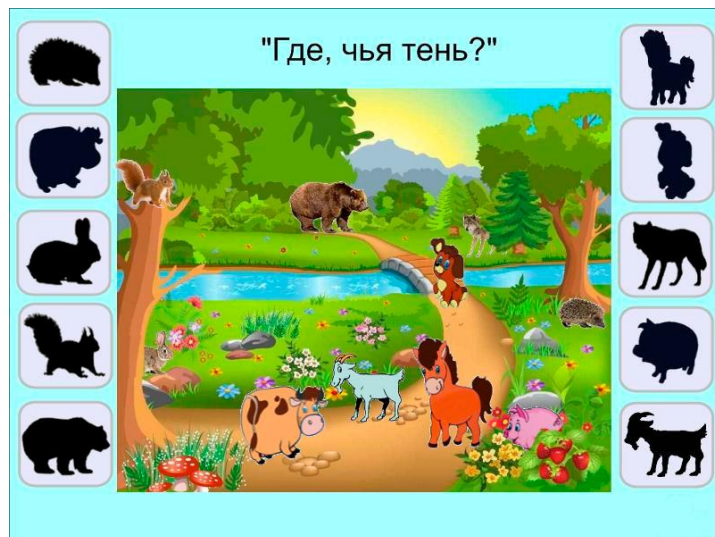
Задачи игры.

Дифференциация диких и домашних животных.

Развитие зрительного восприятия, внимания, логического мышления, памяти, наблюдательности.

Умение находить заданные силуэты.

Ход игры. Обучающемуся предлагается при помощи мышки и передвижения диких и домашних животных расставить и найти правильные тени.



*Рис. 4. Игра «Тени»*

Проведение онлайн-уроков помогает заниматься с учеником, если он длительно отсутствует в школе. Интерактивные формы обучения при проведении занятий в дистанционном режиме способствуют созданию ситуаций успеха, что является стимулом для обучающихся. Разумное сочетание репродуктивных и творческих методов вызывает у школьников удивление, увлечение и любознательность, что является залогом успеха на уроке. Интерактивные формы и методы обучения относятся к числу инновационных и способствуют развитию познавательной деятельности обучающихся.

#### **Список использованной литературы**

1. Андреев, А.А. Обучение через интернет: состояние и проблемы // Высшее образование в России, № 12, 2009/ [Электронный ресурс].
2. Лебедева, М.Б., Агапов, С.В., Горюнова, М.А. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов.- Санкт-Петербург, 2010.336 с.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании Российской Федерации» (Ст.16), [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/)

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНАЯ  
СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО  
УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

В статье раскрывается сущность инновационной педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования и готовность к ней; обосновывается модель формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности, которая состоит из шести компонентов, тесно связанных и взаимосогласованных между собой: мотивационно-аксиологический, содержательно-когнитивный, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой, креативный, рефлексивно-аналитический; определяются условия её эффективности.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность, готовность к инновационной педагогической деятельности, будущий учитель начальных классов, инклюзивное образование, модель, педагогические условия.

**A.V. Kirilenko**

**FORMATION OF READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITY IN THE  
CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION AS AN IMPORTANT  
COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY  
SCHOOL TEACHERS**

The article reveals the essence of innovative pedagogical activity in the conditions of inclusive education and readiness for it; substantiates the model of formation of the future teacher's readiness for innovative activity, which consists of six components that are closely related and mutually consistent with each other: motivational-axiological, content-cognitive, operational-activity, emotional-volitional, creative, reflexive-analytical; defines the conditions for its effectiveness.

Keywords: innovative pedagogical activity, readiness for innovative pedagogical activity, future primary school teacher, inclusive education, model, pedagogical conditions.

Реформирование системы образования Российской Федерации в условиях информационного глобализированного общества актуализирует проблему повышения качества образования, основным путём решения которого является активное внедрение в теорию и практику педагогических новшеств, определяют необходимость осуществления инновационной педагогической деятельности. Успешность деятельности зависит от сформированности готовности учителя начальных классов к инновационной деятельности в условиях инклюзивного образования, мобилизующей личность на создание инноваций, их освоение и использование. Изменения в содержании и структуре высшего образования имеют глубинный характер и нуждаются в подготовке учителя, который осознает свою социальную ответственность, постоянно заботится о своём личностном и профессиональном росте. В то же время существующая подготовка будущих учителей начальных классов не обеспечивает в полной мере их готовности к изменениям. Отсюда формирование готовности учителя начальных классов к инновационной педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования является актуальной проблемой педагогической науки.

Анализ последних исследований и публикаций. Анализ научной литературы показал, что отдельные аспекты инновационной деятельности педагога освещены в современных педагогических исследованиях российских ученых: К. Ангеловски, Е. Днепров, М. Бургин, В. Загвязинский, М. Кларин, В. Краевский, В. Сластенин, О. Хомерики, Т. Шамова, А. Хуторской, Н. Юсуфбекова и др., а также зарубежными исследователями: Дж. Нив, А. Адамс, В. Туласевич, Л. Хиггинсон, В. Холстид, Ш. Лоулор, Б. Мун, М. Галтон, Т. Гусен, Т. Послтвейт, А. Тайджнман, Р. Фергюссон, М. Кемерон-Джоунз, П. Хоггетт, Р. Принг, Л. Тикл, К. Джипс, Т. Гиленд, Дж. Еллиотт, П. Бродфут и др.

Несмотря на то, что аспект исследований по инновационной деятельности учителей достаточно широк, проблема готовности учителя начальных классов к инновационной деятельности в условиях инклюзивного образования исследована недостаточно как с точки зрения раскрытия её сущности, так и выявления условий организации.

Целью статьи является определение сущности, обоснование модели готовности учителей начальных классов к инновационной педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования и выявление условий её эффективного применения.

В условиях социокультурных изменений педагогика столкнулась с «обвальной» инновационностью в образовании» [5, с. 60], которая требует соответствующего обновления образовательной политики, применения педагогических новаций, поиска новых форм, методов организации учебного процесса. Инновационные изменения происходят по таким направлениям как: формирование нового содержания образования, разработка и реализация новых технологий обучения; применение методов, приёмов, средств освоения новых программ, создание условий для самоопределения личности в процессе обучения; изменение в типах деятельности и стиле мышления, как преподавателей, так и студентов, создание и развитие инновационных учебных заведений; привлечение преподавателей и студентов к инновационной деятельности.

Инновационную деятельность можно рассматривать как комплекс мероприятий по обеспечению инновационного процесса, основными функциями которого являются изменения компонентов педагогического процесса: целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т. п. [10, с. 47].

Научные исследования доказывают, что инновационный процесс является полиструктурным и полифункциональным, поэтому обоснованным является выделение такой иерархии структур:

- деятельностная структура как совокупность компонентов: мотивы – цель – задачи – содержание – формы – методы – результаты;

- субъектная структура как деятельность всех субъектов развития: ректора, проректора, зав. кафедры, преподавателей вузов, различных служб учебного заведения;

- уровневая структура как инновационная деятельность субъектов на международном, региональном, городском уровнях;

- содержательная структура как появление, разработка и освоение новшеств в учёбе, воспитательной работе, управлении высшим учебным заведением и т.п.;

- структура жизненного цикла, выражающаяся в этапности: возникновение (старт) – быстрый рост (в борьбе с оппонентами, консерваторами, скептиками) – зрелость – освоение – диффузия (проникновение, распространение) – насыщение (освоенность многими людьми, проникновение во все части учебно-воспитательного и управленческого процессов) – рутинизация – кризис – иррадиация (модернизация нововведения);

- управленческая структура как взаимодействие четырёх видов управленческих действий: планирование – организация – руководство – контроль;

- организационная структура инновационного процесса включает следующие этапы: диагностический, прогностический, собственно организационный, практический, обобщающий, внедренческий [9, с. 37].

Необходимым условием осуществления инновационной деятельности является целенаправленная организация процесса профессиональной подготовки учителя, поскольку инновации – это целенаправленная реализация того потенциала, который содержится в творчестве личности. Специфика инновации как деятельности порождает определённый тип личности [3, с. 26].

В этом контексте интересны результаты исследований, касающихся отношения учителей к нововведениям, например, исследование Э. Роджерса, согласно которому учителя делятся на такие группы:

1) новаторы (2,5% коллектива) – учителя, которые воспринимают, внедряют и распространяют его;

2) ранние реализаторы (13,5% коллектива) – следуют за новаторами, но более интегрированы в коллектив. Их ещё называют умные реализаторы.

3) умеренные (34% коллектива), соблюдающие правила «золотой середины» и не воспринимают нового до тех пор, пока его не внедрят большинство коллег;

4) сомневающиеся учителя (34% коллектива) воспринимают новое лишь при условии его общей положительной поддержки;



5) учителя, которые колеблются (16% коллектива) (консерваторы) – они ориентируются на традиционные ценности, очень трудно внедряют новое [1, с. 45-46].

Инновационная педагогическая деятельность рассматривается учёными в различных аспектах, а именно: как разработка, освоение и использование нововведений; как отказ от штампов, выход за пределы нормативной деятельности; как способность к генерации идей, их воплощению, анализу и продуцированию; как высшая степень педагогического творчества, педагогического изобретательства, введения нового в педагогическую практику; как экспериментальная поисковая деятельность педагогических работников с целью разработки, эксперимента, апробации, внедрения и применения педагогических инноваций [6].

Инновационная педагогическая деятельность структурно охватывает внешние (цель, средства достижения, объект воздействия, субъект деятельности, результат) и внутренние (мотивация, содержание, операции) компоненты. Как и любая педагогическая деятельность, она выполняет гностическую (познавательную), проектировочную (перспективное планирование задач и способов их решения), конструктивную (сотрудничество педагога и воспитанников), коммуникативную (взаимодействие педагога с учащимися, коллегами), организаторскую (поэтапность действий педагога и воспитанников) функции [7].

Теоретическое осмысление сущности инновационной деятельности позволяет прийти к выводу, что переход к инновационной деятельности и ее успешность предполагает осознание будущим учителем необходимости и практической значимости инноваций в системе образования не только на профессиональном, но и на личностном уровне, а её реализация требует не только владения знаниями педагогической инноватики, но и сформированности готовности к данному виду деятельности.

Обобщение существующих подходов к определению понятия «готовность» позволил выяснить, что оно рассматривается как:

- сложный синтез тесно взаимосвязанных между собой структурных компонентов; психологическая готовность, научно-теоретическая готовность, практическая готовность, психофизическая готовность, физическая готовность, а

также личностные качества (интерес и любовь к детям, увлеченность педагогическим трудом, наблюдательность, коммуникабельность, настойчивость, целеустремленность) [7];

- интегративное качество личности, проявляющееся в диалектическом единстве всех структурных компонентов, свойств, связей и отношений [2];

-единство личностных и операционных компонентов (мотивационный, креативный, технологический, рефлексивный), которые обеспечивают эффективность педагогической деятельности [7];

- особое личностное состояние, предполагающее наличие в педагоге мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии; основными компонентами структуры готовности к инновационной педагогической деятельности являются мотивационный; когнитивный; креативный; рефлексивный [4];

- личностное образование, которое опосредует зависимость между эффективностью деятельности педагога и его направленностью на совершенствование своего профессионального уровня. Основными компонентами структуры готовности к инновационной педагогической деятельности является целевой, мотивационный, когнитивный (содержательный), деятельностно-практический и оценочно-результативный компоненты [8].

Сложность, многомерность и полифункциональность процесса формирования готовности к инновационной деятельности учителя начальных классов в условиях инклюзивного образования свидетельствует о целесообразности и необходимости начинать его в период профессиональной подготовки будущих учителей в учебных заведениях.

Теоретическими принципами разработки модели служили системно-деятельностный, профессионально-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный, индивидуально-творческий, аксиологический, синергетический подходы. Основными компонентами такой модели стали:

- мотивационно-аксиологический, включающий потребности, интересы и мотивы инновационной педагогической деятельности; педагогические ценности,

ценностное отношение к педагогическим инновациям, к конструированию педагогического процесса; исследования в педагогической деятельности; рассмотрение ценностей как средства реализации концепции педагогического мышления; а также мотивационную готовность будущего учителя к осуществлению собственной инновационной профессиональной деятельности. Важным показателем сформированности данного компонента у обучающихся является наличие устойчивых мотивов и профессионально-ценностных ориентаций, обеспечивающих целенаправленное овладение инновационной деятельностью; потребность в творческом самовыражении;

- содержательно-когнитивный, включающий знания и представления будущего учителя относительно инновационных технологий, их сущности, требований к их конструированию и проектированию, инновационности учебного процесса, собственного инновационного потенциала;

- операционно-деятельностный, содержащий умения и навыки владения технологиями инновационной педагогической деятельности как системой инвариантных педагогических умений по решению педагогических задач; умение конструировать и проектировать учебно-воспитательный процесс, содержание образования, систему и последовательность действий учеников и т. п. в условиях осуществления инновационной деятельности;

- эмоционально-волевой, предполагающий сформированность чувства ответственности за результат деятельности, навыки самоконтроля, умения управлять своими действиями в процессе инновационной деятельности, профессиональную честность и ответственность;

- креативный, пронизывающий все компоненты модели.

Особенное место отводится в нем педагогической практике и учебно-исследовательской деятельности будущих педагогов. У будущих учителей начальных классов формируется отношение к инновационной деятельности в условиях инклюзивного образования не как к сочетанию готовых форм и методов обучения, а как к преобразованию, изменениям, научной рефлексии, что необходимо для осмысления будущим педагогом собственного новаторского опыта; рефлексивно-аналитический, предполагающий способность к рефлексии инновационной

педагогической деятельности, самоконтроля и профессиональной самооценки; умение прогнозировать и соотносить личностно-профессиональные возможности; формирование чёткой рефлексивной позиции, связанной с самоактуализацией, осознание себя инновационным педагогом. Этот компонент тесно связан с профессиональным самосознанием, включающим самопознание.

Актуализируем на том, что результативность модели формирования готовности к инновационной деятельности в условиях инклюзивного образования будущего учителя зависит от реализации и активизации инновационной деятельности высшего учебного заведения, постепенного перехода от адаптативно-ориентационного освоения инновационных технологий через формирование познавательно-рефлексивных навыков к созданию будущим учителем собственных инновационных проектов.

Выводы. Высокая скорость обновления технологий и знаний, которые определяют новые представления о роли и функции учителя: от профессионала, который выполняет комплекс функций, от учителя-предметника к учителю (преподавателю)-исследователю, требуют в процессе профессиональной подготовки учителя перехода от парадигмы поддерживающего образования к парадигме инновационного образования, по которому одним из важных качеств педагога, условий успешности его как профессионала является готовность к инновационной деятельности.

Готовность будущего учителя начальных классов к инновационной деятельности является интегральной характеристикой, которая включает осознание ценности инновационной деятельности, знание методологии, теории и практики педагогической инноватики, определение оптимальных способов инновационной педагогической деятельности, оценку собственных возможностей в их соотношении со следующими трудностями, связанными с введением педагогических инноваций и необходимостью достижения высоких результатов профессиональной деятельности. Готовность к реализации инновационной деятельности в условиях инклюзивного образования может быть сформирована только в контексте целостности ее основных структурных компонентов: мотивационно-аксиологического, содержательно-когнитивного, операционно-деятельностного, эмоционально-волевого, креативного,

рефлексивно-аналитического, которые составляют основу модели формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности. Педагогическими условиями эффективности формирования готовности будущего учителя начальных классов к инновационной деятельности в условиях инклюзивного образования является: создание в учебном заведении инновационной образовательной среды; высокий уровень готовности к инновационной деятельности самого преподавателя; усиление социально-личностной и профессиональной направленности содержания учебных дисциплин; овладение будущими учителями начальных классов приемами рефлексивного анализа собственной инновационной деятельности; использование в процессе обучения форм, методов и приемов, которые направлены на: формирование индивидуального стиля деятельности как результата готовности к инновационной деятельности будущего учителя начальных классов, переориентации с поискового на смысло-поисковый личностно-профессиональный характер деятельности (дискуссия, тренинг, имитация реального, решение проблемных ситуаций, игровой штурм и др); проявление познавательной и профессиональной направленности студентов (занятия-конкурс, занятия-конференция, деловая игра, экскурсия, олимпиада и т. п); создание условий по формированию исследовательской и коммуникативных компетентностей, рефлексивных умений, мотивационной готовности к инновационной деятельности.

#### **Список использованной литературы**

1. Ангеловски, К. Учителя и инновации / К. Ангеловски Крсте. [Пер. с македонского]. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Герасимов, Г. И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г. И. Герасимова, Л. В. Илюхина. – Ростов-на-Дону, 1999. – 136 с.
3. Гостев, А. Г. Современная школа: инновационное образование: монография [Текст] / А. Г. Гостев. – Челябинск, 2010.
4. Есарева, З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф.Есарева. - Л.: Ленинградский университет, 1993. – 152с.
5. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М.: Наука, 1994. – 222 с.
6. Никишина, И. В. Инновационная деятельность современного педагога. Методическое пособие, 2012 г.

7. Слостенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.
8. Хомерики, О. Г. Развитие школы как инновационный процесс: методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / О. Г. Хомерики, М. М. Поташник, А. В. Лоренсов; под ред. М. М. Поташника. – М.: Новая школа, 1994. – 320 с.
9. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
10. Юсуфбекова, Н. Р. Педагогическая инноватика как направление методологических исследований [Текст] / Н. Р. Юсуфбекова // Педагогическая теория: идеи и проблемы. – М.: 1992. – С. 20–26.

**УДК 376.1**

**Т.А. Кутепова**

учитель истории МАОУ СОШ №54 г. Томск, Россия

**ПРИЁМЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ  
НА УРОКАХ ИСТОРИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

В статье рассматриваются особенности обучающихся основной общеобразовательной школы с задержкой психического развития. Дается краткое описание нейропсихологического подхода в обучении. Представлены приёмы работы на уроках истории для развития терминологической лексики с использованием нейропсихологического подхода.

Ключевые слова. Задержка психического развития, терминологическая лексика, нейропсихологический подход, сенсорно-тактильные игры.

**T.A. Kutepova**

**Techniques for the terminological vocabulary development in history classes  
for students with mental retardation using a neuropsychological approach**

The article discusses some features of general school students with mental retardation. It gives a short description of a neuropsychological approach in education. It gives some

techniques for the terminological vocabulary development in history classes for students with mental retardation using a neuropsychological approach.

Keywords: mental retardation, terminological vocabulary, a neuropsychological approach, sensory tactile activities

В настоящее время растёт число обучающихся с задержкой психического развития. Поскольку в общеобразовательных школах России внедряется идея совместного обучения и воспитания детей с нормальным развитием и различными отклонениями, то есть инклюзивного образования, дети с задержкой психического развития обучаются в одном классе с нормотипичными детьми. При этом возникают проблемы поиска приёмов работы с данной категорией детей, которые позволили бы педагогу наиболее эффективно включать их в образовательный процесс.

Изучение детей с проблемами в обучении начались ещё в XIX веке (Е. Ласег (1864), К. Ларан (1871)). Вопрос о термине применимом к детям, интеллектуальные показатели которых нередко занимали промежуточное положение между «нормой» и умственной отсталостью, стал дискуссионным. Наиболее распространённым оказался термин «задержка психического развития» (Э. Крепелин, В. И. Лубовский). Представления о состоянии детей с задержкой психического развития описаны в работах Т. П. Симпсон, А. Ф. Мельниковой, Г. Е. Сухаревой, И. А. Юрковой, М. С. Певзнер, К. С. Лебединской, И. Ф. Марковской, А. Н. Корнева, У. В. Ульенковой.

По результатам исследований Т. А. Власовой, К. С. Лебединской, М. С. Певзнер детей с задержкой психического развития распределяют на четыре типа в соответствии с причинами происхождения дефекта: конституциональный, соматогенный, психогенный и церебрально-органического происхождения. Дети всех четырёх типов имеют проблемы с развитием познавательной деятельности, что приводит к недостаточному речевому развитию, выраженному в той или иной степени.

Предмет история начинают изучать в 5 классе основной общеобразовательной школы. По модели периодизации речевого развития, разработанной Леонтьевым А. А., дети данного возраста находятся на четвертой - школьной стадии речевого развития. Если развитие соответствует возрастной норме, то в данном периоде уже

установлено правильное речевое дыхание, устранены особенности ненормативной артикуляции, происходит правильное понимание многозначных слов, широко употребляются синонимы и антонимы. Таким образом, развитие речи ребёнка в норме должно достигнуть достаточно высокого уровня, позволяющего понимать и описывать процессы и явления не только бытового уровня, но и различных, все усложняющихся школьных дисциплин, в том числе и истории.

Ко времени поступления в 5 класс у детей с задержкой психического развития могут сохраняться характерные для данного дефекта признаки речевых нарушений: затруднения в планировании речи, трудности в описании и речевой регуляции своих действий. Так же могут присутствовать нарушения звукопроизношения, характерные для возраста начальной школы, такие как смешение звуков, имеющих сложную артикуляцию и требующих дифференцировки (с-ш, з-ж). Чаще это происходит в потоке речи, при этом может быть правильное произношение отдельных звуков и слогов.

Стойкое нарушение звукового анализа и синтеза может сохраняться несколько лет и вызывает нарушение чтения и письма, что сказывается на школьной успеваемости [Г.А. Баранова].

Дети с задержкой психического развития из-за интеллектуальной и эмоциональной незрелости и сниженного интереса к учебной и познавательной деятельности, испытывают трудности с восприятием новых слов, что приводит к низкому уровню словарного запаса. Так же возникают трудности с переводом слов из пассивного словаря в активный, так как неправильное, неточное понимание значений слов приводит к неуместному, неадекватному их употреблению, или отказу от устных высказываний.

В средней школе усложняется учебный материал, что вызывает новые проблемы. При том, что для многих детей с задержкой психического развития сложно воспринимать нюансы употребления лексики даже бытового уровня, например, когда сказать "стакан", а когда "кружка", то при переходе в среднюю школу возникают серьёзные проблемы при изучении терминологической лексики различных наук, в том числе и истории. Понимание логики исторического процесса, взаимосвязи событий, невозможно без владения терминологией и умения пользоваться



понятиями. При изучении истории детям с задержкой психического развития сложно понять, чем устный исторический источник отличается от вещественного, родовая община от соседской общины. Часто наименования предметов заменяются их описанием (князь - "когда на красивом стуле сидит"). Обобщение понятий или их классификация, то есть те действия, без которых в средней школе не обойтись, часто детям с задержкой психического развития не доступны.

В процессе обучения они могут с воодушевлением воспринимать новое задание, но быстро теряют к нему интерес. Могут обижаться на то, что их не спросили, но при этом редко дают правильные ответы. Для них важно, как оценит их работу взрослый, но они не пытаются самостоятельно дать оценку результатам своей деятельности, соотнести их с поставленной задачей [3].

В основе подобных ошибок лежат серьёзные причины, такие как локальная функциональная недостаточность отдельных зон головного мозга, которая и обуславливает нарушения высших корковых функций, играющих основную роль в реализации механизмов процессов речи, письма и чтения [5].

На уроке дети с задержкой психического развития отвлекаются, не успевают за общим темпом работы класса. Трудно включаются в работу и часто бросают выполнение задания, если встретили затруднения. Ситуация неуспеха приводит, либо к агрессии, направленной на окружающих, либо к апатии (ложатся на парту и отказываются от работы на уроке). То, что систематически не получается, делать неприятно, поэтому в обучении детей с задержкой психического развития особенно важно предотвращать ситуации неуспеха [1].

Для вовлечения детей с задержкой психического развития в работу на уроке и стимулирования их к устным ответам с использованием терминологической лексики можно использовать нейропсихологический подход.

Данный подход, включающий различные нейропсихологические методы и приёмы, позволяет опираться на сохранные механизмы мозговой деятельности, развивая слабые звенья. Эти приёмы способствуют развитию межполушарных связей, лучшему запоминанию материала, расширению зрительных восприятий, ориентированы на три модальности (зрительную, слуховую, кинестетическую), снимают психоэмоциональное напряжение, страх перед опросом.

Для эффективного применения нейропсихологического подхода нужно придерживаться основных принципов. Во-первых, инструкция для учащихся должна быть простой, понятной и чёткой. Во-вторых, упражнения должны усложняться постепенно, чтобы ребёнок с задержкой психического развития чувствовал уверенность в своих силах. В-третьих, упражнения должны включаться в учебную деятельность регулярно.

Для работы по развитию терминологической лексики с применением нейропсихологического подхода на уроках истории в 5 – 6 классах нами используются сенсорно-тактильные игры, основанные на игровых приёмах Е.Д. Файзуллаевой и А.И. Сергеевой [7], переработанных для школьников 5 - 6 классов. Игры проводятся как с детьми с задержкой психического развития, так и с нормотипичными детьми.

#### Упражнения с мягкой скакалкой.

1) Упражнение «Дорожка». Для упражнений используется мягкая вязаная скакалка с разноцветными отрезками. Ребёнок, отвечая на вопросы, перебирает, то левой, то правой рукой двигаясь от одного конца скакалки к другому. Данный приём можно использовать при работе с терминами, датами, фактами и т.д. Учитель подчёркивает важность чёткого проговаривания ответов.

Пример: два ученика держат скакалку с разных сторон. Первый ученик описывает понятие или событие, а второй должен узнать. Если узнал правильно, то переходит к следующему сектору. Затем второй ученик описывает, а первый угадывает. Учащиеся, перебирая руками, двигаются навстречу друг другу. Тот ученик, который прошёл больше секторов, считается выигравшим.

С помощью такой скакалки можно запоминать последовательность событий или правления князей, царей. Называть их в хронологическом порядке, перебирая при этом сектора скакалки. Чем больший период истории был изучен, тем сложнее данное упражнение. Например, перечислить царей в обратном порядке, начиная от названного учителем, при этом двигаемся от дальнего конца скакалки.

2) Упражнение «Коромысло». Учащийся накидывает скакалку на плечи, как будто он несёт коромысло. Учитель или учащиеся говорят верные или неверные определения терминов, или утверждения по теме урока. Ребёнок делает шаг вперёд,

если утверждение верное, и качает коромысло вправо-влево, если утверждение неверное. При этом, если утверждение неверное, для того чтобы сделать шаг вперёд он должен исправить ошибку в утверждении. Можно добавить соревновательный момент и задать определённое количество шагов, которое должен пройти ребёнок, или задействовать двух учащихся.

*Пример: 1. «Демократия - власть знатных людей». Ребёнок качает коромысло, так как утверждение неверное, и проговаривает, прежде чем сделать шаг, что демократия это власть народа. 2. «Ареопаг - совет знати в Афинах». Ребёнок делает шаг вперёд, так как утверждение верное.*

Упражнения на улучшение межполушарного взаимодействия.

Данные упражнения направлены на то, чтобы учащийся переработал информацию, полученную через слуховой анализатор, и совершил движения руками в соответствии с заданными правилами. Упражнения используются для повторения пройденного материала и в качестве динамической паузы.

Упражнение «Страны Древнего Востока». Учитель или учащийся называет термин, название, понятие, а учащиеся должны определить к истории какой страны относится названное и молча определённым упражнением или жестом показать в какой стране это произошло. На доске или слайде учащимся предоставляются условные знаки.

*Пример. Условные знаки: Египет: левая рука поднимается в сторону; Двуречье: две руки вперёд; Китай: правая рука в сторону; Индия: руки вниз.*

*Понятия: 1) клинопись, 2) папирус, 3) шадуф, 4) иероглифы, 5) конфуцианство. б) каста*

Упражнение «Афины и Спарта». Правая рука поднимается как при голосовании, символизируя демократические Афины, а левая рука поднимается перед собой и сжимается в кулак, символизируя военизированную Спарту. Учитель называет понятия, термины, названия связанные с тем или иным полисом, а учащиеся двигают той рукой, которая соответствует нужному полису. Движения можно варьировать: вправо-влево, вверх-вниз по часовой стрелке или против часовой стрелки. Или одной рукой двигать вверх-вниз, а другой по кругу.

Исторические скороговорки.

Произношение скороговорок, связанных с темой урока. Например, при изучении темы «Религия древних египтян» предлагается для произношения следующая скороговорка: «Исида Осириса рисовала на папирусе». Далее производится работа по разбору значения слов. Учащимся задаются вопросы о том, что такое папирус, какие мифы связаны с Осирисом и Исидой. Таким образом, скороговорка помогает не только тренировать артикуляционный аппарат, но и происходит работа по запоминанию терминов и понятий, умению их правильно применять.

В 6 классе при изучении темы «Крестовые походы» предлагается скороговорка «Крестоносцы с крестом шли к Иерусалиму, а в Иерусалиме сражались с сарацинами». Также производится разбор фразы с помощью наводящих вопросов. Является ли скороговорка исторически верной? Каково значение слов крестоносец, сарацин? Почему крестоносцы шли именно к Иерусалиму?

Обучающимся предлагается также самим придумать скороговорки из терминов и понятий по теме урока.

#### Упражнение на переключение действий.

На отдельные листы или интерактивную доску выписываются несколько событий из текста учебника в заведомо нарушенной последовательности. Учащимся предлагается восстановить правильный порядок хронологической или причинно-следственной цепи, передвигая листы на парте или изображения на интерактивной доске. В дальнейшем учитель предлагает ученикам познакомиться с исходным текстом и определить: верны ли были их предположения.

Например, учащимся предлагается восстановить последовательность событий связанных с Куликовской битвой: бегство Мамая, поединок Пересвета и Челубея, визит Дмитрия Ивановича к Сергею Радонежскому, вступление засадного полка в битву, поход Тохтамыша на Москву. Учащийся должен на интерактивной доске или парте выстроить правильную последовательность событий и объяснить свой выбор опираясь на источник.

Применение опорных сигналов: визуальных, звуковых, тактильных. Например, используются видеоролики: в начале урока для введения учащихся в тему, в котором представлены изображения связанные с темой, сменяющие друг друга под

специально подобранную музыку. В это же время на парте может лежать предмет, который также имеет отношение к теме урока. Это позволяет детям с задержкой психического развития активнее включаться в работу. После просмотра видео, учащемуся предлагается описать, что он увидел, рассказать об ассоциациях. Это позволяет учащемуся самому сформулировать тему и цель урока, понять, чем он будет заниматься на уроке.

В ходе объяснения нового материала можно применять работу с опорными конспектами, то есть системой опорных сигналов представляющих собой наглядную конструкцию (схемы, рисунки, криптограммы), содержащие необходимую для запоминания учебную информацию. Во время устного ответа учащийся может опираться на данные сигналы и формулировать объяснения понятий и терминов. Работа с опорными конспектами также включает в работу как зрительные, так и слуховые анализаторы.

Таким образом, регулярное включение в учебные занятия упражнений с использованием нейропсихологического подхода позволяет более активно включать в работу над освоением новой лексики учащихся с задержкой психического развития и стимулировать их к работе над устными речевыми высказываниями.

### **Список использованной литературы**

1. Акимова, М.К. Психологическая коррекция умственного развития школьников / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – Москва : Академия, 2000. – 160 с.
2. Баранова, Г.А. Подготовка учителя-логопеда к работе с детьми с задержкой психического развития в процессе повышения квалификации. // Инновационная наука. 2016. №10 - 2 - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-uchitelya-logopeda-k-rabote-s-detmi-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-v-protsesse-povysheniya-kvalifikatsii> (дата обращения : 07.11.2020).
3. Конева, Е. В. Учителю о детях с задержкой психического развития / Е. В. Конева С. Б Корнилова. — Ярославль.: Ремдер, 2003 — 134 с.
4. Мищенко, З.И., Мищенко, Л.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в массовых классах школы. // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2017. №2. - URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-s-](https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-s)

zaderzhkoy-psiicheskogo-razvitiya-v-massovyh-klassah-shkoly (дата обращения : 07.11.2020).

5. Поливара З.В., Мамедова К.Б. Нейропсихологический аспект анализа школьных трудностей у детей с задержкой психического развития. // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова . 2016. Том 22 Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - № 2 – 105 с.

6. Сергеева, А. И. Логопедические технологии: технология обследования моторных функций: учебно-методическое пособие / А. И. Сергеева ; ГОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во ТГПУ, 2010. – 60 с.

7. Стременецкая, И.С. Методическая разработка "Работа с понятиями и терминами на уроке истории" / И.С. Стременецкая // Совушка. 2019. N1 (15).- URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/15/> (дата обращения: 23.02.2021).

8. Файзулаева, Е.Д. Практическая нейропсихология для педагогов. / Е.Д. Файзулаева, А.И. Сергеева. // Методическое пособие. Томск: Изд-во ТГПУ 2018 - 60 с.

## **УДК 376**

**Е.Г. Лежнина**

учитель-логопед МАДОУ № 134 г. Томск, Россия

**Н.А. Масютенко**

учитель-логопед МАДОУ № 134 г. Томск, Россия

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕЙРОИГР И НЕЙРОБИКИ В СИСТЕМЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДОШКОЛЬНИКАМИ С ОВЗ**

В статье представлен опыт коррекционной работы учителя - логопеда с применением нейроигр или нейробики. Приведены примеры игр и упражнений, используемые для коррекции речевых нарушений и стимулирования речевой активности, а также для развития двигательной сферы ребенка.

Ключевые слова: нейроигры, нейробика, коррекционная работа, ребенок, педагог.

**E. G. Lezhnina**

Teacher-speech therapist MADOU No. 134 Tomsk, Russia

**THE USE OF NEUROGAMES AND NEUROSCIENCE IN THE SYSTEM OF CORRECTIONAL WORK WITH PRESCHOOLERS WITH HIA**

The article presents the experience of correctional work of a speech therapist teacher with the use of neurogames or neuroscience. Examples of games and exercises used to correct speech disorders and stimulate speech activity, as well as for the development of the child's motor sphere, are given.

Keywords: neurogames, neuroscience, correctional work, child, teacher.

Интенсивные изменения в российском образовании ориентируют на переход от стандартной модели воспитания и обучения к необходимости выбирать более эффективные средства на основе современных методов и новых интегрированных и нетрадиционных технологий. В своей работе с детьми мы чаще стали использовать здоровьесберегающие технологии с нетрадиционными формами. К таким нетрадиционным формам относятся нейробика или нейроигры. Эти технологии используем для преодоления речевых нарушений, а так же для развития двигательной сферы ребёнка. Ведь мы знаем, что у многих детей, наряду с речевыми нарушениями, есть проблемы с координацией, общей и мелкой моторикой, восприятием, а также наблюдается моторная неловкость. Нейробика и нейроигры - это своеобразная гимнастика для мозга, которая способствует повышению эффективности и оптимизации всех видов коррекционных занятий с ребёнком. В работе с использованием этих технологий мы выделили два основных направления. Одно из направлений нейробики предусматривает развитие неречевых процессов: совершенствование координации движений, общей моторики, регуляции мышечного тонуса, ориентации в пространстве, чувства темпа и ритма.

Второе направление работы с нейроиграми направлено на развитие речи детей и коррекции их речевых нарушений. Работа включает в себя развитие дыхания, голоса, артикуляционной и мимической моторики, также координацию речи с движением, воспитание правильного звукопроизношения и формирование фонематического слуха.

Стоит отметить, что нейробика и нейроигры используют все пять чувств ребёнка необычным образом и в разных комбинациях. Это помогает создавать в мозгу новые нейронные связи, что способствует создавать новые ассоциации видеть мир по-новому [2].

Главное помнить, что каждое упражнение должно задействовать не менее двух органов чувств. Также приветствуется комбинирование нескольких действий. Нейробика предполагает вовлечение в работу разных видов внимания. При выполнении упражнений важно делать что-то необычное, что вызовет новые эмоции у ребёнка и заставит обратить внимание на, казалось бы, привычные вещи [4].

Своим воспитанникам мы предлагаем различные нейроигры, упражнения которые выполняются необычным и непривычным способом. Вот некоторые из них.

Упражнение «Гусеница» направлено на закрепление звукобуквенного анализа. Ребёнку предлагается превратить заданное слово в гусеницу. Одна буква соответствует одному кружку в её тельце. Длина гусеницы зависит от букв в этом слове. Ребёнок сначала в уме должен посчитать количество букв в заданном слове, потом нарисовать кружочки тела гусеницы, а затем вписать буквы в эти кружочки. Усложнённый вариант ребёнок составляет слово не сначала, а с конца. Также можно попросить раскрасить гусеницу в красный и синий цвет в зависимости от гласной или согласной буквы. Игра «Услышь и поймай» помогает в формировании фонематического слуха. Педагог медленно проговаривает предложение или текст, а ребёнок должен хлопнуть (поймать), когда услышит слово с условленным звуком, и назвать слово, в котором он её услышал.

Развитию речи и скорости реакции помогает игра «Дополни быстро». Педагог называет слоги, ребёнок как можно быстрее должен дополнить слог до слова. Хорошо, когда ребёнок придумывает многосложные слова.

Для повышения тонуса мозговой деятельности и развития дыхания предлагаем поиграть в игру «Дутипол» или «Рекорды». Ребёнок и педагог лежат или сидят на полу друг против друга. Перед ними ворота (дуги физкультурные) для шарика (может быть карандаш, ручка или скомканная бумага, вата). Шарик кладётся между педагогом и ребёнком на одинаковом расстоянии от каждого. По команде все начинают дуть на шарик, пытаясь загнать шарик в ворота своего противника.



Вариантом игры «Рекорды» может быть соревнование ребёнка с самим собой. Он дует на шарик, стараясь с каждым разом продвинуть его как можно дальше. Результат каждой попытки отмечается карандашом или чем-нибудь другим. Нужно не забывать: ребёнок глубоко вдыхает через нос (рот закрыт) и выдыхает через рот.

Для снятия импульсивности, развития внимания, общей моторики предлагается игра «Нос – пол - потолок». Педагог показывает своей рукой на нос, дальше на потолок, затем на пол, при этом называя их. Ребёнок должен повторить за педагогом. В процессе игры педагог увеличивает скорость, путает ребёнка, показывает одно, а говорит другое. Ребёнок показывает, что называет педагог, не ошибаясь.

Игра «Мышка» направлена на расслабление, а как же запоминания частей тела. Педагог «бежит» пальцами, как мышка, по телу ребёнка и останавливается на какой-либо части тела. Ребёнок называет ту часть тела, где остановился пальчик педагога.

Совершенствуя некоторые конкретные движения рук, тело предлагаем поиграть в игру «Попробуй, повтори». Ребёнок должен повторить положение рук или позу, которая изображена на картинке.

Упражнение «Слепые шаги» помогает развивать быстроту реакции, ловкость, умение ориентироваться в пространстве, опираясь на слух. Ребёнок с завязанными глазами стоит спиной к педагогу. Педагог говорит инструкцию «Если я дотронусь до головы, сделай шаг вперёд, если дотронусь до правого плеча – шаг вправо, если до левого плеча – шаг влево, если дотронусь до спины – сделай шаг назад».

Нейроигра «Кулачки — умельцы» направлена на развитие быстроты реакции, координации движений и межполушарное взаимодействие. Задача ребёнка: поочередно, как можно быстрее, менять положение рук по словесной инструкции.

Таким образом, использование здоровьесберегающих технологий с нетрадиционными формами, такими как нейробика или нейроигры, способствует преодолению и коррекцию имеющихся у детей нарушений: речевых, двигательных, поведенческих расстройств. Это способствует созданию базы для успешного преодоления э нарушений, даёт возможность педагогам более качественно проводить коррекционную работу.

### **Список использованной литературы**

1. Акименко, В.М. Развивающие технологии в логопедии. — Ростов н/Д: Феникс, 2011 — 109 с.
2. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход [Текст]: учеб. пособие / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — СПб.: Питер, 2008. — 320 с.
3. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии [Текст]: учебник для студентов вузов / Т. Г. Визель. — М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2017. — 264 с.
4. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста [Текст]: учеб. пособие / А. В. Семенович. — М.: Генезис, 2005. — 319 с.
5. Тарасова, О. Н. Нейропсихологическая диагностика общего недоразвития речи у старших дошкольников [Электронный ресурс]: статья в электронном журнале / О. Н. Тарасова // Молодой учёный. — 2017. — № 3. — С. 421–424.

## **УДК 376**

**В.П. Любимова**

учитель-логопед высшей квалификационной категории МАДОУ №61, г.Томск,  
Россия

**Н.В. Соколова**

заведующий МАДОУ №61 г. Томск, Россия

## **СЕНСОМОТОРНОЕ И РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СЕНСОРНО-ТАКТИЛЬНЫХ ПОСОБИЙ**

В статье раскрываются аспекты работы учителя-логопеда с детьми дошкольного возраста, направленные на коррекцию и развитие сенсомоторной сферы и речи. Описывается опыт использования сенсорно-тактильных пособий ТАФИ, что создаёт вариативность образовательной среды и позволяет разнообразить работу с детьми по сенсомоторному и речевому развитию, в том числе и при реализации театрализованной деятельности. Приводятся описания игр при реализации нейропсихологического подхода.

Ключевые слова: сенсомоторное развитие, сенсорно-тактильные пособия, речевое развитие, грамматический строй речи, театрализованная деятельность.

**V. P. Lyubimova**

**N. V. Sokolova**

**Sensorimotor and language development of preschool children with the use of touch-tactile benefits**

The article reveals the aspects of the work of a speech therapist teacher with preschool children, aimed at the correction and development of the sensorimotor sphere and speech. The article describes the experience of using sensory-tactile manuals of TAFI, which creates a variety of educational environment and allows you to diversify the work with children on sensorimotor and speech development, including in the implementation of theatrical activities. Descriptions of games in the implementation of the neuropsychological approach are given.

**Keywords:** sensorimotor development, sensory-tactile aids, speech development, grammatical structure of speech, theatrical activity.

Все прекрасно знают знаменитые слова известного педагога Василия Александровича Сухомлинского «Источники способностей и дарования детей на кончиках их пальцев».

Одним из факторов развития речи ребёнка является уровень сенсомоторного развития. Эта связь была установлена и доказана многими учёными (И.П. Павлов, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, В.М. Бехтерев, Н.И. Кузьмина, Л.И. Белякова, Л.В. Лопатина, Т.Г. Визель).

Важную роль А. Р. Лурия придавал опосредованному характеру речевой функции. Он указывал, что речевая деятельность требует различных невербальных опор, таких, как оптические образы и символы предметов, представления о количестве, времени, пространстве и т.д. [3].

Это означает, что:

- приобретение речи требует огромных, и при этом полимодальных, мозговых затрат: её нельзя освоить без образования множественных ассоциативных связей между самыми разными зонами мозга;

- овладение любой высшей психической деятельностью невозможно без активации проводящих путей, ведущих к речевым зонам мозга

К речевым зонам мозга относятся Центры Брока и Вернике. Центр Брока - это двигательный центр речи в задней части лобной доли, зона речедвигательных органов, зона моторики речи, ответственная за воспроизведение речи. Центр Вернике является слуховым центром речи и отвечает за понимание речи. Эта область отвечает за способность человека воспринимать звуки речи. Дугообразный пучок соединяет зону Брока и зону Вернике, образуя систему, отвечающую за речь.

При наличии адекватных раздражений этих центров (зон) ускоряются темпы достижения ими функциональной зрелости, что приводит к их созреванию. А созревание является необходимой предпосылкой развития психических функций.

Александр Владимирович Запорожец выдвинул гипотезу, согласно которой условием психического развития выступает созревание организма, а источником этого развития является социальный опыт, усваиваемый ребёнком в процессе деятельности под решающим влиянием обучения и воспитания. Для устранения дефицитов каждому ребёнку нужна своя опора: необходимо подбирать и разрабатывать образовательные материалы и виды деятельности, представленные на слуховой, зрительной и тактильной основе.

Поскольку ведущим видом деятельности ребёнка в дошкольном возрасте является игра, в нашем детском саду педагоги создают условия для развития мозговых структур, в том числе, посредством игровой деятельности с использованием сенсорно-тактильных пособий «ТАФИ».

Компоненты сенсомоторного развития включают зрительное, слуховое, тактильно-двигательное восприятие; восприятие пространственно-временных отношений; особых внешних и внутренних свойств предметов, а также мелкую моторику и графо-моторные навыки.

В работе с детьми используются сенсорно-тактильные игрушки, а именно: мячики, шарики, скакалки, палочки, рукавички, разноцветные верёвочки и др. Эти материалы приятные, тёплые, мягкие на ощупь, детям разного возраста очень нравится играть с ними. При использовании данных материалов у ребёнка расширяется сенсорный опыт, он получает своеобразный опыт переживаний, накапливает сенсорные впечатления. Сенсорные качества материалов создают ощущение безопасности у ребёнка.

Все логопедические кабинеты и кабинеты педагогов-психологов нашего детского сада оснащены сенсорно-тактильными пособиями, что позволяет разнообразить работу с детьми. Педагоги дошкольного учреждения работают с детьми с нарушениями речи, используя данное пособие.

«Пальчиковый фитнес»: «колобок» способствует развитию силы и моторной ловкости пальцев и кистей рук, зрительно-моторной координации, речевой активности ребёнка и очень любим малышами всех возрастов.

Педагоги посредством сенсорно-тактильного пособия «Шифоновая радуга» развивают умения детей координировать свои движения, осваивать пространственные представления, восприятие собственной схемы тела. Также это пособие используется во время свободной игровой деятельности перед началом коррекционных занятий с детьми, улучшая настроение детей и снимая психоэмоциональное напряжение.

Все педагоги нашего детского сада работают с сенсорно-тактильным пособием «Вязанная графика». В основе данного кинезиологического комплекса лежит программа нейропсихологического сопровождения «Рисование двумя руками для детей от 5 до 12 лет» В.С. Колгановой, С.И. Колганова, Е.В. Пивоваровой, И.А. Фридрих [5].

Содержание программы направленно на развитие мелкой моторики рук, координации движений, умение ориентироваться на плоскости, способности к произвольному самоконтролю. Этот набор состоит из холста и вязанных верёвочек разной длины (своеобразные «вязаные карандаши»). Набор используется на занятиях или во время игр с детьми с трёх лет для выкладывания узоров (домик, сад, божья коровка, машинка, петушок, черепашка и т.п.), а для детей 5-7 лет – для изучения букв и их элементов. Пластичность и податливость «вязаных карандашей» позволяют моделировать разные композиции, что способствует развитию мыслительных процессов, творческой активности и обогащению чувственного опыта ребёнка.

Нейропсихологический подход рассматривает в качестве причин появления общего недоразвития речи недостатка слухового восприятия, что проявляется смешением акустических признаков звуков с последующим надстраиванием дефектов произношения и нарушением слоговой структуры.

У детей с общим недоразвитием речи преимущественно отмечается слабость фонематического слуха, что ведёт к трудностям определения фонетических, лексических и прочих речевых единиц. Данные нарушения провоцируют дефекты словообразования и словоизменения, что затрудняет формирование словарного запаса, становление грамматического строя речи.

Одним из коррекционных методов развития грамматического строя речи у детей является театрализованная деятельность. Обычно в качестве материала мы используем хорошо знакомые сказки, стихотворения, потешки, песенки. Дети в процессе проигрывания сказок, стихов лучше усваивают содержание и последовательность событий в произведениях. Театрально-игровая деятельность имеет огромное значение для развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста. Она помогает создавать ситуации, в которых замкнутые и стеснительные дети вступают в общение со сверстниками и взрослыми. Театрализация позволяет решать вопросы активизации словаря, развития грамматического строя речи, монологической и диалогической речи. Умение организовывать общение со сверстниками, быть интересным окружающим, выражать эмоции и правильно понимать эмоциональное состояние собеседника развиваются при работе в данном направлении, способствуя полноценному развитию всех сторон речи детей. С удовольствием дети участвуют в театрализации сказок, в инсценировках песенок народов зарубежных стран, например таких, как: «Теремок» в обработке Е. Чарушина, японских песенок «Лотос», «Улыбки» с использованием пальчикового фитнеса: «напёрстки» с детьми с речевыми нарушениями. Предварительно перед театрализацией сказок проводится работа по согласованию качественных прилагательных с существительными: рыжая лиса, серый волк, зелёная лягушка и т.д., для того, чтобы дети во время проигрывания сказки брали «напёрстки» соответствующего цвета. Весёлые задания, которые дети выполняют ритмично по ходу сказки, способствуют развитию внимания, воображения, зрительно-пространственного восприятия, а это в свою очередь способствует речевому развитию.

Пособие - тренажёр «Прыг-скок» (ТАФИ) способствует концентрации внимания, координации движений, расширяет активный словарный запас детей с

ограниченными возможностями здоровья. С помощью этого пособия не только накапливается словарный запас у детей, но и закрепляются лексико-грамматические конструкции: употребление уменьшительно-ласкательных слов, относительных и притяжательных прилагательных, согласование существительных с прилагательными и числительными и т.д.

Например, во время игры «Посчитай мячи (воробьёв, коней и т.д.) ставятся задачи развития внимания, сосредоточенности, согласования существительных с числительными. Для примера приведём описание игры. Ход игры: педагог и игрок берутся за концы скакалки и становятся друг перед другом, натягивая скакалку. Задаётся любая тема: посчитай мячи, коней, столы, воробьёв и другие. Педагог задаёт тему и начинает считать «Один мяч», игрок продолжает «Два мяча», передвигаясь на один разноцветный сектор и так до середины скакалки. Темы могут быть разные: «Один – много», «Животные и их детёныши», «Назови ласково», «Чей хвост, уши, лапы»

Наряду со скакалкой «Прыг-скок» мы используем комплекты мячиков «мнушки». Очень нравится ребятам игра «Действия», разработанная А.И. Сергеевой, учителем-логопедом, канд.пед.наук. Во время этой игры развивается внимание, сукцессивные функции левого полушария (последовательности), моторики, фонематический слух и речь. Для примера приведём описание игры. Ход игры: педагог растягивает скакалку и раскладывает «мнушки» перед ребёнком, затем даёт конструкцию: «Сейчас я буду говорить, а ты внимательно слушай, что делал тот, о ком я скажу! Когда ты услышишь слово, которое отвечает на вопрос «что делал(а)», ты кладёшь «мнушку» через одно/два деления. Текст произносим голосом выделяя глаголы-действия.

Работа с сенсорно-тактильными пособиями не только развивает сенсомоторные и речевые способности детей, она делает занятия яркими, насыщенными эмоциями. Дети с удовольствием взаимодействуют с материалами, так как ткань обладает такими характеристиками, как полифункциональность, комфортность, открытость. Научить творчеству нельзя, но создать благоприятный климат для появления «ростков творчества» возможно.

### **Список использованной литературы**

1. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход в инклюзивном образовании / Т. В. Ахутина. Н. М. Пылаева, Т. Ю. Хотелова // Инклюзивное образование: методология, практика, технология. – 2011. Материалы научно-практической конференции 20-22 июня 2011: под ред. С.В. Алехиной. – Москва: МГППУ, 2011, С. 1-5.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский – Москва: Национальное образование.- 2019.-368 с.
3. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия – Москва: Академия.- 2013.-106 с.
4. Парфенова, Е. В. Развитие речи детей с ОНР в театрализованной деятельности / Е.В. Парфенова – Москва: ТЦ Сфера, 2013. – 64 с.
5. Файзуллаева Е. Д., Сергеева А.И. Практическая нейропсихология для педагогов (с использованием сенсорно-тактильных пособий «ТАФИ») / Е.Д. Файзуллаева, А.И. Сергеева. – Томск: Академия счастливого детства. – 2018. – 56 с.
6. Филичева, Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития детей у детей дошкольного возраста. Практическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В.Чиркина – Москва: Айрис Пресс. – 2008 - 224 с.

**УДК 376**

**К. С. Мазепова**

доцент кафедры дефектологии, канд. пед. наук г. Томск, Россия

магистрант ТГПУ

**ТЕХНОЛОГИЯ ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ  
САМООПРЕДЕЛЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ  
ОТСТАЛОСТЬЮ**

В статье раскрывается процесс, способствующий профессиональному самоопределению обучающихся с лёгкой умственной отсталостью, через реализацию технологии продуктивного обучения. Обосновывается необходимость психолого-педагогического сопровождения данной группы обучающихся с ОВЗ в процессе реализации непрерывности инклюзивного образования.



Ключевые слова: обучающиеся с лёгкой степенью умственной отсталости, профессиональное самоопределение.

**K.S. Mazepova**

## **TECHNOLOGY OF PRODUCTIVE LEARNING IN THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS WITH A MILD DEGREE OF MENTAL RETARDATION**

The article reveals the process that contributes to the professional self-determination of students with a mild degree of mental retardation, through the implementation of the technology of productive learning in the framework of basic general education. The need for further psychological and pedagogical support of this group of students with disabilities in the process of implementing the continuity of inclusive education.

Keywords: students with a mild degree of mental retardation, professional self-determination.

Актуальность проблемы интеграции в общественную жизнь обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости не снижается на протяжении последних 30-ти лет. В век технического прогресса и реалиях рыночной экономики, ряд профессий, не требующих высокой квалификации, утратили актуальность. Но именно эта категория профессиональных компетенций доступна для освоения лицам с лёгкой степенью умственной отсталости. Данная проблема усугубляется неравномерной конъюнктурой рынков труда в разных регионах, а ещё большая дифференцированность прослеживается на уровнях муниципальных образований.

Востребованность в кадрах в больших городах значительно выше, что отражается и на возможностях получения профессионального образования. А данный аспект напрямую влияет на возможный доступный список профессий, в рамках которого проводится профессиональное самоопределение обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости и реальная, именно реальная, возможность трудоустройства.

В соответствии с данными статистики в 2020 году в Российской Федерации среди основных причин детской инвалидности, психические заболевания и умственная отсталость составляют 30% [9]. При этом данный показатель отражает констатацию такого показателя, как «инвалидность» среди данной категории.

Большинство же обучающихся, имеющих лёгкую степень умственной отсталости, не имеют данного статуса, при этом прослеживается тенденция к увеличению количества людей с таким диагнозом. При устройстве на работу к ним предъявляются такие же требования, что и людям, не имеющим интеллектуальных нарушений.

Человек с проблемами в интеллектуальном развитии имеет такие же гарантии государства на реализацию трудовых прав, как и граждане с сохранным интеллектом. Однако эта категория людей в силу своих психофизических особенностей нуждается в дополнительной помощи как в процессе обучения, так и при трудоустройстве.

Многолетний опыт работы с обучающимися, имеющими лёгкую степень умственной отсталости, свидетельствует о психологической неготовности к профессиональному самоопределению. При этом выбор профессии – одна из стратегически важных жизненных задач. Современная система психолого-педагогической коррекционной работы направлена на реализацию усовершенствования методов профориентации, профессионального самоопределения и реализации профессиональных планов граждан данной категории.

В современной психолого-педагогической литературе (Л. И. Акатов, В. П. Глухов, О. А. Подольская, Б. П. Пузанов и др.) в процессе образования детей с умственной отсталостью выделяется особая значимость трудовой подготовки на протяжении всего образовательного процесса, которая носит профессионально-ориентированную направленность. Начиная с 5-го класса, последовательно реализуется технология продуктивного обучения, которая в отечественной педагогике базируется на идеях трудового воспитания классиков педагогической мысли: П. Ф. Каптерева, А. С. Макаренко, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, С. Т. Шацкого и др.

А. А. Вайсбург в период школьного обучения выделяет четыре этапа в становлении профессионального самоопределения.

1. Ориентировочно-подготовительный. Начиная с периода начального образования, необходимо формировать у младших школьников положительное отношение к физическому труду.

2. Ориентационно-побудительный. В 5-7 классах происходит ознакомление школьников с профессиями и формирование интереса к ним. При этом в работе с

детьми, имеющими лёгкую степень умственной отсталости, учитываются особые потребности в обучении и воспитании. Поэтому на данном этапе в учебный план включено трудовое профессионально ориентированное обучение.

3. Ориентационно-производительный. В 8-9 классе диагностируются, анализируются достигнутые ребёнком результаты в процессе направленной коррекционной работы. Совместно с обучающимся и родителями определяются склонности и интересы в профессиональном выборе, формировании мотивов.

4. Ориентационно-заключительный. К окончанию 9-ти классов итогом комплексного подхода к профессиональному самоопределению ребёнка может быть выбор конкретной профессии и наличие плана действий по получению профессионального образования [3].

Социально-направленными задачами трудовой подготовки обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости являются [8]:

- формирование мотивационного жизненно-заинтересованного отношения к труду;

- формирование качеств личности (самостоятельности, умения работать в коллективе, ответственность).

Результатом многолетней трудоёмкой работы и учеников, и педагогов становится профессиональное самоопределение обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости, которое складывается из профессионального просвещения детей и их родителей, диагностики обучающихся, мониторинга и учёта их психофизических особенностей, а также профессиональных проб.

Б. П. Пузанов, анализируя подход к реализации задач профессионального самоопределения через трудовую подготовку, в процессе которого и применяется технология продуктивного обучения, отмечает, что образовательно-адаптированная и реабилитационная среда общеобразовательных учреждений, реализующих ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью, в полной мере отвечает их содержанию и способствует достижению поставленных целей [8].

Профессиональное самоопределение обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости раскрывает Д. Сьюпер, определяя его как многомерный и многоступенчатый, который можно рассматривать с различных точек зрения: серии

задач, поэтапного принятия решения, процесса формирования индивидуального стиля жизни [1].

В литературе медицинской направленности и рекомендациях врачей-психиатров констатируется, что при осуществлении своевременной психолого-педагогической коррекции, включающей поэтапное овладение трудовыми навыками, соответствующими трудовым компетенциям, обучающиеся с лёгкой степенью умственной отсталости могут овладевать определёнными профессиями, преимущественно ручного труда, и в последующем осуществлять самостоятельную жизнь [2; 4; 5].

Именно медицинские противопоказания ложатся в основу перечня доступных для овладения профессий и дальнейшего осуществления профессиональной деятельности данной категории детей. С учётом этого образовательные учреждения разрабатывают методическую основу для реализации поставленной цели профориентации, профессионального самоопределения и практического этапа осуществления профессиональных планов в процессе реализации непрерывности инклюзивного образования.

Петрова В. Г. в учебном пособии «Психология умственно отсталых школьников» констатирует, что «...темп поступательного движения в развитии детей с умственной отсталостью носит замедленный и качественно изменённый характер. Процессы запоминания затруднены, что требует многократного повторения, закрепления пройденного материала» [6]. Эта особенность данной категории детей учтена во всех направлениях и на всех этапах образовательного процесса.

А так как процесс профессионального самоопределения обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости, начинается задолго до того момента, когда ребёнок сможет определить предпочтение в профессиональной деятельности по доступным ему профессиям, одной из первоначальных задач педагогов выступает выявить способности, наклонности ученика, и направить развитие его профессиональных компетенций именно по пути наиболее доступных в индивидуальном плане возможностей. При этом поступательное овладение навыками позволит наилучшим образом использовать период образовательного процесса.

К моменту принятия решения выпускник будет понимать, что у него лучше получается и в какой профессии он сможет быть конкурентоспособным на рынке труда, повысив уровень подготовки посредством обучения в профессиональном лицее. А это, в свою очередь, способствует планомерной социализации при вхождении в самостоятельную жизнь.

Одной из задач специалистов, занятых в организации и реализации технологии продуктивного обучения в процессе профессионального самоопределения обучающихся с умственной отсталостью, является проведение мониторинга востребованных профессий на региональном, муниципальном уровне. Данный вид работы осуществляется совместно с центрами специального профессионального образования и повышения квалификации, центрами занятости населения.

В соответствии с тенденциями рынка труда помимо базовых профилей трудового обучения возможно организовывать внеурочную деятельность не просто с теоретическим ознакомлением направлений, но и организацией работы предметных кружков с овладением навыков в той или иной профессиональной области. Профессиональные профили на базе образовательных учреждений преимущественно включают в разных вариациях следующие направления: швейное, столярное, штукатурно-малярное, обувное, переплётное дело, направления сельскохозяйственного сектора, подготовка младшего обслуживающего персонала.

Внеурочную (кружковую) работу, которая будет также способствовать формированию профессиональных компетенций, можно организовать по предложенным на выбор направлениям, например, фотостудия, прикладное искусство (по интересам обучающихся). Данная форма обучения не вызывает у школьников чувство обязательного овладения данного профиля, а создаёт понимание индивидуальности.

Организованные в рамках профессиональной просветительской работы мастер-классы, ярмарки, дни открытых дверей способствуют расширению представлений о мире профессий обучающихся с умственной отсталостью. Профессиональные пробы на разных уровнях реализации дают возможность участвовать детям данной категории в профессиональных конкурсах, олимпиадах, конкурсе «Абилимпикс». Возможны встречи с бывшими выпускниками школ, которые окончили

профессиональное обучение, определились с местом работы и осуществляют трудовую деятельность. Реальный положительный пример выпускников подтверждает необходимость данной работы в школе, а возможность задать вопрос, получить практический совет способствует формированию уверенности, возможности реализации своих планов.

Итогом многолетней совместной плодотворной работы в системе «педагог + ученик + родители» с использованием технологии продуктивного обучения становится профессиональное самоопределение обучающегося с лёгкой степенью умственной отсталости. Дети проходят итоговую аттестацию по двум направлениям: комплексная оценка предметных результатов усвоения обучающимися русского языка, чтения (литературного чтения), математики и основ социальной жизни; оценку знаний и умений по выбранному профилю труда. По окончании школы им выдаётся свидетельство об обучении образца, утверждённого порядком его выдачи (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 октября 2013 г. N 1145). Указанное свидетельство об обучении даёт право на продолжение получения образования по основным программам профессионального обучения в соответствии с Порядком N 292.

Следует отметить, что в соответствии с частью 13 статьи 60 Федерального закона N 273-ФЗ обучающиеся с различными формами умственной отсталости не получают основное общее и среднее общее образование, они обучаются по адаптированным основным общеобразовательным программам [7].

Далее следует поступление в профессиональные лицеи и их окончание. Это идеальный вариант перехода с одного этапа профессионального становления на другой и его реализация. В процессе управления профессиональным развитием, именно на переходном этапе – деятельностно-практическом, когда происходит процесс реализации профессиональных планов (поступление в профильное учебное заведение, получение профессионального образования), и возникают сбои в цепочке непрерывности инклюзивного образовательного процесса.

Предшествующая работа с родителями в некоторых случаях (социально неблагополучные семьи) оказывается неплодотворной. Ответственность с педагогов никто не снимает, но и обязательства по приобретению профессионального

образования детей с лёгкой степенью умственной отсталости на родителей никто не накладывает. Нередко дети на каком-то этапе обучения перестают посещать профилицей, понимая, что это необязательно в отличии от школьного образования. Причиной этому служат разнообразные, и, как обычно, сугубо индивидуальные причины: от банального «не хочу», «надоело» до психологических проблем, связанных со сменой привычной обстановки.

Психолого-педагогическое сопровождение данного этапа профессионального становления детей с лёгкой степенью умственной отсталости нуждается в кардинальном пересмотре. Ведь данная категория детей является самой многочисленной среди обучающихся с ОВЗ, и одной из самых перспективных в плане адаптации, интеграции и социализации в обществе.

Реализация продуманной сопроводительной работы, обеспечивающей не только минимальное обязательное 9-летнее образование, но и обязательное профильное профессиональное обучение, могла быть решением проблемы. Однако, возникает вопрос о необходимости принятия дополнительных стандартов для обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости, Этот процесс обучения обеспечил бы детей с лёгкой степенью умственной отсталости не только профильным образованием, но и способствовал бы дальнейшей коррекционной психолого-педагогической работе в процессе взросления.

### **Список использованной литературы**

1. Арндачук, И. В. Теоретические основы дисциплины «Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся» / И. В. Арндачук. – Саратов : Наука, 2013. – 51 с.
2. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – Санкт-Петербург: Речь, 2003. – 389 с.
3. Гудкова, Е. В. Основы профориентации и профессионального консультирования / под редакцией Е. Л. Солдатовой. – Челябинск : ЮУрГУ, 2004. – 125 с.
4. Кафедра психиатрии и наркологии Первого Санкт-Петербургского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова : электронный учебник «Психиатрия и наркология» – Олигофрении – URL:

<http://www.s-psy.ru/obucenie/kurs-psihiatrii/5-kurs-lecebnyj-fakultet/elektronnyj-ucebnik-po-psihiatrii/oligofrenii>

5. Макаров, И. В. Умственная отсталость у детей и подростков : клинические рекомендации / И. В. Макаров. – Санкт-Петербург : ФГБУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева» Минздрава России; Российское общество психиатров, секция детской психиатрии. – 2015. – 30 с. – режим доступа <https://contact-autism.ru/new/wp-content/uploads/2017/06/2303.pdf>

6. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – Москва : Академия, 2002. – 160 с.

7. Письмо Министерства просвещения РФ от 19 мая 2020 г. № ДГ-493/07 «О проведении итоговой аттестации лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». – URL : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74086353/>

8. Пузанов, Б.П. Социальная адаптация, реабилитация и обучение детей с нарушениями интеллектуального развития / Б.П. Пузанов. – Москва : Владос, 2017. – 89 с.

9. Юридическая консультация (информационный сайт): Статистика детей с ОВЗ в России 2020. – URL : <https://45jurist.ru/ugolovnoe-pravo/statistika-detej-s-ovz-v-rossii-2020.html>

## **УДК 376**

**А.Г. Никулина**

обучающийся 1 курса магистратуры по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ», г. Белгород, Россия

**М.В. Садовски**

доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования ФГАОУ ВО НИУ «БелГУ», канд. философ. наук, г. Белгород, Россия

## **ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ КАК АКТУАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**



В данной статье рассматриваются аспекты педагогического сопровождения родителей, имеющих детей с нарушениями психического и речевого развития. Авторы рассматривают педагогическое сопровождение родителей как один из приоритетных направлений формирования инклюзивного образовательного пространства.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, инклюзивное образование, инклюзивное образовательное пространство, полисубъектность, родительская позиция.

A.G. Nikulina

1<sup>st</sup> year student of the Master's degree in the direction of 44.04.03 Special (defectological) education Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Belgorod National Research University», Belgorod, Russia

M.V. Sadovski

Associate Professor of the Department of Preschool and Special (Defectological) Education of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education «Belgorod National Research University», Candidate of Philosophy, Belgorod, Russia

### **PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARENTS AS AN ACTUAL DIRECTION OF DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE**

This article discusses the aspects of pedagogical support for parents with children with mental and speech development disorders. The authors consider the pedagogical support of parents as one of the priority directions of the formation of an inclusive educational space.

Keywords: pedagogical support, inclusive education, inclusive educational space, polysubjectivity, parental position.

Реализация инклюзивного образования представляет собой развёрнутую систему специфических по своей направленности и содержанию компонентов. Это обусловлено тем, что инклюзия является своего рода интегративной единицей современного социума, что в полной мере открывает возможности для развития

образовательного и межличностного взаимодействия, саморазвития и самоактуализации [1, с. 45].

Полисубъектность является одной из определяющих характеристик инклюзии. Она подразумевает включение в процесс инклюзивного образовательного пространства сразу несколько категорий участников, без которых невозможно представить этот процесс. Это дети, имеющие особые образовательные потребности, дети с нормотипичным развитием, родители обеих групп детей., педагоги службы сопровождения, учителя, администрация образовательных учреждений.

Само понятие полисубъектности подразумевает, что инклюзивное образовательное пространство – это территория равномерного и равноценного развития детей вне зависимости от нозологической группы наравне с обычными детьми. Оно отражается и в численном, и в содержательном аспектах. Каждый из участников такого взаимодействия обладает своим оформленным набором интересов и взглядов, даёт свою оценку, интерпретирует ценности инклюзии.

Но значительную роль в формировании эффективного инклюзивного образовательного пространства и, что не менее важно, психологический контакт всех его субъектов, играет наличие инициативы со стороны родителей. Отметим, что успех сотрудничества родителей как нормотипичных, так и «особых», детей и педагога во многом определяется показателями развития организации структурированной, согласованной работы, педагогического мастерства в объединении образовательного учреждения и родителей всех категорий детей в решении вопросов обучения, социального взаимодействия и воспитания [2, с. 58-59].

Данное взаимодействие будет определяться личностными, социальными и профессиональными позициями каждого его субъекта, а также организаторскими решениями, которые реализует учитель для того, чтобы выстроить педагогическое сопровождение родителей и наладить с ними психологический контакт. Для учителя это означает – наличие навыков по выявлению роли, позиции, функций, содержания деятельности обеих сторон в формировании эффективных партнёрских конструктов, обозначения областей их социально-профессионального соприкосновения, обусловленного компетенциями каждого, определения методов взаимодействия и разделения их ответственности.

Значительное влияние на формирование позиции родителей по отношению к инклюзивному образовательному пространству имеют особенности выраженности физических и психических особенностей ребёнка. Например, для семей, имеющих ребёнка с особенностями психофизического развития, свойственно искажение представлений о себе и окружающих.

В качестве психологической защиты на ситуацию появления в семье ребёнка с патологиями развития могут нарушаться механизмы адаптации. Частым явлением такого плана является формирование «комплекса жертвы». Он проявляется апатии, нежеланием брать ответственность за себя и других, резком снижении самооценки. Также может развиваться «комплекс отверженности» – человек становится социально индифферентным, отчуждённым. Проявляется привычка рассчитывать только на свои силы и не ждать от кого-либо помощи или поддержки.

Часто можно наблюдать, как родители детей с особенностями психофизического развития выбирают некорректную стратегию воспитания. Первый вариант – ребёнок предоставлен сам себе, не получая нужной поддержки и внимания от родителей. Другой вариант – поглощающая ребёнка гиперопека и, как следствие, его беспомощность, отсутствие самостоятельности.

Но и родители детей с нормой развития не всегда оказываются подготовленными к реализации инклюзии в образовательном учреждении, принимая позицию отвержения, отказа от совместного обучения их детей с «особыми» детьми, переживая за качество образования.

Выше приведённые факты свидетельствуют о необходимости просветительской функции педагогов для формирования у родителей обеих категорий детей необходимой базы педагогических компетентности для развития эффективного взаимодействия в рамках единого инклюзивного образовательного пространства. Эта функция предполагает работу сразу по нескольким направлениям: психологическая и педагогическая помощь родителям детей с особыми образовательными потребностями, просветительская и консультативная деятельность, направленная на родителей нормотипичных детей для формирования партнёрских взаимоотношений как с педагогом, так и со всеми родителями класса [2, с. 60].

Выстраивание партнёрского взаимодействия представляет собой сложный длительный процесс, включающий в себя несколько этапов. Рассмотрим их подробнее.

Начальный этап предполагает наличие простейших контактов. Это необходимо для обмена информацией. Определяющим фактором данного этапа является подтверждение взаимных ожиданий. Примером такого взаимодействия можно указать единство мнений в необходимости создании условий для общения и взаимодействия учащихся, где первым шагом при этом будет знакомство друг с другом.

Этап сотрудничества предполагает, что решение образовательных проблем будет происходить совместными усилиями: помощь учителю в подготовке или подборе учебных средств, дидактических материалов с учётом конкретных образовательных потребностей учащихся.

Завершающий этап предполагает наличие высокого уровня реализации совместной деятельности — взаимопонимание всех субъектов взаимодействия для достижения общей цели (например, организация совместной экскурсии учащихся и родителей).

При построении стратегии работы с родителями перед учителем встанет ряд важных задач, решение которых и будет составлять каркас эффективного взаимодействия. Это установление партнёрских отношений с родителями, объединение усилий для развития, обучения, воспитания, социализации детей. А также создание атмосферы общности интересов; активизация и обогащение воспитательных умений родителей, поддержание их уверенности в собственных возможностях; личностное и социальное развитие родителей, формирование навыков социальной активности и конструктивного поведения [3, с. 51].

Деятельность учителя по взаимодействию с родителями в рамках инклюзивного образовательного пространства опирается на следующие принципы.

1. Принцип мультидисциплинарности, который предполагает привлечение группы специалистов к работе по сопровождению родителей. Содержание работы данной группы направлено на решение как образовательных, так и психологических

задач (формирование у родителей адвокативных компетенций, моделей ассертивного поведения, уверенности в своих силах и способностях ребёнка).

2. Принцип учёта субъектности позиции семьи в обучении, воспитании, социализации каждого учащегося. Сегодня семья имеет право выбирать форму получения ребёнком образования, определять вид учреждения образования; она призвана обеспечить освоение ребёнком образовательных программ посредством формирования индивидуального маршрута и обозначения требований к результатам обучения, что предполагает усиление роли семьи в педагогическом процессе.

3. Принцип системности, систематичности, непрерывности и последовательности сопровождения, который означает, что взаимодействие педагога с семьёй представляет собой сложно организованный, динамический и согласованный процесс, куда включены все формы работы и направления образовательной деятельности в чёткой, логически оправданной последовательности.

4. Принцип семейно-ориентированного подхода с центрацией на личности ребёнка, который означает признание целостности семьи, условности прав родителей и априорной абсолютности прав ребёнка, подчёркивает значимость уважительных отношений между её членами в соответствии с ценностями, стандартами и понятиями, соответствующими их культурному наследию.

5. Принцип индивидуализации форм и методов работы учителя с учётом родительских запросов, особенностей восприятия ребёнка родителями, видения ими его жизненной перспективы, что предполагает опору на данные предварительной педагогической диагностики и реализуется посредством подбора адекватных способов взаимодействия.

6. Принцип «презумпции родительской компетенции», который в сочетании с повышением педагогического потенциала семьи означает, с одной стороны, признание индивидуального опыта родителей в воспитании ребёнка, с другой — расширение родительских полномочий, направленных на полноценное осуществление функций обучения, воспитания и социализации ребёнка, а также реализуется в формировании партнёрских отношений между школой и семьёй [4, с. 73-74].

Работу с родителями необходимо строить на основе регулярной диагностики, дающей представления о характере взаимоотношений между членами семьи, об особенностях детско-родительских отношений; о ценностях, позиционируемых в семье в качестве основных, семейных традициях и устоях; наличии совместных или индивидуальных увлечений членов семьи; об отношении к моделям совместного обучения детей; о планировании и видении жизненной перспективы ребёнка; об основных трудностях, которые испытывают родители в воспитании и обучении детей; оценке родителями характера отношений ребёнка со сверстниками, а также включать в неё первостепенные задачи, которые ставят родители перед учреждением образования, их пожелания и др.

Своевременная диагностика позволяет определить круг вопросов, в самостоятельном решении которых родители оказываются беспомощными или недостаточно компетентными. Форма работы учителя с семьёй обуславливается её целью (то, чего необходимо достичь: информированность родителей, изменение их отношения к возможностям инклюзивного образования, овладение определёнными компетенциями и др.) и содержанием. Выбор любой формы работы и сопровождения преследует решение, в первую очередь, просветительской задачи, а не только (и не столько) констатацию проблемных областей и недостаточной успешности детей [5].

Учитель совместно с учителем-дефектологом может использовать как традиционные формы (общеклассные родительские собрания и конференции, групповые и индивидуальные консультации, посещения на дому, проведение открытых уроков и внеклассных мероприятий, оформление стендового материала и др.), так и разнообразные нетрадиционные формы работы с родителями. Круглые столы, семинары, тренинги, анализ ситуаций, подготовка и распространение буклетов, организация работы «Школы для родителей», «Родительского клуба», творческие лаборатории родителей, педагогическая мастерская, имитационные формы: организационно-деятельностная игра, ролевая игра, социальный интерактивный театр, конкурсы, проведение совместных занятий с участием ребёнка, педагога, родителей (законных представителей) также решают задачи сопровождения.

Методы работы учителя с родителями могут быть групповыми или индивидуальными: беседы, лектории с разнообразной тематикой («Дружба детей: как создавать и сохранять дружеские отношения», «Каждый имеет право быть разным», «Инклюзия: что это такое?» и др.); фото-, видеофрагменты уроков, праздников, досуговых занятий с целью детального разбора определённых воспитательных и образовательных моментов; обмен опытом успешного семейного воспитания; ответы на вопросы родителей; подбор литературы, аудио- и видеоматериалов по запросу родителей; анализ историй успеха людей с инвалидностью; привлечение представителей общественных организаций и объединений; привлечение лиц с инвалидностью в качестве экспертов для просветительской и информационной работы; проведение совместных с родителями внеклассных мероприятий; разработка памяток по вопросам обучения, воспитания, развития и социализации ребёнка; игры-соревнования, походы, экскурсии и др.

Формирование субъектной позиции родителей как полноправных участников образовательного процесса, повышение уровня их готовности к взаимодействию с учреждением образования, степени ответственности за процесс и результат образования и развитие ребёнка предполагают привлечение родителей к участию в анализе, оценке, экспертизе, планировании и проектировании коррекционной работы, а также образовательного процесса в классе и школе; непосредственное включение их в подготовку и проведение школьных и классных мероприятий, направленных на развитие, воспитание и социализацию ребёнка, улучшение отношений в семье. Эффективными методами данной работы могут быть посещение родителями уроков и коррекционных занятий с последующим анализом целей, задач и средств их достижения; обсуждение индивидуальных образовательных родительских запросов; проведение образовательных лекториев и тренинговых занятий; участие родителей в подготовке и проведении внеклассных мероприятий.

Развитие адекватного восприятия родителями своего ребёнка (с позиций особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей), правильного отношения к возможным академическим результатам его обучения направлено на формирование у родителей ребёнка с ОПФР осознания его реальных возможностей в усвоении учебного материала и необходимости создания

комфортной образовательной среды, адаптированной с учётом его особых образовательных потребностей.

Наиболее адекватными методами работы с родителями при решении обозначенной задачи можно назвать индивидуальные беседы с привлечением группы сопровождения, а также ответы на вопросы родителей, подбор литературы по родительским запросам. Согласование содержания коррекционной работы, формы её организации требует проведения консультаций учителя-дефектолога и педагога-психолога, совместных занятий (ребёнок, педагог, родитель), а также активного участия семьи в выполнении их рекомендаций [5, с. 112].

Понимание родителями сущности и значения дифференцированной персонифицированной системы оценивания учебных достижений, предполагающей учёт индивидуальных возможностей и особых образовательных потребностей каждого ребёнка, может быть обеспечено посещением уроков и коррекционных занятий, разработкой для них памяток, знакомящих с методиками и техниками оценивания деятельности учащихся, уровня сформированности их жизненных и социально-личностных компетенций.

Определение оптимальных условий для формирования коллегиальных и дружеских отношений в детском коллективе, создание в нём атмосферы поддержки, взаимопонимания и сотрудничества предполагают формирование педагогом ценностных установок родительской общности. С этой целью родителей следует привлекать к участию в конкурсах, экскурсиях, поездках, а также обучать анализу ситуаций взаимодействия и общения детей.

Мониторинг качества педагогического сопровождения родителей — важная составляющая работы учителя в условиях инклюзивного образовательного пространства, которая позволяет оперировать информацией, быстро реагировать и решать возникающие задачи.

В поле мониторинговых исследований находятся вопросы удовлетворённости родителей качеством образовательного процесса, учебными достижениями детей; уровнем сформированности учебных, социальных, коммуникативных, жизненных компетенций; обеспечением психологического комфорта и безопасности каждого ребёнка; взаимодействием детей в коллективе, характером их межличностных



отношений; содержанием и организацией внешкольных мероприятий, привлечением семьи к решению вопросов обучения и воспитания детей; уровнем школьной инклюзивной культуры и др.

Подводя итог, можно резюмировать, что в формировании инклюзивной образовательной среды одним из решающих факторов является полисубъектность – плотное взаимодействие всех субъектов. Этот процесс невозможно представить без грамотно организованной учителем работы с родителями, которая имеет ряд особенностей. Этот аспект требует качественного расширения профессионального функционала учителя, а также согласованных действий специалистов службы сопровождения по обеспечению педагогического сопровождения семьи, развитию инициативности родителей.

### **Список использованной литературы**

1. Андреева, М. Н. Проблемы семьи, воспитывающей ребёнка-инвалида, на разных возрастных этапах развития / М. Н. Андреева // Социальное обеспечение. — 2006. — № 5. — С. 42—57.
2. Боровая, Л. П. Социально-психологическая помощь семьям, имеющим тяжело больных детей / Л. П. Боровая // Социально-педагогическая работа. — 1998. — № 6. — С. 57—64.
3. Симакова, Т. П. Формирование субъектной позиции семьи на основе социально-образовательного партнёрства [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. П. Симакова. — Томск, 2012. — 488 с.
4. Хитрюк, В.В. Инклюзивное образовательное пространство: педагогическое сопровождение родителей / В.В. Хитрюк // Адукацыя і выхаванне. – 2015. – №3. – С. 71-77
5. Худенко, Е. Д. Комплексная программа развития и социализации особого ребёнка в семье / Е. Д. Худенко, Г. В. Дедюхина. — М. : ЮНИТИ, 2009. — 248 с.

**УДК 376.3**

**Н.Л. Новосельцева, директор,  
С.В. Сергеева, заместитель директора по УВР,  
Е.Д. Степанова, педагог-психолог**

## **ЭЛЕКТРОННАЯ КАРТА КАК ИНСТРУМЕНТ ОПЕРАТИВНОГО СОГЛАСОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Инструменты оперативного согласования работы специалистов сопровождения и педагогов инклюзивного процесса разрабатываются каждой школой самостоятельно. Опыт МАОУ санаторно-лесной школы г. Томска по использованию электронного формата карты развития обучающегося, включённого в психолого-педагогическое сопровождение, может быть интересен в теоретическом плане как модель сопровождения в инклюзивном процессе и в прикладном аспекте в связи с возможностями его использования в любом общеобразовательном учреждении.

Ключевые слова: инклюзия, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогический консилиум, карта психолого-педагогического сопровождения.

**N.L. Novoseltseva, S.V. Sergeeva, E.D. Stepanova**

## **ELECTRONIC CFRD FS A TOOL OPERATIONAL AGREEMENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT**

Tools for the operational coordination of the work support specialists and of the inclusive process are developed by each school independently. The experience of the MAOU sanatorium-forest school in Tomsk in using the electronic format of the development map of a student receiving psychological and pedagogical support can be interesting in theoretical terms as a model of support in an inclusive process and an applied aspect in connection with the possibilities of its use with minimal changes in any general education institution.

Key words: inclusion, psychological and pedagogical support, psychological and pedagogical consultation, card of psychological and pedagogical support.

Курс российского общего образования на модернизацию и персонификацию подходов в образовании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

привёл к необходимости совершенствования работы психолого-педагогических консилиумов образовательных организаций.

Министерство просвещения РФ 09.09.2019 года утвердило примерное Положение о психолого-педагогическом консилиуме (ППК), который создаётся на базе образовательной организации для выявления трудностей в освоении образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся и принятия решений об психолого-педагогическом сопровождении. В пакет документации, которая должна вестись в рамках ППК, в примерном положении включена карта развития обучающегося, получающего психолого-педагогическое сопровождение.

Образовательные организации самостоятельно разрабатывают карты развития обучающихся, получающих психолого-педагогическое сопровождение, руководствуясь их структурой, представленной в примерном положении о ППК.

Анализ рекомендуемых компонентов карты и опыта практического использования карты развития обучающегося в рамках инклюзивного процесса привёл нас к выводу о том, что карта может иметь следующую последовательность компонентов:

- титульный лист;
- результаты комплексного обследования;
- характеристика обучающегося;
- данные об обучении;
- коллегиальные заключения;
- заключения специалистов;
- копии направлений;
- согласие родителей на обследование и др.;
- данные по коррекционно-развивающей работе, проводимой специалистами психолого-педагогического сопровождения;
- работа с семьёй обучающегося;
- сетевое взаимодействие.

Наличие титульного листа, на котором указаны не только образовательное учреждение, дата создания карты, но и выделены крупным шрифтом основные

данные об обучающемся, позволяет оперативно находить как сами карты, так и основную информацию при подготовке документов в рамках инклюзивного процесса. К основной информации об обучающемся, размещённой на титульном листе разработанной в МАОУ санаторно-лесной школе г. Томска карте развития обучающегося, получающего психолого-педагогическое сопровождение, относится следующая: 1) фамилия, имя, отчество обучающегося в именительном падеже; 2) дата рождения; 3) класс; 4) психолого-педагогический статус. Как известно, психолого-педагогическое сопровождение оказывается обучающимся, которых с некоторой долей условности можно разделить на 3 группы по психолого-педагогическому статусу:

- дети с ОВЗ, имеющие недостатки физического и (или) психического развития, подтверждённые заключением психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК);

- дети-инвалиды (предоставлен акт освидетельствования в ФГУ МСЭ, программа индивидуальной реабилитации и абилитации);

- дети, испытывающие в силу различных причин трудности в освоении основных образовательных программ, развитии, социальной адаптации. Среди таковых причин можно выделить неготовность к школьному обучению, снижение мотивации к учению, наличие хронических заболеваний, астенические проявления, трудности общения и коммуникации, нарушение внимания, импульсивность, психомоторную расторможенность, нарушения поведения и пр. Такой психолого-педагогический статус может быть присвоен на определённый срок по решению ППК образовательной организации.

Условность такого разделения связана с тем, что психолого-педагогическое, социально-педагогическое и профилактическое направления сопровождения оказываются в рамках психолого-педагогического сопровождения всем категориям обучающихся.

По мнению Тишиной Л.А. и Данилиной А.М. инклюзивные школы реально оказались не готовы к полноценному и эффективному психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с разными нарушениями развития [3]. Любой специалист должен иметь представление о вариативных заданиях, способах их

предъявления и оценки полученных результатов, учитывать междисциплинарный подход к диагностике и коррекции, быть достаточно гибким и уметь практически молниеносно ориентироваться в любой ситуации и т.д.

К сожалению, в условиях инклюзивного образования часто приходится отмечать недостаточную готовность специалистов службы психолого-педагогического сопровождения к осуществлению помощи детям с ОВЗ:

– у специалистов нет соответствующего уровня владения технологиями коррекционно-развивающей работы с разными категориями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [3];

– педагоги не готовы к решению стандартных и нестандартных профессиональных задач [3].

Острой является проблема подготовки специалистов, владеющих не только обширным объёмом теоретических знаний, но и приёмами коррекционно-развивающего обучения.

Перспективным направлением повышения квалификации специалистов психолого-педагогического сопровождения в рамках образовательного учреждения является правильно организованное межпрофессиональное взаимодействие. Оно предполагает обмен диагностической информацией об обучающимся и эффективных приёмах и методах коррекционно-развивающей работы [1]. Поэтому разработанная в МАОУ санаторно-лесной школе г. Томска электронная карта развития обучающегося, получающего психолого-педагогическое сопровождение, является и инструментом повышения квалификации специалистов сопровождения.

Экспертно-диагностическая функция психолого-педагогического сопровождения определяет качество, комплексность, всесторонность и достоверность диагностики развития обучающегося, трудностей в усвоении основной общеобразовательной программы, социальной адаптации на разных возрастных этапах. Аналитическая функция предусматривает проведение каждым специалистом глубокого, системного и всестороннего анализа первичной информации о ребёнке и результатах обследования. Однако диагностическая информация становится более системной и всесторонней при возможности оперативного ознакомления с

результатами диагностики всеми специалистами психолого-педагогического сопровождения [2].

В условиях учреждения интернатного типа большое значение имеет педагогическая диагностика, которая представлена не только результатами учебной деятельности, но и уровнем развития коммуникативных компетенций, регулятивными способностями, уровнем работоспособности в течение дня и другими важными сведениями. Педагогическую диагностику могут осуществлять не только учителя-предметники, классные руководители и воспитатели, работающие в инклюзивном классе, но также тьюторы и ассистенты, работающие с данным обучающимся.

Результаты комплексного обследования обучающегося удобнее представлять в табличной форме. Список специалистов сопровождения (учитель-логопед, педагог-психолог, учитель-дефектолог, социальный педагог) определяется по заключению ПМПК, он может быть расширен по решению ППК образовательного учреждения в зависимости от специфики затруднений обучающегося. В нашем образовательном учреждении работают педагог-психолог на полную ставку и на условиях совмещения учитель-логопед, педагог-психолог и социальный работник. Такое кадровое обеспечение службы сопровождения предъявляет повышенные требования к лёгкости и доступности документооборота инклюзивного процесса. В данной блоке карты отражаются лишь результаты комплексных обследований обучающихся, которые проводятся в начале, в середине и в конце учебного года. Если проводилась диагностика другого типа (углублённая диагностика отдельных сторон личности и познавательной сферы, особенностей поведения) или в другие сроки, то её результаты отражаются в коллегиальном заключении, в заключениях специалистов и в характеристиках обучающегося. В таблице 1 представлен шаблон, используемый специалистами сопровождения нашей школы.

Таблица 1 - Результаты комплексного обследования

Учитель-логопед		
Сентябрь	Декабрь	Май
Педагог-психолог		

Сентябрь	Декабрь	Май
Учитель-дефектолог		
Сентябрь	Декабрь	Май
Социальный педагог		
Сентябрь	Декабрь	Май
Педагогическая диагностика		
Сентябрь	Декабрь	Май

Такая форма представления диагностических результатов позволяет не только анализировать уровень актуального состояния, отслеживать динамику развития обучающегося и эффективность реализации программ коррекционно-развивающей работы, но также координировать и согласовывать межпрофессиональное взаимодействие специалистов и планы работы по сопровождению каждого обучающегося. С её помощью удобно проводить сравнительный анализ результатов первичной, промежуточной и итоговой диагностики различных специалистов, а также динамику индивидуального развития каждого обучающегося, получающего психолого-педагогическое сопровождение.

Характеристика обучающегося составляется с учётом формы и структурных элементов характеристики, которая предоставляется в ПМПК для уточнения образовательного статуса или образовательного маршрута обучающегося. Это позволяет оперативно подготавливать необходимые документы по запросам родителей и/или педагогов.

Большое значение для эффективности психолого-педагогического сопровождения имеет блок карты развития обучающегося, в котором представлены данные по коррекционно-развивающей работе, проводимой специалистами психолого-педагогического сопровождения с ребёнком. Оперативное отражение выполняемой разными специалистами коррекционно-развивающей работы значительно снижает вероятность того, что логопед, учитель-дефектолог, педагог-

психолог и социальный педагог в свои планы включают одни и те же направления работы, при этом опуская целый ряд других направлений, иногда более важных для результативности всей системы коррекционных мероприятий. Включение блока коррекционно-развивающей работы, выполняемой другими педагогами, соответствует адаптированным общеобразовательным программам, в которых обязательно указывается, что коррекционно-развивающая работа осуществляется в рамках всего учебно-воспитательного процесса.

По мнению ряда исследователей, распространённым недостатком организации взаимодействия сотрудников службы сопровождения является то, что разработанные ими программы индивидуальной коррекционно-педагогической работы не всегда отвечают запросам учителя, связанными с овладением школьниками с ОВЗ материалом по изучаемым учебным дисциплинам [1]. Данные по коррекционно-развивающей работе с конкретным обучающимся, оперативно заполняемые всеми специалистами сопровождения и педагогами инклюзивного класса, способствуют тому, что работа начинает проводиться с ориентацией на изучаемый предметный материал. Так результаты коррекционных мероприятий становятся фундаментом для успешного овладения обучающимися с ОВЗ программным материалом по учебным предметам. В таблице 2 представлен шаблон данного блока электронной карты.

Таблица 2 - Данные по коррекционно-развивающей работе

Учитель-логопед		
Дата	Направление сопровождения	Выполненная работа, результат
Педагог-психолог		
Дата	Направление сопровождения	Выполненная работа, результат
Учитель-дефектолог		
Дата	Направление сопровождения	Выполненная работа, результат
Социальный педагог		
Дата	Направление сопровождения	Выполненная работа, результат



Другие педагоги		
Дата	Направление сопровождения	Выполненная работа, результат

Таким образом, практический опыт психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ выявил недостатки при использовании традиционного варианта карты развития обучающегося, получающего психолого-педагогическое сопровождение. Во-первых, если карта на бумажном носителе хранится у председателя психолого-педагогического консилиума, то не всегда руководители образовательной организации, специалисты сопровождения и/ или педагоги могут оперативно получить информацию, находящуюся в карте конкретного обучающегося или оперативно её внести. Такие потребности могут возникнуть одновременно у нескольких человек. Кроме чисто технических проблем, традиционный формат карты не гарантирует быстрый и лёгкий доступ, свободу от бумажной волокиты. Электронную карту быстрее и удобнее заполнять, подробная информация об инклюзивном процессе становится доступной для просмотра на ПК, планшете или телефоне. Наши педагоги оперативно и в комфортных условиях своего рабочего места при наличии доступа к локальной сети образовательной организации могут воспользоваться электронной картой развития обучающегося, получающего психолого-педагогическое сопровождение. Наличие электронной карты развития обучающегося, получающего психолого-педагогическое сопровождение позволяет администрации школы вести строгий контроль за инклюзивной образовательной деятельностью, выполнять аналитическую работу, итоги которой озвучиваются на педсоветах и методических совещаниях. Сообщаемая информация становится более глубокой и достоверной. Таким образом электронная карта упрощает работу по психолого-педагогическому сопровождению и делает его более совершеннее.

#### **Список использованной литературы**

1. Малофеев, Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах института коррекционной педагогики. 2019. № 36. С. 1–16.

2. Рудакова, Н.П. Содержание дефектологического обследования в рамках деятельности психолого-медико-педагогической комиссии // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. 2018. Т. 13. № 3. С. 41–45.

3. Тишина, Л.А., Данилова А.М. Проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации // Современные наукоёмкие технологии. – 2020. – № 3. – С. 194-200.

**УДК 376**

**О. С. Проскурякова**

магистрант 2 курс ТГПУ, г. Томск, Россия

**РЕКОМЕНДАЦИИ РОДИТЕЛЯМ ПО РАЗВИТИЮ РЕЧИ ДЕТЕЙ С  
ТЯЖЁЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ЧЕРЕЗ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНИК  
ИЗОТЕРАПИИ**

В данной статье раскрывается понятие «изотерапия» - как терапия изобразительным творчеством, в первую очередь, рисованием. Изотерапия является универсальной технологией, её можно использовать как для отдельной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, так и для совместного детского и детско-родительского творчества.

В статье представлены техники изотерапии и игры, которые можно использовать для развития речи ребёнка, обогащения словарного запаса, а также снятия психоэмоционального напряжения, снижения уровня агрессии и тревожности. Данный материал предназначен для родителей.

Ключевые слова: арт-терапия, речевое развитие, дети с тяжёлыми нарушениями речи, техники изотерапии.

**O. S. Proskuryakova**

**Recommendations to parents on the development of speech in children with severe  
speech disorders through the use of iso-therapy techniques**

Annotation. This article reveals the concept of "iso-therapy" - as a therapy of visual creativity, primarily drawing. Iso-therapy is a universal technology, it can be used both for

individual work with children with disabilities, and for joint children's and child-parent creativity.

The article presents techniques of iso-therapy and games that can be used to develop a child's speech, enrich the vocabulary, as well as relieve psychoemotional tension, reduce the level of aggression and anxiety

This material is intended for teachers-psychologists, teachers of additional education, educators, parents.

Keywords: art therapy, speech development, children with severe speech disorders, iso-therapy techniques

Речь является важной психической функцией человека и главным показателем развития ребёнка. Множество исследований доказывают, что все психические процессы (восприятие, память, внимание, мышление, воображение) развиваются совместно с речью.

В настоящее время психолого-педагогические исследования в коррекционной педагогической деятельности показывают, что с каждым годом наблюдается устойчивая тенденция к росту числа детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Нарушения речи у детей приводят к негативным последствиям для развития их когнитивных процессов, эмоционально-волевой сферы, а также вызывают изоляцию, сдержанность, чувства неполноценности и другие психологические изменения. Непонимание речи ребёнка взрослыми, неприятие собственной речи ведут к трудностям в установлении и поддержании контакта с окружающими, что приводит к вторичному дефекту, который проявляется в искажении развития эмоциональной сферы (застенчивости, нерешительности, замкнутости, негативизма, чувства неполноценности) (Р. Е. Левина, В. А. Калягин, Л. С. Волкова, Т. Б. Филичева, С. С. Ляпидевский, Л. А. Зайцева и др.) [7, с. 310].

Существует множество различных методов, технологий развития речи. В настоящее время более интенсивно применяется такой инновационный здоровьесберегающий подход, как психотерапия искусством. Одно из направлений – это воздействие посредством изобразительного творчества – арт-терапия или «терапия творческим самовыражением».

Появление арт-терапии (термин А. Хилла) на стыке искусства и науки относят к 30-м годам прошлого столетия. Коррекционные возможности арт-терапии связаны с предоставлением человеку неограниченных возможностей для самовыражения и самореализации в продуктах творчества, развития своих возможностей, гармонии с самим собой, что помогает мобилизовать внутренние естественные механизмы саморегуляции. Арт-терапевтическая практика всегда имеет положительный эффект и продуктивные результаты работы [1, с. 320].

Актуальность и использование методов арт-терапии в работе педагогов с детьми с особыми образовательными потребностями и возможностями объясняется множественными причинами, такими как оказание положительного эффекта, отличительные результаты коррекции, раскрепощение ребёнка, снижение тревожности, страхов, агрессии, развитие коммуникативных способностей, проявление интереса к деятельности и др. Практический опыт показал, что становится недостаточно традиционных методов коррекции различных дефектов детей. В связи с этим возникла потребность в поиске новых эффективных нетрадиционных способов работы.

Одним из наиболее распространённых видов арт-терапии является изотерапия (рисунки, лепка) – лечебное воздействие, коррекция посредством изобразительной деятельности.

Изотерапия по форме организации может проводиться как индивидуально, так и в групповой форме. В современной зарубежной и отечественной изотерапии (В.Е.Фолке, Т.В. Келлер; Р. Б.Хайкин, М.Е.Бурно) выделяют направления этого метода:

- использование уже существующих произведений изобразительного искусства путём их анализа и интерпретации;
- побуждение к самостоятельным творческим проявлениям в изобразительной деятельности.

Изотерапия даёт положительные результаты в работе с детьми с различными дефектами: задержкой психического развития, речевыми нарушениями, нарушением слуха, умственной отсталостью, при аутизме. Во многих случаях изотерапия выполняет психотерапевтическую функцию, помогая ребёнку справиться со своими

психологическими трудностями (зажатостью, агрессией, страхами, тревожностью, неуверенностью).

Изобразительная деятельность оказывает важное значение для развития и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Искусство создаёт целостную картинку мира по средствам эмоциональных образов, мыслей, чувств доступных каждому ребёнку. Рисуя что-либо, ребёнок может сочувствовать, сопереживать, фантазировать, выплёскивать эмоции. Чувства сопричастности к человеку, к природе, животным помогает ребёнку преодолеть отчуждение, замкнутость, страх. Рисунки - это изображение реальности, которая отображает внутренний мир ребёнка, его душевные переживания, взаимоотношения с окружающим миром, состояние интеллекта, его работоспособность, восприятие, мышление, настроение [6, с. 158].

Известные педагоги В. А. Сухомлинский, Б. М. Неменский обращали внимание на то, что детское творчество - это своеобразная, самобытная сфера духовной жизни. В детском рисунке происходит самовыражение и самоутверждение ребёнка, раскрывается его личность. Рисуя, дети погружаются в своём мире красоты. [1, с.9].

В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья огромную роль играет совместная деятельность: «педагог – родитель – ребёнок». Совместная деятельность, как показывает практика, даёт положительные результаты. В процессе деятельности родители становятся ближе со своим ребёнком, начинают лучше его понимать. Кроме того, снижается уровень тревожности, агрессии и нервозности; ребёнок освобождается от страхов, становится более открытым, раскрепощённым; повышается уверенность, самооценка; обогащается словарный запас

Психологи, дефектологи рекомендуют родителям при использовании техник изотерапии совместно с ребёнком погружаться в творчество: от начала до конца проходить с ребёнком все этапы работы, по окончании работы обсуждать с ребёнком рисунок ребёнка и свой. Сделать это можно в виде игры на угадывание, узнавание того, что нарисовали: «Угадай, что нарисовано», «Найди сходства и отличия». Также в процессе занятия с ребёнком можно провести релаксационные упражнения, например: «Шла купаться черепаха...», «Волшебный сон», «Замедленные

движения», «Пружинки», «Лягушки», «Спящий котёнок», «Шарик», «Кораблик», «Четыре стихии», «Спортсмены» и др.

На протяжении занятия для создания весёлой или, наоборот, спокойной атмосферы, ориентируясь на настроение ребёнка, рекомендуется использовать музыкальное сопровождение. Для создания спокойной атмосферы рекомендованы следующие музыкальные произведения: «Утро» Эдварда Грига, «Вальс», «Песня жаворонка» П. И. Чайковского, «Фантазия» В. А. Моцарта. Для создания весёлой атмосферы рекомендованы следующие музыкальные произведения: «В пещере горного короля», «Шествие гномов» Эдварда Грига, «Турецкий марш» В. А. Моцарта [3, с. 150]. По завершению занятия проводится беседа – обсуждение, рефлексия. Необходимо задавать ребёнку вопросы, побуждать к высказыванию: «Что ему понравилось?», «Что ему было тяжело делать, а что легко?», «Что он сегодня рисовал?» «Понравилась ли ему музыка, игры?» [5, с.224].

Для совместного творчества родителей с детьми рекомендованы следующие техники изотерапии.

1. Техника «Марания». Отталкиваясь от значения слова «марать» (пачкать, грязнить), терапевтическим действием данной техники является спонтанное рисование. Особенностью техники «марания» является отсутствие сюжета и структуры изображения. Однако при этом наблюдаются разнообразные сочетания абстрактных форм и цветовых пятен.

В качестве способов создания рисунков могут выступать: ритмичные движения рук, спонтанные мазки и штрихи, разбрызгивание и размывание красок, смешивание цветов путём нанесения новых слоёв краски. В коррекционной работе рекомендуется использовать в качестве материалов гуашевые и акварельные краски. Изображения такими красками становятся более насыщенными и больше отображают яркость эмоций. Яркость красок стимулирует ребёнка свободно выражать свои эмоции и внутренние переживания. В процессе творчества ребёнок через многократное повторение названий свойств, предметов и действий с ними постепенно вводит новые слова в активный словарь.

Применяя технологию «марания» и используя гуашевые краски, коррекционное занятие можно превратить в занимательную для детей игру: спрятать

от пиратов вход в пещеру с сокровищами, замазав его красками или с помощью линий создать суперсовременный город. Используя пятна нарисовать несуществующих животных и т. д. Также необходимо мотивировать детей самим придумать различные игры. Подобные упражнения можно проводить, используя различные художественные материалы, в том числе гуашевые и акварельные краски, мел, пастель, восковые мелки.

2. Техника «Рисование пальцами». Процесс рисования пальцами – важный элемент коррекционной работы, особенно для самого ребёнка. Каждое занятие необходимо проводить, предлагая новые игры, новые способы рисования пальцами. Совместное проговаривание и комментирование процесса занятия будет развивать коммуникативные навыки, а также расширять активный словарь. Для работы с данной техникой используются гуашевые краски, вода, бумага для рисования.

Предлагаемые способы рисования пальцами.

Обмакнув подушечки пальцев в краски, можно нарисовать «Новогодние конфетти», «Рассыпавшиеся бусы», «Огоньки на ёлке», «Весёлый горох», «Следы», «Узоры на платье», «Пушистый снег», «Солнечных зайчиков», «Одуванчики», «Распушилась вербочка», «Сладкие ягоды», «Гроздь рябины», «Цветы для мамы», «Дымка свистунья».

Можно обмакнуть в краску боковую сторону пальца и приложить к бумаге, в результате получатся «Следы» более крупных зверей, «Летние и осенние листья», «Овощной салат», «Праздничные листочки». Далее вместе с ребёнком тренируем фантазию и придумываем новые сюжеты.

Сжав руку в кулак и наложив её на краску (разведённую в тарелочке), водить ею из стороны в сторону, чтобы краска хорошо размазалась на руке. После этого, подняв и приложив к бумаге, мы получим крупные отпечатки, изобразив «бутоны цветов», «детёныши зверей», «птицы».

3. Техника «Монотипия». Для применения данной техники необходима гуашь или акварель, белая или чёрная бумага, целлофан, стекло, полиэтиленовая плёнка. Варианты работы представлены ниже.

Вариант первый. Лист бумаги складывается пополам. На одну из половин наносят пятна (тёплые или холодные тона), вторая половина прижимается к первой,

тщательно разглаживается и разворачивается. После того как получился рисунок, предлагаем поиграть в игру «Угадай, что получилось?». Появившееся зеркальное отображение (бабочка, цветы, мордочки животных и прочее) можно раскрашивать далее.

Вариант второй. Лист бумаги складывается не только по вертикали, но и по горизонтали: получаются симметричные изображения или двойники (братья - близнецы, «два цыплёнка», «весёлые медвежата», «город на реке» - нарисовать город на согнутой по горизонтали бумаге, раскрыли - город отразился на реке), «маски» к Новому году и другим праздникам.

Вариант третий. На стекле, зеркале, пластмассовой доске, бумаге, полиэтиленовой плёнке наносятся пятна или рисунок гуашью, затем сверху накладывается лист бумаги и отпечатывается. Начинать работать следует с маленького листочка бумаги, затем размер альбомного листа можно увеличивать. Темы работ очень разнообразны: «Жизнь на севере», «Аквариум», «Ваза с фруктами, овощами», «Лес» [2, с.188].

4. Техника «Рисование жёсткой кистью». При работе с данной техникой понадобится жёсткая сухая кисть, гуашевые краски, бумага для рисования, салфетки. Краски на кисточку необходимо набирать мало, только на её край. При нанесении тычка, кисточка должна находиться в вертикальном положении, таким способом ворс расплющивается и получается большая «пушистая» точка. После каждого промывания кисточку следует тщательно вытереть насухо. Наносить рисунок важно отрывистыми мазками по сухой бумаге на набросок, сделанный простым карандашом, либо сразу изображать животных, их пушистую шерсть, цветущие кусты сирени, яблоневые или вишневые деревья и многое другое. Особенно хорошо дети рисуют портреты своих любимых игрушек, для которых они сперва прорисовывают контур, а потом наносят резкие мазки, заходя на контур изображения. Чем чаще набрасываются мазки, тем лучше передаётся фактура (пушистость). После таких занятий можно устроить выставку портретов любимых игрушек или сказочных образов, побуждая детей к высказываниям, показывая при этом пример [4, с. 140].

5. Техника «Рисование сухими листьями, сыпучими материалами и продуктами». В работе с данной техникой необходим следующий материал: сухие



листья, сыпучие материалы (гречневая крупа, макароны, пшено, овсяные хлопья, горох), продукты, белая бумага, клей ПВА. Работа с описанными материалами очень полезны для развития фантазии, кинестетики, мелкой моторики, что напрямую влияет на речевое развитие детей.

С помощью предложенного материала и клея ПВА начинаем создавать картинку. На лист бумаги клеим наносим необходимый рисунок. Далее растираем сухие листья между ладонями на маленькие частички и рассыпаем сверху на рисунок. Если это крупа, то сразу рассыпаем над рисунком. Не приклеившиеся частички материала стряхиваем. Техника очень благоприятно влияет на детей, у которых нарушена мелкая и общая моторика, агрессивных, тревожных, а также способствует снятию напряжённости и успешному проявлению способностей ребёнка.

6. Техника «Рисование ладошкой». В процессе работы необходим следующий материал: лист белой бумаги, гуашевые краски, салфетки, кисть.

Сначала опускаем в гуашь ладошку или окрашиваем её с помощью кисточки и делаем отпечаток на бумаге. Затем отпечаток дорабатывается (фантазируем вместе с ребёнком) кистью до получения задуманного изображения (птицы, дерева, животного). Здесь можно предложить ребёнку игру: «Угадай, что нарисовано?». К этой игре желательно подключить всех членов семьи и нарисовать как можно больше изображений.

7. Техника «Оттиск смятой бумагой». Необходимые материалы для работы с данной техникой: блюдце, в которой находится подушечка из тонкого поролон, пропитанного гуашью, белая плотная бумага, смятая тонкая бумага, кисть, гуашевые краски. Сначала требуется прижать смятую бумагу к поролоновой подушке с краской и нанести оттиск на бумагу. Чтобы получить другой цвет, заменяем блюдце и смятую бумагу. При необходимости кистью можно дорисовать необходимые элементы.

Представленные методики и техники, их содержание, опосредованное общением ребёнка и родителя, имеют большое значение для развития речевых функций и средств общения.

Таким образом, для речевого развития детей дошкольного возраста возможно использование изотерапии в качестве коррекционно - развивающей методики.

Погружаясь в свой мир с помощью творчества, ребёнок избавляется от внутренних переживаний, раскрепощается и открывается для новых знаний.

### **Список использованной литературы**

1. Августова, Р. Говори! Ты это можешь. Как развить речь ребёнка и учить его читать, особенно в «безнадёжных» случаях / Р.Августова. – Москва : Этерна, 2015.– 368 с.
2. Борисова, Е. «Развиваем творческие способности старших дошкольников в рисовании». Дошкольное воспитание / Е. Борисова. – Москва : Академия, 2008. – 210с.
3. Гогоберидзе, А. Г. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста / А. Г. Гогоберидзе. – Санкт - Петербург : Детство – Пресс, 2010. – 650 с.
4. Казакова, Р. Г. «Рисование с детьми дошкольного возраста. Нетрадиционные техники, планирование, конспекты занятий» / Р. Г. Казакова, Т. И. Сайганова, Е. М. Седова. – Москва: «ТЦ Сфера», 2006, – 260с.
5. Копытина, А. И. Арт-терапия. Новые горизонты/А. И. Копытина. – Москва : Когито-Центр, 2006. – 336 с.
6. Медведева, Е. А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Медведева. – Москва : Академия, 2001. –97с.
7. Филичева, Т. Б. Основы дошкольной логопедии / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. – Москва: Эксмо, 2015. — 320 с.

**УДК 376**

**Д.С. Рославцева**

магистр ФГБОУ ВО ТГПУ г. Томск, Россия

### **«ЗНАЧЕНИЕ И ПРИЕМЫ МОЗЖЕЧКОВОЙ СТИМУЛЯЦИИ У ДЕТЕЙ 3 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ»**

В статье рассматривается нейропсихологический аспект мозжечковой стимуляции, которая применяется для коррекции задержки речевого развития. Было определено, что мозжечок, принимая участие в обеспечении речи, имея двусторонние

и односторонние связи с другими мозговыми структурами, является главным объектом для стимуляции через специализированные упражнения. Данный подход позволяет улучшить не только речевую функцию, но и повысить эффективность функционирования головного мозга в целом. В современной логопедической практике разработано множество упражнений, стимулирующих деятельность мозжечка. В статье представлены наиболее распространённые типы упражнений, применяемые в логопедической практике действующими специалистами.

Ключевые слова: нейропсихология, мозжечок, мозжечковая – стимуляция, задержка речевого развития, психические процессы.

**D.S. ROSLAVTSEVA**

**«THE SIGNIFICANCE AND RECEPTIONS OF CEREBRAL  
STIMULATION IN CHILDREN 3 YEARS OLD WITH SPEECH  
DEVELOPMENT DELAY»**

The article discusses the neuropsychological aspect of cerebellar stimulation, which is used to correct delayed speech development. It was determined that the cerebellum, taking part in the provision of speech, having two-way and one-way connections with other brain structures, is the main object for stimulation through specialized exercises. This approach allows to improve not only speech function, but also to increase the efficiency of the functioning of the brain as a whole. In modern speech therapy practice, many exercises have been developed that stimulate the activity of the cerebellum. The article presents the most common types of exercises used in speech therapy practice by current specialists.

Key words: neuropsychology, cerebellum, Cerebellar - stimulation, delayed speech development, mental processes

Коррекции задержки речевого развития с использованием приёмов мозжечковой стимуляции определяется реализацией требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, включающего целевые ориентиры социального и психолого-педагогического характера. В процессе дошкольного образования основной задачей учителя - логопеда является поиск оптимальных приёмов исправления речевых нарушений,

способствующих не только эффективности занятий, но и предотвращению чрезмерного утомления.

Внедрение нейрopsихологических методик способствует появлению новой научной дисциплины – нейропедагогика, сочетающей в себе практические исследования нейроанатомии, нейрopsихологии, нейролингвистики, нейрогенетики с классическими дисциплинами, т.е. педагогики и психологии [7, с. 155].

У большинства современных детей наблюдаются расстройства функционирования мозжечка и стволового отдела мозга. К замедлению формирования речи, интеллектуальных и психических процессов приводит нарушенная связь между мозжечком и лобными долями мозга. Поэтому такие дети позже других садятся, начинают ходить, дольше остаются двигательнo неловкими: плохо бегают, прыгают на одной ноге, не могут научиться ездить на велосипеде, не любят подвижные игры. При этом нарушения не ограничиваются только двигательной сферой. Эти дети позже начинают говорить, у них часто нарушена артикуляция, понимание речи. Для таких нарушений подходит метод мозжечковой стимуляции, позволяющий не только улучшить качество речи, но и положительным образом повлиять и на другие психические процессы [1, с.39].

Метод мозжечковой стимуляции относится к нейрopsихологическому подходу коррекции речевых нарушений дошкольника. Их применение логопедом способствует воздействию на внутримозговую основу речи, что в сочетании с коррекцией работы артикуляционного аппарата даёт высокие результаты. По сути, правильное (практическое) применение нейрopsихологических нюансов позволяет стимулировать внутримозговую деятельность, улучшая как речевую функцию, так и все аспекты психической деятельности.

Головной мозг является своеобразной материальной основой как психики в целом, так и психических процессов в частности. Его физиологическое созревание осуществляется на протяжении значительного периода взросления человека. Дошкольный возраст (особенно его младший период) характеризуется неравномерным развитием разных отделов головного мозга. Также следует учитывать, что на темпы и особенности развития головного мозга влияет

индивидуальный фактор, который часто вносит свои коррективы в состояние речевых функций дошкольника

Акцентируя внимание на задержках речевого развития, следует упомянуть, что данный диагноз появился в логопедии сравнительно недавно. Задержка речевого развития определяется как «отставание речевого развития ребёнка от возрастной нормы преимущественно на ранних этапах формирования психической деятельности (до 3 лет)». Обычно задержка в развитии проявляется с такого раннего периода, как только это могло быть обнаружено, без предшествующего периода нормального развития [4, с. 26].

В научной литературе выделяются два вида этиологических факторов, провоцирующих данное нарушение. Внутренние факторы, обусловленные недоразвитием определённых внутримозговых структур, участвующих в обеспечении речевой деятельности. По мнению Т. Г. Визель, речь идёт об отделах головного мозга, реализующих связующую функцию, т.е. в основе данного нарушения лежит десинхронизация между различными отделами головного мозга: корой и «глубинными структурами»; вторичных полей коры больших полушарий; проводящих путей между участками коры [3, с. 118]. Внешние факторы, как правило, связаны с педагогической запущенностью (социальные факторы), в результате которой отсутствует полноценное подкрепление процесса развития речевой деятельности.

Для коррекции вышесказанных нарушений весьма рационально воздействовать на тот участок головного мозга, имеющий связи с различными отделами. Одним из таких является мозжечок, представляющий собой внутримозговую структуру, относящуюся к I блоку мозга, его важность подчёркивается неформальным обозначением как «малый мозг». Главной особенностью его является наличие двусторонних и односторонних связей с различными структурами головного мозга. В связи с этим одной из его функций является оптимизация взаимоотношений между корой больших полушарий, средним мозгом, лимбической системой, стволовыми структурами, анализаторными системами и т.д. При этом происходит возбуждение одних центров и торможение других. По сути, главной физиологической функцией

мозжечка является переработка информации, поступающей из разных отделов мозга, определяя динамический аспект его функционирования.

Исследования Ю.В. Зуевой, Н.К. Корсаковой и Л.А. Калашниковой доказали факт участия мозжечка при реализации психических процессов. Особенно это проявляется в динамической интегративной организации речи. Это суждение является одним из основных при выводе исследователями умозаключения, что мозжечок участвует в решении любых когнитивных задач, обеспечивая изменение и регуляцию психической активности при переходе с одних задач на другие [5]. Имеются факты, что, регулируя движения человека, мозжечок отвечает, как за качество функционирования артикуляционного аппарата в процессе речи, так за движение глаз в процессе чтения и пальцев при письме.

Проанализировав вышесказанные исследования авторов, подтверждающих значение мозжечка для развития ребёнка, можно обобщить и структурировать перечень функций мозжечка.

Функции мозжечка: регуляция скорости, последовательности и согласованности протекания высших психических функций, поведения, эмоций и внимания; интеграция и анализ сенсорной информации (зрительной, слуховой, вестибулярной и т.д.), поступающей из других структур мозга; обеспечение сенсомоторных и речедвигательных координаций; формирование схемы тела и моторное планирование, в том числе, планирование времени движения [3, с.28].

Функции мозжечка можно тренировать с помощью специальной физкультуры «мозжечковой стимуляции». В разных странах уже давно стали популярными методики коррекции речевого развития, основанные на мозжечковой стимуляции.

Занятия напоминают особую лечебную физкультуру. Она включает упражнения на равновесие, координацию движений, развитие зрительно-моторной координации.

Многими авторами, такими как Сиротюк А.Л., Сиротюк А.С., Педяш Н.А. «мозжечковая стимуляция» понимается как своеобразная «зарядка для мозга», позволяющая выстроить внутримозговые связи правильно, что способствует улучшению функционирования речевой функции. Цель «мозжечковой стимуляции» - сформировать в головном мозге правильные алгоритмы передачи импульса,

улучшая синхронизацию между различными отделами головного мозга. В итоге это должно привести к улучшению как психических процессов, так и речевой функции.

С технической точки зрения, мозжечковая стимуляция представляет собой систему физических упражнений, совершенствующие функции мозжечка и базальных ганглиев. Щеблыкина Н. Н. подчёркивает их позитивное воздействие на качество функционирования всех мозговых структур. Ко всему прочему, в процессе выполнения таких упражнения совершенствуются физическое состояние ребёнка, посредством приобретения новых двигательных навыков [9, с. 270].

Учитывая все нюансы нейропсихологической работы с детьми, Помазкова Н. А. предлагает основывать её на следующих принципах:

- «от простого к сложному»;
- оптимального уровня сложности (правильный подбор уровня сложности для ребёнка);
- поэтапного освоения;
- усложнения инструкции;
- направленности движений (выполнение упражнений по центру, вправо, влево, по кругу);
- новизны;
- би/моно/попеременно выполнение упражнений двумя руками, правой, левой, поочерёдно [5, с. 58].

Логопедический эффект можно улучшить, если во время проведения упражнения задействовать речевую функцию. Например, при проведении упражнений ребёнку даётся задание повторять определённые звуки. Также часто используются упражнения для мозжечковой стимуляции, способствующие улучшению функционирования органов артикуляционного аппарата.

Так Почуйко Е. В. предлагает использовать следующие логопедические приёмы, которые следует включить в упражнения: «Дифференциация гласных» (профилактика дисграфии), «Разбери слово!», «Собери слово!», «Слоговичок!», «Сложи предложение!», «Придумай слово!» [8, с. 80]

К средствам мозжечковой стимуляции можно отнести:

- прибор «Постурограф»;

- балансирную доску Ф. Билго;
- интерактивную платформу Wii Fit;
- «Тренажерно-информационную систему»;
- «включающее устройство для развития вестибулярного аппарата (вестибулярная платформа)», «Сибирский борд», тренажер BOSU, различные батуты, гамаки, фитболы, качели и др.

Для мозжечковой стимуляции можно использовать свободное и быстрое перемещение тела в пространстве:

- «по вертикали (прыжки на батуте, перемещения на пружинящих снарядах, прыжки на мягкие маты, прыжки в воду, соскальзывание вниз по наклонным плоскостям (горка));
- по горизонтали (прыжки на фитнес мячах, перемещения на роликах, велосипедах и самокатах);- вращение вокруг своей продольной оси (лечебная центрифуга, вращающееся кресло, кольца, трапеция, диски);
- вращение вокруг своей поперечной оси (кувырок вперёд в воде или на перекладине при помощи инструктора);
- маятниковые возвратно-поступательные движения (качели, карусели, гамак);
- уменьшение чувства гравитации, или частичная «невесомость» (плавание, прыжки на батуте и фитнес мячах, прыжки в воду, соскальзывание вниз по наклонным плоскостям).

Также можно привести две группы упражнений, которые чаще всего встречали в исследованиях:

- упражнения на балансирах, которые основаны на поддержании баланса своего тела в специфических двигательных условиях. В эту группу входят следующие упражнения: «Составь башню» по образцу (по памяти)», «Проследи глазами за шариком», «Распредели предметы».
- упражнения с кинезиологическими мячиками. В этих упражнениях главным средством является специальный кинезиологический мяч, манипуляции с которым позволяют развивать мелкую моторику, зрительно-моторную координацию, развитие зрительно-пространственной представления, развития объёма памяти и кинезиологии. Кинезиологические мячи обладают значительным спектром



преимуществ, выражающиеся в их форме (удобно лежат в руке; шероховатое, бархатистое покрытие меча) и функционале (прыгучесть; отсутствие громких звуков). Одним из приёмов, входящих данную группу, является приём «Повтори действие» [9, с. 270].

Таким образом, за счёт своего нейропсихологического коррекционного воздействия мозжечковая стимуляция является оптимальным методом улучшения качества речевой функции. Её использование в логопедии позволяет добиться значительно лучших результатов по сравнению с классической логопедической коррекцией.

### **Список используемой литературы**

1. Балашова, Э.В. Технология мозжечковой стимуляции в работе дефектолога и логопеда с применением тренажеров баланса / Э.В. Балашова, Г.А. Баранова, Т.В. Горбачева // Вестник ГОУ ДПО ТО "ИПК и ППРО ТО". Тульское образовательное пространство. - 2020. - № 3. - С. 38-41.

2. Белова, Е.А. Развитие познавательной активности у дошкольников посредством технологии мозжечковой стимуляции / Е.А. Белова, А.А. Дозорова, Т.В. Чиркова // В сборнике: Наука XXI века: открытия, инновации, технологии. Сборник научных трудов по материалам VIII Международной научно-практической конференции. - 2020.- С. 29-32.

3. Громова, О.Е. Задержка речевого развития: дизонтогенез или «особый» путь развития речи / О.Е. Громова // Логопед. – 2007. – № 3. – С. 26 – 32.

4. Зуева, Ю.В., Корсакова Н.К., Калашникова Л.А. Роль мозжечка в когнитивных процессах. [Электронный ресурс] URL: <http://virtualcoglab.cs.msu.su/html/Zueva.html> (Дата обращения: 02.03.2019)

5. Помазкова, Н.А. Мозжечковая стимуляция как эффективный метод речевого развития (авторская разработка) / Н.А. Помазкова, О.В. Усманова // Вопросы дошкольной педагогики. -2020.- № 8 (35).- С. 54-61.

6. Почуйко, Е.В. Использование мозжечковой стимуляции при коррекции нарушений речи в условиях пункта коррекционно-педагогической помощи в учреждении дошкольного образования / Е.В. Почуйко // В сборнике: Научно-

методическое обеспечение образовательного процесса. сборник статей Международной научно-методической конференции. Петрозаводск,- 2020. - С. 77-82.

7. Степанов, В. Г., Леванова, Е. А., Клемантович, И. П. Нейропедагогика и её задачи / В.Г. Степанов // Молодой учёный – 2016- № 7,6- С. 155–156.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c5e7251c500a26cd/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c5e7251c500a26cd/) (Дата обращения 16.01.20201).

9. Щерблыкина, Н.Н. Использование элементов методики мозжечковой стимуляции для развития речи дошкольников с ОНР / Н.Н. Щерблыкина, Е.А. Беленчук, Л.И. Макаренко // В сборнике: Современная образовательная среда: теория и практика. Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. - 2019. - С. 270-271.

**УДК 376.37**

**Е.Д. Степанова**

педагог-психолог МАОУ санаторно-лесная школа г. Томска, Россия

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ВЕРБАЛЬНОГО  
ДИЗАЙНА В ИНКЛЮЗИВНОМ ПРОЦЕССЕ САНАТОРНО-ЛЕСНОЙ  
ШКОЛЫ**

Информационная коммуникация вербального дизайна реализуется в условиях санаторно-лесной школы со сменным составом учащихся подросткового возраста как психолого-педагогическая технология инклюзивного процесса. Она решает задачи расширения активного и пассивного словаря, в том числе за счёт ускорения техники чтения, лёгкости и эстетичности вербализации, повышения продуктивности высказывания, преодоления боязни публичного выступления.

Ключевые слова: инклюзия, информационная коммуникация, вербальный дизайн.

**E.D. Stepanova**

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF VERBAL DESIGN IN THE INCLUSIVE PROCESS OF THE SANATORIUM-FOREST SCHOOL**

Informational communication of verbal design is realized in the conditions of a sanatorium-forest school with a replaceable composition of adolescent students as a psychological and pedagogical technology of an inclusive process. It solves the problems of expanding the active and passive vocabulary, including by accelerating the reading technique, the ease and aesthetics of verbalization, increasing the productivity of the utterance, overcoming the fear of public speaking.

Key words: inclusion, informational communication, verbal design.

Проблема развития активного словаря и навыков публичного выступления учащихся подросткового возраста является актуальной для любого образовательного учреждения, но в МАОУ санаторно-лесной школе г. Томска она имеет дополнительные аспекты актуальности. Это связано с тем, что психолого-педагогический методический комплекс вербального дизайна, повышающий уровень речевого развития, является здоровьеповышающим, что особенно важно в условиях образовательного учреждения оздоравливающего типа. При этом наблюдаются позитивные изменения духовного и социального благополучия, которые очень важны в инклюзивном образовании, особенно для подростков из детских домов, из многодетных и малообеспеченных семей, из семей маргинального типа, процент которых в МАОУ санаторно-лесной школе г. Томска является высоким.

Современное школьное образование предъявляет постоянно растущие требования к устной и письменной речи учащихся, большой процент и значимость имеют публичные выступления (ответы у доски, защита рефератов и проектов, выступления на внеклассных мероприятиях и т.п.). При этом есть ученики, которые испытывают затруднения при подборе нужного слова из-за бедности активного словаря, дискомфорт от публичности своих ответов и даже дистрессовые последствия с соответствующим отражением на здоровье. Обычных педагогических приёмов и средств решения этой проблемы явно недостаточно, нужны специальные психолого-

педагогическое сопровождение таких детей, особенно в рамках инклюзивного процесса.

Методы и приёмы авторской технологии вербального дизайна Е.Д. Степановой [2] получили высокую оценку экспертов Национального общества технологий в образовании, и она стала победителем конкурса «Учитель-2019» [2]. Упражнения, коррекционно-развивающие игры, приёмы информационной коммуникации модифицированы с учётом возраста, интересов, вкусов, объёма активного словаря и других особенностей целевой группы технологии вербального дизайна. Они рассчитаны на работу в обычном режиме и в условиях дистанционного формата обучения с допустимыми возрастными ограничениями использования информационных технологий и с учётом рекомендаций ГПППК. Большинство коррекционно-развивающих занятий могут проводиться в приложении Skype, с использованием сервиса конференц-связи Zoom, веб-сервиса Google Класс, используются возможности электронного дневника, электронные образовательные ресурсы.

Психолого-педагогическая технология вербального дизайна выстраивается как специальная информационная коммуникация по обучению говорить легко, красиво и продуктивно. В результате этого специально организованного обучения подростки начинают говорить легко, без лишнего напряжения (эргономическая составляющая речевой коммуникации) и красиво (эстетическая составляющая речи). Кроме того, речевые высказывания, письменные работы и публичные выступления подростков, с которыми реализуется данная технология инклюзивного процесса, начинают легче восприниматься аудиторией, что повышает не только индивидуальную, но и учебную продуктивность всего класса, школы и других ученических сообществ. Это соответствует целям инклюзивного образования, федерального проекта «Успех каждого ребёнка» и рассматривается как параметр речевой продуктивности технологии.

Выявление учащихся, нуждающихся в работе по развитию активного словаря и навыков публичного выступления, происходит несколькими способами:

- 1) анализ успеваемости по русскому языку (активный словарь);

2) наблюдения за учащимися на уроках, результаты психодиагностики и логопедической диагностики;

3) обращения учащихся, педагогов, родителей.

На заседании ПМПк МАОУ санаторно-лесной школы г. Томска происходит формирование списка учащихся группы риска, которые становятся целевой группой данной психолого-педагогической технологии.

С начала реализации технологии вербального дизайна меняется самооценка и отношение к подросткам её целевой группы: из группы «трудных» они переходят в группу «требующих психолого-педагогической помощи в инклюзивном процессе». Оперативность таких изменений обусловлена тем, что данная технология реализуется всегда с согласованными целями, этапами и примерными сроками их достижения. Согласование происходит не только между педагогами инклюзивного процесса, но и между педагогом-психологом и каждым подростком целевой группы. Коммуникация в рамках вербального дизайна обязательно включает обратную связь, так как важным критерием является субъективная лёгкость говорения, обеспечивающую с самого начала особые партнёрские взаимоотношения и ответственность за результаты коррекционно-развивающего инклюзивного процесса.

Важным результатом реализации психолого-педагогической технологии вербального дизайна является профилактика выгорания у педагогов и родителей, так как для решения проблем целевой группы технологии у них недостаточно традиционного педагогического арсенала и ресурсов семейного воспитания. Подростки целевой группы вербального дизайна получают успешный опыт преодоления затруднений, а значит, у них возрастает целеустремлённость и вера в собственные силы.

Психолого-педагогическая технология вербального дизайна реализуется путём последовательного прохождения каждым участником нескольких этапов в индивидуальном темпе:

1) увеличение активного и пассивного словаря, скорости и качества вербального ответа в устной и письменной форме;

2) отработка навыков публичного выступления перед малой группой;

3) выработка навыка публичного выступления перед большой аудиторией.

Программа специальных занятий приводит к позитивной динамике в развитии подростков, используемые дидактические материалы, игры, упражнения и технологические приёмы повышают индивидуализацию и дифференциацию обучения. Методический арсенал программы постоянно дополняется авторскими или модифицированными играми и упражнениями.

Широко используются игровые технологии, так как занятия в рамках вербального дизайна должны отличаться от традиционного обучения. Применяются психотехнические приёмы по снятию нервно-психического напряжения и саморегуляции поведения для снижения дискомфорта при подготовке к высказыванию и говорению. Разработаны и постоянно обновляются мультимедийные презентации по развитию активного словаря для обогащения зрительного ряда на занятиях, увеличения «пропускной способности» технологии. В её методический арсенал включены деловые игры (консультация, конференция, ярмарка и т.п.), работа в группах разной численности (диады, триады и т.д.) для развития коммуникативных навыков.

Занятия могут проводиться индивидуально, в микрогруппе и со всем классом. Школьнику целевой группы вербального дизайна сообщается цель занятий, их продолжительность, возможные результаты и условия их достижения. Собирается необходимая информация об особенностях данного подростка (интересы, друзья, семья и т.п.), чтобы оптимально индивидуализировать занятия. Занятия включают физкультминутки, релаксационные упражнения, просмотр видеосюжетов и т.п.

Занятия обычно начинаются с так называемого «молчаливого вербального разогрева». Используются длинные слова или специальные наборы букв. Ставится задача составить минимум 10 слов, используя только имеющиеся в слове или наборе буквы. Здесь можно максимально учитывать интересы и предпочтения школьника, а можно использовать незнакомые понятия, чтобы стимулировать интерес к какой-либо сфере познания, деятельности. Наборы иллюстрируются картинками, бывают тематические – по предпочтениям подростка. Второй вариант заданий молчаливого вербального разогрева - решение анаграмм: учащемуся даётся набор анаграмм разной сложности (3 буквы, 4, 5, 6, 7).

Стартовым блоком технологии вербального дизайна был выбран набор ассоциативных заданий по методике З. Новака, доктора философских наук, научного сотрудника педагогического института им. Я. Коменского. Результатом этой методики в пражских экспериментах Зденека Новака стали ускорение речемыслительной деятельности, снижение остроты поведенческих проблем, уменьшение признаков дискомфорта у всех участников этого эксперимента [3].

В вербальном дизайне проходят тренировки с помощью метода словесных ассоциаций по специальной схеме З. Новака, при которой выбор словесных ассоциаций постепенно ограничивается (любые слова; существительные; прилагательные; глаголы; любые слова):

а) педагог-психолог называет слово, учащийся отвечает первой пришедшей в голову ассоциацией (существительные, глаголы, прилагательные и т.д.). Например: звезда – космос; звезда – лететь на ракете; звезда – яркая. Предъявляется 50 слов.

б) в ответ на слово, произнесённое педагогом-психологом, необходимо в качестве словесной ассоциации использовать только нарицательные существительные. Например, трамвай – кондуктор; школа – урок. Предъявляется 50 слов.

в) в ответ на слово, произнесённое педагогом-психологом, необходимо в качестве словесной ассоциации использовать только прилагательные. Например, арбуз – спелый; труд – тяжёлый. Предъявляется 50 слов.

г) в ответ на слово, произнесённое педагогом-психологом, необходимо в качестве словесной ассоциации использовать только глаголы. Например, столб – стоит; камень – блестит. Предъявляется 50 слов.

Инструкции к наборам слов меняются, выполняется 12 упражнений такого рода, через 2 месяца их следует повторить. Педагог-психолог может менять круг понятий, вводить более соответствующие школьной или какой-либо иной тематике.

Важное значение имеет увеличение скорости чтения про себя у подростков целевой группы проекта. Чтение – это не только важнейший общеучебный навык, но и главный источник пополнения активного и пассивного словаря. На индивидуальных занятиях с педагогом-психологом выполняются упражнения для устранения проговаривания и повышения скорости синтетического восприятия слов.

Используются мультимедийные презентации по развитию активного словаря, скорости чтения, профилактике и коррекции дисграфии и дислексии.

Постепенно включаются задания по развитию словесно-логического мышления. Для этого используются различные упражнения: «Дефиниции», «Составь предложения», «Скажи другими словами», «Аналогии», «Умозаключения», «Классификации», «Обобщения», модификации некоторых игровых упражнений Евгения Валентиновича Заики [4].

Поиск смысловых несуразностей формирует установку подростка на глубокий анализ смысла прочитанного и постоянное соотнесение понимания текста с текущим восприятием и произнесением читаемых слов. Восполнение пропусков слов в предложении развивает способность одновременно с техникой чтения осуществлять смысловой анализ текста, постоянно привлекать понимание текста для прочтения отдельных фрагментов предложения, формирует умение выдвигать контекстно обусловленные гипотезы о значении отдельных слов и быстро их проверять на основе одномоментного схватывания целого предложения.

Методический арсенал постоянно модифицируется и дополняется, некоторые коррекционно-развивающие приёмы и игровые упражнения создаются для решения конкретного затруднения у конкретного подростка (например, проговаривание перед зеркалом, которому дети дали название «зеркальное караоке») [2].

Методики формирования навыков публичного выступления перед малой группой довольно разнообразны. Для развития навыков публичного выступления используется игра с мячом в диаде и микрогруппе по типу «Города». Она снимает зажимы в конечностях и увеличивает скорость вербального ответа.

Упражнение «Выступление у доски» выполняется по специальной схеме. Для снижения затруднений подростку даётся мел, на доске закрепляется какая-нибудь иллюстрация и даётся задание сказать 10 предложений по данной иллюстрации. Чтобы снять тревожность во время пауз на формулирование предложений, каждое сказанное предложение отмечается на доске с помощью мела.

При выполнении упражнения «Репортаж» учащиеся комментируют видеосюжеты с выключенным звуком в течение 5 минут, а в ходе упражнения «Озвучка» - уже 15 минут.



Упражнение «Публичное выступление» сначала выполняется в кабинете психолога в диаде, затем в микрогруппе из 2-3 учащихся в помещении класса или в актовом зале. Оно представляет собой выступление экспромтом на заданную тему в течение 1 минуты.

Технологические приёмы выработки навыка публичного выступления перед большой аудиторией используются на заключительном этапе реализации вербального дизайна. Это те же самые методики, что при формировании навыков публичного выступления перед малой группой, но при этом постепенно увеличивается размер аудитории, перед которой проводится публичное выступление. Постепенно увеличивается и размер помещения, в котором выступают подростки целевой группы вербального дизайна.

Важно иметь в виду при масштабировании технологии вербального дизайна или её технологических приёмов, что сначала размер аудитории публичного выступления не меняется, а происходит ротация участников (3 человека, но с заменой и т.д.). Затем постепенно добавляется число присутствующих на выступлении зрителей. Аналогично происходит и адаптация к размеру помещения. Сначала выступления проводятся в привычных уже кабинетах педагога-психолога или учителя логопеда, затем в других помещениях такого же размера и только после этого размер помещения увеличивается. Следовательно, технологическая схема такова: сначала выступления в диаде ученик-педагог, затем в микрогруппе, затем перед классом в ходе групповой работы, затем перед общешкольной аудиторией и т.д.

Таким образом, технология вербального дизайна расширяет эффективный инструментарий инклюзивного процесса, повышая учебную результативность, мотивацию, личностное благополучие и продуктивность учащихся её целевой группы.

### **Список использованной литературы**

1. Заика, Е.В. Комплекс интеллектуальных игр для развития мышления учащихся // Вопросы психологии, 1990. – №6. – С. 86-92.

2. Новак, З. Вопросы изучения и диагностики развития вербальной способности учащихся // Вопросы психологии, 1983. – №3. – С. 46-50.

3. Пономарева, Е. Учитель. Вербальный дизайн. Елена Степанова. – URL: <https://novator.team/post/719> (дата обращения 09.02.2021).

4. Степанова, Е.Д. Развитие активного словаря и навыков публичного выступления обучающихся как здоровьесберегающая технология. – URL: <https://pedportal.net/starshie-klassy/psihologiya/master-klass-dlya-pedagogov-psihologov-obrazovatelnyh-uchrezhdeniy-247694> (дата обращения 09.02.2021).

## **УДК 376**

**О. И. Степанова, учитель-логопед**

**А. А. Тихонова, учитель-логопед**

МАДОУ центр развития ребёнка «Детский сад №83 г. Томска»

Россия

### **КОРРЕКЦИЯ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА ПО ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С РОДИТЕЛЯМИ**

В статье рассмотрена проблема коррекции задержки речевого развития (ЗРР) у детей раннего возраста. В настоящее время в логопедическую службу обращается большое количество родителей, обеспокоенных отсутствием речи у детей 2-3х лет. Исходя из этого, разработан долгосрочный проект по взаимодействию с родителями «Азбука устной речи», который направлен на пошаговое преодоление ЗРР у детей раннего возраста. В статье обобщены возрастные особенности детей раннего возраста, описаны способы профилактики речевых нарушений и приемы работы с родителями.

Ключевые слова: ранний возраст, речевое развитие, дети, память, мышление.

**A.A. Tikhonova, O.I. Stepanova**

### **CORRECTION OF DELAYED SPEECH DEVELOPMENT IN YOUNG CHILDREN THROUGH THE IMPLEMENTATION OF THE PROJECT ON INTERACTION WITH PARENTS**

The article deals with the problem of correction of speech development delay (RRD) in young children. Currently, a large number of parents who are concerned about the lack of speech in children 2-3 years old contact the speech therapy service. Based on this, a long-

term project on interaction with parents "ABC of Oral Speech" has been developed, which is aimed at step-by-step overcoming of OCD in young children. The article summarizes the age characteristics of young children, describes ways to prevent speech disorders and methods of working with parents.

Taking into account the growing number of children with OCD and the insufficient arsenal of available remedial measures to overcome it, there was a need to create a project in the DOW aimed at step-by-step development of the speech of young children with OCD and increasing the competence of parents on this issue.

The interaction of teachers and parents is not an easy and long process. Many examples from pedagogical practice prove that parents are not ready to receive the help of specialists to solve the problems of the child. Therefore, teachers are looking for effective ways to interact. After all, without the joint coordinated work of teachers with parents, the process will be less effective. It is better to prevent any development problem than to correct and eliminate it in the future.

Keywords: early life, speech development, children, memory, thinking.

Педагогика раннего возраста, как особая отрасль педагогического знания, имеет сравнительно короткую историю. В основу системы взглядов на воспитание детей раннего возраста легли исследования закономерностей нервно-психического развития, начатые в 20-е годы В.М. Бехтеревым и продолженные Н.М. Щеловановым, Н.И. Касаткиным, Н.Л. Фигуриним и М.П. Денисовой, А.Г. Ивановым-Смоленским, Н.И. Красногорскими др..

С этих позиций развитие психической активности ребёнка трактовалось как условно-рефлекторная деятельность, формирующаяся на протяжении детства под влиянием внешних воздействий [3, с. 25].

Школой А.В. Запорожца были определены направления экспериментальных исследований в области раннего онтогенеза, сыгравшие большую роль в разработке прогрессивных идей в области психологии и педагогики раннего детства. Современные научные представления о раннем онтогенезе, уникальности первых лет жизни ребёнка, зависимость его развития от социальных условий и окружающей среды вывели педагогику раннего возраста на новый уровень [3, с.30].

В 80-е гг. в педагогической науке раннего возраста утвердилось мнение, что необходимо развивать не только медицинское направление помощи детям с нарушениями в развитии, но и психолого-педагогическое.

Ранний возраст – уникальный период в онтогенезе человека, именно в это время происходит интенсивное физическое развитие детей, быстро увеличивается рост и вес, меняются пропорции внутренних органов. На 2–3 году совершенствуются основные виды движений ребёнка, он все лучше координирует свою двигательную активность, овладевает разнообразными действиями с предметами, бытовыми навыками. Одновременно с этим происходит быстрое развитие всех функций мозга. Стремительно формируются функциональные системы детского организма. Развиваются моторные и сенсорные функции, эмоциональная сфера. К трём годам становится более совершенной регулирующая функция центральной нервной системы. Начинают зарождаться игра, речь, общение; первые представления о себе, об окружающем мире.

Ж.М. Глозман писала о раннем возрасте как о периоде приобретения персонального жизненного опыта. Отмечая, что вместе с речью приобретается возможность отличать реальные предметы и явления от их символов. Формируется сознание собственной единичности, обособление себя от окружающих, которое постепенно перерастает в сознание своей особенности. В этот период в основном завершается формирование двигательной системы и основных анализаторов, вырабатываются многие двигательные автоматизмы [1, с.44].

По мнению Эльконина, в раннем детстве речь ребёнка, являясь средством общения со взрослыми и другими детьми, непосредственно связана с практической деятельностью, осуществляемой ребёнком, или с наглядной ситуацией, в которой или по поводу которой происходит общение. Это придаёт речи форму диалога, т. е. форму прямых ответов ребёнка на вопросы взрослых и вопросов к ним. На основе диалогической речи происходит активное овладение грамматическим строем родного языка.

Усвоение грамматического строя языка происходит главным образом при использовании в речи предложений, отмечал А.Н. Гвоздев. Появление первых сложных предложений он соотносил с возрастом ближе к 2.5 годам. В возрасте от 2.5

до 3 лет ребёнком усваивается примерно половина употребляемых союзов из общего количества, употребление которых отмечено у детей до 7 лет, которые так же являются показателем развития связной речи. К трём годам речь ребёнка приобретает довольно связный характер и позволяет ему выражать многие отношения [8, с.65-66].

Психологическая успешность обусловлена хорошей работой мозга, умением общаться и речепознавательной активностью. С самого раннего возраста эти грани развития определяют уровень достижений ребёнка. Но, они нуждаются в постоянном, продуманном внимании взрослых [7, с.2].

Таким образом, прослеживаются закономерности развития речи ребёнка в онтогенезе, знание которых помогает дифференцировать нормальное развитие речи от дизонтогенеза. Дизонтогенез – это нарушение индивидуального развития речи.

Многие исследователи ищут причины дизонтогенеза. М.Е. Хватцев говорил о сложности и полиформизме этиологических факторов, вызывающих речевые нарушения. Наиболее часто имеет место сочетание наследственной предрасположенности, неблагоприятного окружения и нарушения созревания мозга под влиянием различных неблагоприятных факторов, действующих во внутриутробном периоде, в момент родов или в первые годы жизни ребёнка.

Возникающие в этот возрастной период различные, даже минимальные отклонения в развитии, могут привести к выраженным расстройствам. Поэтому требуется пристальное внимание взрослого к развитию двигательной, речеслуховой и другими системами ребёнка. С другой стороны, период раннего возраста считается сензитивным. Именно в этом возрасте существует возможность снизить проявление последствий отрицательного воздействия различных патогенных факторов. Он характеризуется пластичностью и значительными компенсаторными возможностями в целом всего организма и нервной системы в частности. Пластичность мозга определяет большие потенциальные возможности коррекции нарушенных или отстающих в своём развитии функций. Ранняя медико-психолого-педагогическая помощь позволяет более эффективно компенсировать нарушения в развитии ребёнка по типу замещающего онтогенеза и, тем самым, смягчить или предупредить вторичные отклонения.

Особенно важен врождённый процесс поступательного развития речи от первых секунд её развития к сложному самостоятельному произвольному монологу и диалогу [7, с.38].

В логопедической практике трудность дифференциальной диагностики дефекта речи на раннем этапе развития вызывает необходимость использования такого логопедического заключения, как задержка речевого развития (ЗРР). Дети с ЗРР медленно и своеобразно продвигаются в овладении родным языком. На каждом этапе они испытывают свои определённые трудности в усвоении тех или иных единиц речи.

Рассмотрим типичные варианты задержки активной речи у детей 2-2,5 лет.

1. Задержка речи на стадии называния. Ребёнок, научившийся обозначать предмет словом, может надолго остаться на этом уровне. Такая ситуация возникает, когда он привык повторять слова, обозначающие предметы за взрослым. В общении же с людьми его речь заменяется жестами, движениями, требовательными возгласами. Неумение говорить невротизирует ребёнка, он становится капризным, и, оказываясь зачастую непонятым, выражает свое недовольство криком и плачем.

2. Задержка на стадии эмоционального общения со взрослым. Порой общение ребёнка со взрослым сводится лишь к выражению взаимной любви, обмену ласками, улыбками, а слово при этом является лишним, потому что и так все понятно.

3. Ориентация в основном на предметный мир. Родителей устраивает, когда ребёнок с удовольствием и подолгу манипулирует предметами, проявляя при этом двигательную активность, издавая радостные звуки. Часто такой ребёнок не реагирует на окружающих людей, он погружен в собственный мир. Удобно, если ребёнок занимает себя сам, подолгу сосредотачиваясь на предметах, и не доставляет окружающим хлопот. Однако, такое поведение, как правило, приводит к задержке речевого развития, да и предметные действия малыша будут бедны и однообразны.

4. Социальные факторы. Не меньшее значение имеет влияние неблагоприятных социальных факторов – нарушение психологического микроклимата в семье, когда наблюдаются либо завышенные требования к ребёнку (в 2 года ребёнка ЗРР старательно обучают грамоте), либо заниженные – не используются возрастные возможности ребёнка. Довольно часто в семье не

формируется потребность в речевом общении: ребёнка понимают по его жестам, мимике, а иногда и сами взрослые переходят на язык ребёнка, тем самым задерживая его развитие.

Дети с ЗРР медленно и своеобразно продвигаются в овладении родным языком. На каждом этапе они испытывают свои определённые трудности в усвоении тех или иных единиц речи.

В НИЦ Детской нейропсихологии существует направление на преодоление проблем, связанных с функциональной незрелостью ВПФ, включающее диагностику актуального уровня развития ребёнка в раннем возрасте с последующей коррекционно-развивающей программой. Во время эксперимента, исследование проводилось с использованием всего спектра нейропсихологических методов, предложенных А.Р. Лурия и адаптированных для детей, с учётом возрастных особенностей и возможностей ребёнка. Актуальный уровень развития определялся через наблюдение за выполнением заданий, направленных на выявление психического развития ребёнка (сенсорное и моторное развитие, слуховое восприятие, импрессивная и экспрессивная речь, интеллект, навыки и умения). Коррекционная работа была направлена на увеличение двигательной и познавательной активности ребёнка через игру, позволила комплексно подойти к проблеме, задействовав моторный, сенсорный, когнитивный уровни развития.

После коррекционно-развивающих занятий в рамках нейропсихологического подхода при задержке моторного и речевого развития у детей раннего возраста наблюдалась положительная динамика, что доказывает эффективность данного метода. Последующие нейропсихологические обследования показали, что применяемый метод является эффективным уже в столь раннем возрасте.

Задержка речевого развития в раннем возрасте может оказать, в дальнейшем, негативное влияние на развитие всех высших психических функций. Принимая во внимание рост количества детей с ЗРР и недостаточный арсенал коррекционных мероприятий по его преодолению, возникла необходимость создания в ДОО долгосрочного проекта по взаимодействию с родителями «Азбука детской речи», направленного на профилактику речевых нарушений у детей раннего возраста, в том числе с ОВЗ. Целью проекта является преодоление задержки речевого развития у

детей раннего возраста, при использовании учебно-методического пособия для родителей.

Задачи.

1. Способствовать успешной реализации области «Речевое развитие» в соответствии с требованиями ФГОС в дошкольных образовательных учреждениях.
2. Способствовать повышению компетентности родителей по развитию речи детей раннего возраста, в том числе с ОВЗ.
3. Совершенствовать умения родителей по организации и проведению образовательной деятельности по развитию речи с детьми раннего возраста, в том числе с ОВЗ.
4. Создавать условия для овладения родителями теоретическими знаниями и практическими навыками по речевому развитию детей раннего возраста, в том числе с ОВЗ.

В проекте принимают участие: учителя-логопеды, воспитатели, дети первых младших возрастных групп от 1.5 до 3 лет и их родители.

В реализации проекта «Азбука детской речи» важную роль выполняет нейропсихологическая технология, разработанная В.С. Колгановой и Е.В. Пивоваровой, адаптированная педагогами ДООУ для детей раннего возраста. Для того чтобы родители могли заниматься дома, ориентируясь на методические рекомендации в виде буклетов, педагоги снимают видео всех упражнений, выполняемых с детьми. В целом проведённая в течение полугода работа включает в себя: дыхательные упражнения; глазодвигательные упражнения, упражнения двигательного репертуара: растяжки, скручивание, перекачивание; сочетание дыхательных и двигательных упражнений, сочетание двигательных упражнений и развитие пространственных представлений. Кроме того, мы включаем упражнения на развитие речевого слуха, артикуляционной моторики, лексической стороны речи, чувства ритма, речеподражания; фоноритмику, игровой массаж, рисование двумя руками и другие нейропсихологические упражнения.

За шесть месяцев реализации проекта речевое и когнитивное развитие детей 2-3х лет с ЗРР имеет хорошую динамику: некоторые из неговорящих детей начали



использовать звукоподражания, произносить лепетные слова. Дети, имеющие начатки общеупотребительной речи в начале, теперь умеют объединять слова в простые предложения, их словарный запас продолжает обогащаться на педагогических и логопедических занятиях, а также в ходе развивающих игр с родителями, использующих учебно-методические пособия, обучающие родителей организации деятельности ребёнка 2-3х лет с ЗРР в домашних условиях.

Таким образом, проект «Азбука детской речи» реализует системный подход в профилактике развития ребёнка, в котором когнитивные и двигательные методы применяются в комплексе с учётом их взаимодополняющего влияния, реализованный через взаимодействие с родителями.

### **Список использованной литературы**

1. Глозман, Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учебн. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений. – М.: «Академия», 2009. – 272 с.
2. Евтушенко, И.Н. Развитие и воспитание детей раннего возраста [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / И.Н. Евтушенко. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2019 – 282 с.
3. Жукова, Н.С, Мастюкова, Е.М., Филочева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: Просвещение, 1990.- 239с.
4. Колганова, В.С. Нейропсихологические занятия с детьми: В 2 ч. Ч. 1 / Валентина Колганова, Елена Пивоварова, Сергей Колганов, Ирина Фридрих. – М.: АЙРИС-пресс, 2015. – 416 с.
5. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 384 с.
6. Педагогика раннего возраста: учебник для академического бакалавриата / Ю. М. Хохрякова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2017. — 308 с. — (Серия : Бакалавр. Академический курс).
7. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. – М.: Генезис, 2011.
8. Эльконин, Д. Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с.

УДК 376.43

**Н.В. Сюй-фу-шун**

докторант КазНПУ им.Абая

Алматы, Казахстан

**БАРЬЕРЫ ДОСТУПА К ОБРАЗОВАНИЮ ЛИЦ С ОСОБЫМИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ  
ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕСТВА**

В данной статье рассматриваются подходы различных исследователей к проблеме доступности образования для обучающихся с особыми образовательными потребностями (далее - ООП), их взаимосвязь друг с другом и инклюзивной культурой общества. В статье приводится описание и примеры разнообразных барьеров доступа к образованию, приведены данные, какие из них исследованы в наибольшей степени, а какие – в наименьшей. Приведены данные, как различные виды барьеров опосредованы инклюзивной культурой общества, как они влияют друг на друга и как это взаимовлияние улучшает или ухудшает доступность образования для лиц с ООП.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная культура, барьеры доступа, доступность образования для лиц с ООП.

**N. V. Syuy-fu-shun**

**Barriers accessing to education for people with SEN as a manifestation of an  
social inclusive culture**

This article examines the approaches of various researchers to the problem of accessibility of education for students with special educational needs (below SEN), their interaction with each other and the inclusive culture of society. The article provides a description and examples of various accessing barriers to education, provides data on which of them are studied to the greatest extent, and which-to the least. The article presents data on how different types of barriers are mediated by the inclusive culture of society, their affect each other and influence to availability of education for people with SEN.

Keywords: inclusive education, inclusive culture, accessing barriers, accessibility to education for people with SEN.

Курс на построение «общества равных возможностей» и вовлечение лиц с инвалидностью в активную, и по возможности, трудовую жизнь, как это было заявлено в программе Социальной модернизации Казахстана предполагает изменение системы образования, с тем, чтобы обеспечить равный доступ к образованию. С этой целью в Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 - 2025 годы уделено большое внимание созданию условий для инклюзивного образования на всех его ступенях.

Внедрение инклюзивного образования ставит ряд вызовов перед системой образования в целом. Право на доступ к образованию без дискриминации и сегрегации – его цель. Однако полное включение детей с ООП во все аспекты жизни образовательной организации требует адаптации школьной среды к каждому ребёнку. Трудности, которые возникают в этом процессе, называют барьерами.

Использование термина «барьеры доступа» или аналогичных ему «барьеры в образовании», «барьеры включения» является частью социальной модели инвалидности, важнейшим для понимания того, что является основной причиной трудностей в обучении и социального отчуждения учащегося с особенностями развития. Согласно социальной модели, барьеры на пути образования и полноценного участия могут быть не только физическими (например, физическая недоступность среды, отсутствие пандусов, подъёмников, субтитров в телепередачах и кинофильмах), но и возникать в результате взаимоотношений учащихся и социальных контекстов их бытия, таких как люди, окружающие их, проводимая в стране социальная политика, существующие учреждения, культура, социальные и экономические факторы, оказывающие влияние на жизнь людей в этом обществе. То есть барьеры можно обнаружить как в образовательной организации, так и в местном сообществе, в региональной и национальной политике. Близким термином является «ресурсные барьеры» под которыми понимается недостаток ресурсов (как материальных, так и психологических), необходимых для удовлетворения особых

образовательных потребностей, учащихся в условиях инклюзивного образования [15].

При более подробном рассмотрении проблемы доступа детей с ООП к образованию можно видеть, что большинство авторов, помимо таких непосредственно воспринимаемых барьеров, как непригодность зданий и помещений образовательных организаций для детей с двигательными или сенсорными нарушениями, выделяют препятствия, обусловленные негативными установками, предубеждениями, стереотипами в отношении детей с нарушениями развития. Эти установки, стереотипы и предубеждения выходят за рамки сопротивления инновациям и могут проявляться как завышение оценок «из жалости», урезание объёма учебной программы без учёта индивидуальных особенностей ребёнка с ООП, уделение ему непропорционально большой или маленькой доли времени и внимания со стороны учителя, убеждение, что такой ребёнок должен учиться в специальной образовательной организации ради блага нормотипичных детей или ради собственного блага и т.д., что приводит исследователей к мысли, что так проявляет себя некий социально-психологический или культурный феномен. Данный феномен большинство авторов называют инклюзивной культурой.

«Инклюзивная культура выражается не только в организации доступного и безопасного образовательного пространства, в разработке адаптированных образовательных программ, но и в изменении общественного мировоззренческого сознания в направлении принятия инклюзивных ценностей, признания ценностей общих достижений, построенных на обмене идеями, интересами, позиций всех субъектов совместной образовательной деятельности», по мнению Т.Н. Новожиловой [9, с.57]

В настоящее время существуют разные интерпретации понятия «инклюзивная культура». Часть исследователей трактует инклюзивную культуру как профессиональную характеристику педагога, например, Е.В. Богданова [2, с.158], Т.В. Емельянова [4, с.39], Н.В. Старовойт [11, с.32], В.А. Федотова [12, с.279], В.В. Хитрюк [13, с.81], Д.Е. Шевелева [14, с.7]. В то же время другие авторы, такие как М.А. Дьячкова [3, с.376], Р.Г. Юсупов [16, с.10], А.А. Колесников [8, с.39], Д.В.

Зайцев [5, с.206], В.Н. Ярская [17, с.134] считают инклюзивную культуру частью организационной культуры.

Именно низкий уровень инклюзивной культуры либо сам по себе, либо опосредованно становится фактором, препятствующим включению ребенка с ООП в образовательную среду. Для того, чтобы более подробно исследовать этот вопрос, следует рассмотреть различные виды барьеров доступа к образованию.

Здесь мы обнаружим, что разные авторы относят к барьерам разные объекты и придерживаются разных точек зрения на их классификацию. Например, Е.Е. Зорина [6, с.170] выделяет оценочный, академический и физический барьеры. Оценочный барьер она связывает со слабой информированностью общества о сложностях обучающихся с особыми образовательными потребностями и поддерживается прочно закрепившимися в социуме стереотипами неприязненного восприятия инвалидов и лиц с ООП. Физический барьер внедрения инклюзивного образования в ВУЗах связан с отсутствием определенной инфраструктуры и специально организованного пространства для обучения людей с ограниченными возможностями. Что касается академического барьера, то в его основе лежит неподготовленность преподавателей к работе с людьми, имеющими особые образовательные потребности. Таким образом, один из них имеет материальную природу, а остальные два – скорее, психолого-педагогическую.

Н. Букун, Д. Гыну, А. Кара [7, с.86] в качестве барьеров выделяют:

- культурные, правовые/институционные барьеры;
- распространение представлений о существовании «невоспитуемых» детей;
- физический доступ к зданиям учебных заведений (или их отсутствие);
- отсутствие специализированного транспорта для доступа в учебные заведения;
- отсутствие приборов, оборудования, средств связи для включения ребенка в образовательный процесс;
- недостаточное вовлечение родителей/членов семьи в образовательный процесс;
- все еще недостаточная координация между специалистами, занимающимися данными проблемами;

- отсутствие дополнительных образовательных услуг в соответствии с потребностями детей.

Таким образом, в данной работе скорее выделены разнообразные препятствия, с которыми могут столкнуться учащиеся на пути получения образования, но какая бы то ни было систематизация этих препятствий отсутствует.

А.Р.Рымханова [15], помимо недостаточности материальных ресурсов и финансовых средств для удовлетворения особых образовательных потребностей учащихся выделяет такие виды барьеров, как дискриминационные профессиональные установки сотрудников и администраций школ, недостаточность знаний и отсутствие ясной школьной политики в отношении инклюзии. Однако опыт показывает, что данными видами барьеров они не исчерпываются.

Итак, мы можем сделать выводы, что на настоящий момент не только отсутствует общепринятая терминология, но и более-менее единообразная и всесторонняя классификации барьеров доступа к образованию, что в значительной степени осложняет работу как исследователей, так и практиков инклюзивного образования, так как работа по созданию инклюзивной среды требует систематизации знаний о барьерах доступа и путях их устранения. В связи с этим, мы предлагаем собственную классификацию и попытаемся систематизировать сведения о том, какого рода препятствия возникают на пути людей с ООП при приобретении ими образования и насколько они обусловлены инклюзивной культурой.

Если проанализировать информацию о видах барьеров, приведенную выше, то среди барьеров можно выделить две основные группы: материальных и нематериальных барьеров. К материальным можно отнести все виды барьеров, порождённые недостаточностью материально-технического обеспечения, например: барьеры физического доступа (в том числе транспортной доступности), недостаточность технической оснащённости учебного процесса. К нематериальным барьерам можно отнести виды барьеров, «живущие в голове», обусловленные недостаточностью знаний, установками, стереотипами.

Наиболее ярко взаимосвязь инклюзивной культуры и проблемы доступа детей с ООП к образованию проявляется в нематериальных барьерах и в первую очередь в

тех, которые порождены негативными установками, предрасудками, стереотипами в отношении обучающихся с ООП.

Е.Е. Зорина [6, с.175] выделяет такие два нематериальных барьера, как академический и оценочный. Сущность оценочного барьера Е.Е. Зорина [6, с.173] связывает с морально-этическим аспектом проблем инклюзивного образования как части всеобщей проблемы социального неравенства. По ее мнению, оценочный барьер обусловлен слабой информированностью общества о сложностях, обучающихся с особыми образовательными потребностями и поддерживается прочно закрепившимися в социуме стереотипами неприязненного восприятия лиц с инвалидностью. В отличие от других видов барьеров, он усугублен особенностями самих учащихся, а именно возрастной нравственной незрелостью. Кроме того, он продолжает отрицательное влияние на студентов с ООП и после окончания учёбы, так как мешает успешно адаптироваться в профессиональном сообществе.

По мнению Е.В. Сайгановой, Е.В. Аненковой и А.Д. Беспалова, проблему неготовности к принятию студентов с инвалидностью в ВУЗах следует рассматривать, как часть вопроса принятия людей с нарушениями в социуме в целом [10, с.99]. Итак, в отношении культурного барьера, мы можем видеть, что исследователи связывают этот подвид барьеров с характеристиками толерантности и принятия, которые существуют в обществе по отношению как к лицам с инвалидностью, так и к социально ущемлённым группам вообще.

В.Д. Байрамов и Е.М. Бабанова [1, с.90] обозначают термином «социально-психологический барьер» негативное отношение людей без ограничений по здоровью к людям с инвалидностью.

Нетрадиционный взгляд на культурный барьер высказывают российские исследователи В.Н. Ярская-Смирнова и Д.В. Зайцев [18, с.594] Они отмечают, что не все студенты с инвалидностью оказываются готовы к самостоятельной жизни вследствие социальной изоляции. Для них университет выступает в качестве не только источника знаний, но и места формирования социального капитала: преодоления изоляции, установления неформальных связей. Таким образом, дефицит социального капитала является подвидом культурного барьера со стороны самого студента с ООП.

Основной причиной академического барьера Е.Е. Зорина [6, с.170] называет неподготовленность преподавателей к работе с людьми, имеющими особые потребности. По её мнению, профессорско-преподавательский состав вуза играет ключевую роль в удовлетворении индивидуальных образовательных потребностей студентов-инвалидов, однако вследствие неосведомлённости педагогов о специфике работы с такими студентами, преподаватели неохотно адаптируют содержание учебных курсов под специфические нужды обучающихся, оказывают им слабую психолого-педагогическую поддержку (например, не предоставляют дополнительных объяснений лекционного материала или не обеспечивают его электронной версией), не учитывают их потребности при проведении контроля успеваемости, в том числе проведении экзаменов и зачётов. Профессорско-преподавательский состав не готов к гетерогенности студенческих групп, так как привыкли иметь дело с группами однородными по уровню их подготовки и образовательных достижений.

Е.В. Сайганова, Е.В. Аненкова и А.Д. Беспалов [10, с.43] также отмечают низкий уровень профессиональной квалификации преподавательского состава для работы со студентами с нарушениями как главное препятствие на пути формирования инклюзивной среды, так как дефицит же специально-психологических и специально-педагогических знаний не позволяют педагогам в полной мере учитывать нужды обучающихся с инвалидностью. С другой же стороны, отношение к инклюзивному образованию самих преподавателей обладает особым значением для формирования толерантности у каждого участника образовательного процесса. Однако, недостаточно просто повысить осведомлённость ППС ВУЗов для того, чтоб устранить нематериальные барьеры для студентов с ООП. Стереотипы, негативные установки и предрассудки не исчезают в результате информирования.

Итак, мы можем видеть, что большинство исследователей рассматривают нематериальные барьеры лишь по отношению к преподавателям, в то время, как на учебный процесс и на доступ к образованию вообще оказывают влияние и другие факторы, а, следовательно, их неосведомлённость или негативные установки также могут затруднить получение образования обучающимися с ООП. Мы предлагаем



классифицировать нематериальные барьеры доступа (как когнитивные, так и культурные) по их носителям:

- а) со стороны администрации;
- б) со стороны педагогов (в данном случае Е.Е. Зорина применяет термин академический барьер);
- в) со стороны самого обучающегося с ООП (который не исчерпывается понятием дефицита социального капитала);
- г) со стороны его родителей;
- д) со стороны его одноклассников, одноклассников, однокурсников;
- е) со стороны других лиц, принимающих решения в образовательной сфере (например, чиновников, депутатов, общественности, НКО) С точки зрения такой классификации, многие факторы образовательного процесса вообще находятся вне поля зрения исследователей.

Целесообразно также выделить такой подвид нематериальных барьеров, как институциональные, которые проявляются в законах, подзаконных актах, инструкциях, методических рекомендациях, которые препятствуют или осложняют детям с ООП доступ к образованию. Такой подвид барьеров выделяют Н. Букун, Д. Гыну, А. Кара [7, с.86] и отчасти его затрагивает А.Р. Рымханова [15] (с точки зрения отсутствия ясной школьной политики в отношении инклюзии). Такие барьеры можно классифицировать на: связанные с образовательной политикой на уровне государства, ведомства, конкретной образовательной организации либо недостаточная координация между ведомствами, организациями, специалистами, размытие ответственности за предоставление/не предоставление каких-либо услуг.

Наблюдения показывают, что институциональные барьеры наиболее тесно взаимосвязаны с культурными барьерами (когда интеграция и качество жизни лиц с инвалидностью не занимают места в социальной политике государства вследствие существующего уровня инклюзивной культуры социума), когнитивными (что может проявиться в привлечении недостаточно компетентных лиц в качестве экспертов или сопротивлении общества законодательным нововведениям вследствие низкого уровня информированности) и материальными, так как законотворчество тесно связано с планированием государственных расходов.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что именно нематериальные барьеры в наибольшей степени отражают инклюзивную культуру общества, либо непосредственно, как культурный барьер, либо опосредованной, как когнитивный или конституциональный барьеры, так как активность информирования участников образовательного процесса об инклюзивном образовании, быстрота и адекватность законодательной базы и т.д. зависят от принятия инклюзивных ценностей как лидерами, так и обществом в целом.

При рассмотрении проблемы доступа к образованию лиц с ООП обнаруживается, что одними из самых исследованных являются материальные барьеры, особенно это касается барьеров физического доступа.

Е.Е. Зорина [6, с.174] обозначала это как физический барьер и выделяла в качестве его составляющих архитектурную неприиспособленность, обуславливающую невозможность беспрепятственного перемещения как снаружи, так и внутри зданий и недостаточную информированность администрации о специфике организации доступной инклюзивной среды.

То есть, как отдельный подвид материального барьера, можно выделить архитектурный барьер – архитектурные особенности зданий, которые могут являться препятствием для передвижения людей с инвалидностью или других маломобильных людей. Анализируя эти архитектурные особенности, можно выделить такие «проблемные» места, большинства зданий, как: входная группа, места общего пользования (например, туалеты, столовые, библиотеки, кабинеты администрации), кабинеты, переходы из одних частей здания в другие (например, с этажа на этаж, из корпуса в корпус, из основного здания в пристройки)

В.Н. Ярская-Смирнова и Д.В.Зайцев [18, с.592] отмечали, что во многих случаях препятствием является не необходимость модернизации сама по себе, а именно консервативность администрации отдельных ВУЗов, которая отказывалась ее проводить, ссылаясь на необходимость сохранения исторического облика. В отдельных случаях ищутся компромиссные решения, например, расписание составляется таким образом, чтоб минимизировать передвижения по зданию вообще или перенести занятия в здание, которое приспособлено для нужд маломобильных студентов, если безбарьерная среда создана лишь в отдельных зданиях (здании)

университета. Здесь можно наглядно видеть влияние инклюзивной культуры на барьеры физического доступа.

По мнению Е.В. Сайгановой, Е.В. Аненковой и А.Д. Беспалова [10, с.42], просто устранения архитектурного барьера недостаточно, создание специальной адаптированной образовательной среды требует также работы по обеспечению учебного процесса специальным оборудованием и техническими средствами обучения студентов с ограниченными возможностями, отвечающими их образовательным потребностям. Таким образом, исследователи подчеркивают, что не только архитектурная приспособленность создает безбарьерную среду, важны технологическое и методическое обеспечение учебного процесса.

Н. Букун, Д. Гыну, А. Кара [7, с.86] описывают барьер транспортной доступности как отсутствие специализированного транспорта для доступа в учебные заведения. Для людей, пользующихся инвалидными колясками/стульями на колёсах, преодоление даже малых расстояний по общественным дорогам (особенно в сельской местности) может быть проблемой.

На наш взгляд, анализируя физическую доступность организаций образования, также уместно использовать понятие последней мили – термина, используемого в управлении цепочкой поставок и планировании транспортировки для описания движения людей и товаров от транспортного узла до конечного пункта назначения – в нашем случае для описания доступности отрезка пути от остановки транспорта до самого здания и от места жительства человека с ООП до остановки транспорта.

Таким образом, в результате анализа информации о материальных барьерах можно сделать вывод, что этот вид барьеров является наиболее исследованным, причём самым исследованным подвидом является архитектурный. Также из всего вышесказанного можно сделать вывод, что материальные барьеры не только опосредованы инклюзивной культурой, но и взаимовлияют как друг на друга, так и на нематериальные барьеры, следствием чего может быть усиление или ослабление затруднений, которые испытывают обучающиеся с ООП при получении ими образования.

Кадровый барьер продолжает оставаться одним из наименее изученных видов барьеров. Н. Букун, Д. Гыну, А. Кара [7, с.86] выделяют в качестве подвидов этого

барьера лишь все ещё недостаточную координацию между специалистами, занимающимися данными проблемами, в то время, как он может проявляться и как отсутствие необходимых специалистов, «текучка кадров», не предоставление отдельных услуг. Например, косвенным показателем слабой кадровой обеспеченности может являться то, что лишь в 19 ВУЗах нашей страны обучают по специальности «Дефектология».

Данный вид барьеров мы предлагаем выделить в отдельную категорию, так как недостаточная кадровая обеспеченность или низкое качество кадров может являться результатом взаимодействия как материальных, так и нематериальных барьеров. Например, отсутствие дополнительных услуг, например, услуг сурдопереводчика, ассистента, необходимых ученикам с ООП, может быть связано с институциональным барьером – недостатком координации или размытием ответственности между разными ведомствами или организациями, кто именно должен предоставлять или финансировать предоставление необходимых услуг, отсутствием или недостатком квалификации требуемых специалистов (когнитивный барьер) или следствием бытующих в общественном сознании установок, что полноценное развитие и социальное благополучие лиц с ООП не является общественной ценностью, а следовательно, не должно быть целью социальной политики (культурный барьер). Кроме того, можно сделать вывод, что кадровый барьер, так же, как и нематериальные барьеры в наибольшей степени отражает инклюзивную культуру, так как именно учителя (преподаватели) являются ее носителями и как было сказано выше, играют ключевую роль в удовлетворении индивидуальных образовательных потребностей, обучающихся с ООП, а также выполняют просветительскую роль, повышая тем самым уровень инклюзивной культуры общества.

### **Список использованной литературы**

1. Байрамов, В.Д., Бабанова, Е.М. Социально-психологические барьеры в инклюзивном образовании / В.Д. Байрамов, Е.М. Бабанова // Среднерусский вестник общественных наук. – 2016. №6. – С. 90-96.
2. Богданова, Е.В. Этика общения с людьми с ограничениями здоровья как составляющая инклюзивной культуры / Е.В. Богданова // Вестник Костромского

Государственного Университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная Работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. - №3(21). – С. 158-160.

3. Дьячкова, М.А., Томюк О.Н., Шуталева О.В., Дудчик А.Ю. Инклюзивная организационная культура как культура принятия разнообразия и взаимопонимания / М.А. Дьячкова, О.Н. Томюк, О.В. Шуталева, А.Ю. Дудчик // Перспективы науки и образования. – 2019. - № 5 (41). – С. 373-385.

4. Емельянова, Т.В., Синявская А.А. Инклюзивная культура будущих педагогов «включенного» образования / Т.В. Емельянова, А.А. Синявская // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. - №7-10. – С. 38-41.

5. Зайцев, Д.В., Корогодова, Н.П. Развитие инклюзивной культуры российских социальных служб: тренд современности / Д.В. Зайцев, Н.П. Корогодова // Вестник Саратовского Государственного Социально-Экономического Университета. – 2015. - № 5 (59). – С. 205-208.

6. Зорина, Е. Е. Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в ВУЗе / Е. Е. Зорина // Образование и наука. – 2018. – Том 20. - №5. –С. 165-184.

7. Инклюзивное образование. Методическое пособие. Часть 2 / Н. Букун, Д. Гыну, А. Кара; под ред. Горбачевой Н., Волковской М. – Кишинев, 2016. – 195 с.

8. Колесников, А.А. Феномен «Инклюзивная культура родителей детей с особенностями психофизического развития»: понятие, структурные компоненты / А.А. Колесников // «Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии»: материалы 8-й международной научно-практической конференции. – Махачкала: общество с ограниченной ответственностью «Апробация», 2015. – С. 38-40.

9. Новожилова, Т.Н. Формирование инклюзивной культуры студентов вуза культуры как психолого-педагогическая проблема // «Совершенствование учебно-методической работы в условиях изменяющейся образовательной среды»: материалы XLVII научно-методической конференции преподавателей, аспирантов и сотрудников СГИК / под редакцией С.А. Алашеевой. – Самара: издательство Самарского государственного института культуры, 2020. – С. 54-60.

10. Сайганова, Е.В., Аненкова, Е.В., Беспалов А.Д. Барьеры на пути реализации инклюзивного образования на уровне высшей школы / Е.В. Сайганова, Е.В. Аненкова и А.Д. Беспалов // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2019. - №7(13). – С.41-44.

11. Старовойт, Н.В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию / Н.В. Старовойт // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. - №8. – С. 31-35.

12. Федотова, В.А., Егорова, А.В. К Вопросу об основных ценностях инклюзивной культуры // «Актуальные проблемы психологического здоровья: теория и практика»: материалы международной научно-практической конференции. – Псков: издательство Псковского государственного университета, 2016. – С. 279-281.

13. Хитрюк, В.В. Инклюзивная готовность как этап формирования инклюзивной культуры педагога: структурно-уровневый анализ / В.В. Хитрюк // Вестник Брянского Государственного Университета. – 2012. – №1-1. – С. 80-84.

14. Шевелёва, Д.Е. Культура полезности и культура достоинства в контексте инклюзивного образования / Д.Е. Шевелёва // Школьные технологии. – 2016. - №2. – С. 3-9.

15. Экономические основы инклюзивного образования: сайт. – 2019. – URL: [http://www.rusnauka.com/10\\_NMIW\\_2015/Pedagogica/4\\_190393.doc.htm](http://www.rusnauka.com/10_NMIW_2015/Pedagogica/4_190393.doc.htm) (дата обращения: 08.02.2020)

16. Юсупов, Р.Г., Зайнуллин, Р.И. К вопросу о формировании инклюзивном культуры как элемента правовой культуры в обществе и учебных заведениях / Р.Г. Юсупов, Р.И. Зайнуллин // Вестник института права Башкирского Государственного Университета. – 2019. - № 2 (4). – С. 5-14.

17. Ярская, В.Н., Ярская-Смирнова, Е.Р. Инклюзивная культура социальных сервисов / В.Н. Ярская, Е.Р. Ярская-Смирнова // Социологические исследования. – 2015. - № 12 (380). – С. 133-140.

18. Ярская-Смирнова, В.Н., Зайцев, Д.В. Габитус инвалидности в поле высшего образования / В.Н. Ярская-Смирнова, Д.В. Зайцев // ЖИСП. - 2019. - №4. – С.585-600.

УДК 376

**Л.А. Трофимова**

*учитель-логопед муниципального автономного общеобразовательного  
учреждения средней общеобразовательной школы №12,*

**Е.А. Мельник**

*учитель начальных классов средней общеобразовательной школы  
«Интеграция», г. Томск, Россия*

## **ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье рассматривается концепция коррекционно-логопедического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях дистанционного обучения. Подробно раскрыты ключевые условия организации дистанционных логопедических занятий: режим занятий, организация деятельности учителя-логопеда и обучающегося, взаимодействие с родителями. Кроме того, раскрыты плюсы и минусы дистанционной работы. А так же подробно описаны некоторые задания, выполняемые дистанционно с детьми в специальной программе.

Ключевые слова: коррекционно-логопедическое сопровождение, дети с особыми образовательными потребностями, дистанционное обучение, программа «ПервоЛого».

**L.A. Trofimova, E.A. Melnik**

### **«SPEECH THERAPY SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN THE CONTEXT OF DISTANCE LEARNING»**

The article discusses the concept of correctional speech therapy support of children with severe speech impairments in the context of distance learning. The key conditions for organizing distance speech therapy classes are disclosed in detail: the mode of classes, the organization of the activities of the speech therapist and the student, interaction with parents. In addition, the pros and cons of telecommuting are revealed. And also described in detail some of the tasks performed remotely with children in a special program.

Key words: correctional and speech therapy support, children with special educational needs, distance learning, the «PervoLogo» program.

Логопедическое сопровождение в условиях дистанционного обучения является одним из компонентов успешной адаптации ребёнка к современным условиям. Своевременная логокоррекционная работа предупреждает или минимизирует трудности достижения метапредметных результатов (формирование коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий).

Основными задачами логопедического сопровождения являются.

1. Своевременное выявление детей с первичной речевой патологией.
2. Коррекция речевых нарушений у учащихся, являющихся серьёзным препятствием в овладении ими на начальных этапах обучения письмом и чтением, а на более поздних этапах – в усвоении ими грамматики родного языка и программ гуманитарных предметов.
3. Разъяснение причин нарушения речи и помощь в преодолении этих нарушений у детей совместно с педагогами, родителями, через консультации, собрания.
4. Систематическая связь с учителями предметниками учащихся, занимающихся у учителя-логопеда.

Логопедическое сопровождение в условиях дистанционного обучения строится по тем же принципам, что и в общеобразовательных учреждениях при очном обучении, то есть поэтапная, систематичная работа. Эта работа включает в себя диагностический, коррекционно-развивающий этапы, а так же просветительскую часть.

Диагностическая часть, включает в себя:

- обследование устной и письменной речи;
- проведение контрольных срезов обучающихся, зачисленных на логопедический пункт, с целью выявления результативности коррекционно-развивающей работы (в течение года).

Все данные, полученные в ходе обследования, анализируются, сопоставляются и фиксируются в речевой карте.



Логопедическая коррекционно-развивающая работа на дистанционном обучении осуществляется в соответствии с годовым планом, перспективными индивидуальными планами, расписанием занятий, составленном на основе «Санитарно-эпидемиологических требований к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях». Логопедическая работа основывается на применении информационно-коммуникационных технологии и использовании интернет-ресурсов, что и отличает дистанционный коррекционно-образовательный процесс от традиционной формы коррекции и ведения документации.

Просветительская часть логопедического сопровождения включает в себя просвещение и повышение уровня компетентности педагогов и родителей по вопросам организации коррекционного процесса, способам преодоления речевых недостатков у учащихся с особыми образовательными потребностями.

Для реализации комплексного воздействия осуществляется тесное и активное сотрудничество с педагогами-предметниками, педагогом-психологом, социальным педагогом и тьютором. Коррекционный процесс происходит в тесном взаимодействии с родителями учащихся, которые зачастую становятся неотъемлемой частью каждого логопедического занятия.

Дистанционная работа возможна в различных формах.

1. Онлайн занятия (первичные или поддерживающие для тех детей, которые уже занимались очно).
2. Готовые уроки в режиме автоматического воспроизведения (учебные фильмы, мультфильмы и т.п.).
3. Онлайн консультирование родителей и педагогов.
4. Получение онлайн консультации у других педагогов, в том числе, очень актуальная супервизия для молодых специалистов.
5. Онлайн вебинары и мастер-классы.
6. Трансляции мероприятий, родительских собраний (решает вопросы информирования родителей).
7. Онлайн встречи с семьями, которые могут продемонстрировать успешный опыт реабилитации детей со сложностями развития.

При проведении занятий онлайн, педагогу необходимо учитывать некоторые «секреты» работы в прямом эфире. Например, дикторы ТВ советуют надевать какую-нибудь яркую деталь одежды для привлечения зрительного внимания. Темп занятия должен быть достаточно высокий, чтобы поддерживать интерес ребёнка перед экраном. Логопед инициирует контакт с ребёнком в начале занятия, объясняет его задачи, знакомит с планом проведения занятия, приглашает ребёнка к общению в программах для онлайн взаимодействия. К работе привлекается яркая наглядность, куклы, игрушки, мультимедийные пособия. Дистанционное занятие проводится по заранее составленному расписанию. В конце занятия желательно предусмотреть поощрительный приз, например, короткий мультфильм или интерактивная игра.

Этапы подготовки онлайн занятий.

1. Планирование занятий в соответствии с ИПРР.
2. Чёткое планирование самого занятия, его этапов, оценка времени на каждый этап занятия.
3. Подбор и подготовка игр и заданий.
4. Информирование родителей о необходимых инструментах при проведении занятий.
5. Беседа с родителями об удобном времени проведения занятия.
6. Длительность занятия с ребёнком должна соответствовать требованиям СанПиН РФ (в соответствии с возрастом ребёнка) 10-15 минут.
7. Рациональное чередование зрительной и двигательной нагрузки.
8. Смена видов связи в ходе занятия, как и смена видов деятельности.
9. Обязательное использование зрительной гимнастики.
10. Домашнее задание.

Организация занятий по постановке звуков, один из трудоёмких процессов обучения в дистанте.

Постановка звуков имеет несколько видов «опор»: визуальную (показ артикуляции логопедом на себе, показ руками, показ артикуляционных профилей), слуховую (акустический образ звука), кинестетическую (формирование кинестетических опор), осязательную (температурные и вибро-тактильные ощущения). И если с визуальной и акустической опорами в дистанционном формате

работа не представляет особых трудностей, то кинестетические и осязательные опоры, возможно, сформировать только при активной помощи родителей, которым нужно подробно объяснить важные моменты постановки звуков заранее на индивидуальных консультациях в онлайн режиме.

Особенно полезной для создания наглядного дидактического материала является программа «ПервоЛого», предназначенная для обучения детей работе на компьютере. В ней можно создавать игровые пособия для учащихся, в которых альбом «ПервоЛого» используется аналогично обычному фланелеграфу — каждый объект на нем можно передвигать компьютерной мышкой.

Например, для дифференциации звуков З и С создано пособие «Собери букет»: в две вазы (с З и С) нужно расставить цветы с соответствующими буквами в названии.

Очень интересное игровое пособие «Два волшебных круга» - для дифференциации звуков в сочетании с развитием таких мыслительных процессов, как сравнение и выделение существенных признаков предмета. Ребёнку необходимо распределить слоги со звуками «Б» и «П» в два круга: в жёлтый — со звонким согласным, в зелёный — с мягким согласным, а в зону пересечения двух кругов — с мягким звонким согласным. А затем нужно объяснить, почему не все слоги попали в круги.

Удобна эта программа и для создания пособий, направленных на развитие навыка учащихся в конструировании из букв, слогов, слов (подобно тому, как это делают с разрезной азбукой).

Можно создать любое наглядное пособие, которым пользуется логопед в традиционной практике, например, дидактическую игру «Волшебный коврик»: ребёнок выкладывает кружок нужного цвета (название цвета начинается с того же звука, с которого начинается слово, произнесённое логопедом) на «коврик» - таблицу из 12 клеток.

Кроме этого, при необходимости, можно заставить картинки двигаться самостоятельно и добавить звук.

Обучающиеся тоже могут создавать в этой достаточно простой для освоения программе красочные картины или выполнять различные задания (например, раскрасить части дома и забор вокруг него теми цветами, в названии которых есть

звуки «Р» и «Л»). Детям очень нравится создавать поздравительные открытки с движущимися фигурками и звуковым сопровождением.

К плюсам дистанционного образования можно отнести.

1. Обучение в индивидуальном темпе.
2. Свобода и гибкость.
3. Доступность
4. Творчество.
5. Технологичность.
6. Мобильность.
7. Социальное равноправие.

К минусам дистанционного образования можно отнести:

1. Отсутствие очного общения между обучающимися и преподавателем.
2. Наличие индивидуально-психологических условий.
3. Нужна хорошая техническая оснащённость.
4. Недостаток практических занятий.
5. Жёсткая самодисциплина.

Дистанционное обучение, имея несомненные плюсы и минусы, входит в нашу жизнь надолго. Педагоги должны трансформировать свою работу, перестраивать привычный уклад занятий с учётом требований времени, быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, максимально извлекая возможности из дистанционной работы для коррекционной помощи детям с особенностями в развитии.

Конечно никакое, даже хорошо спланированное и грамотное обучение в дистанционном режиме не заменит реального общения логопеда с воспитанниками, где специально организованные условия и благоприятная развивающая среда способствуют более эффективному развитию и коррекции языковой системы детей. Но когда возможности свободного общения ограничены внешними обстоятельствами, не надо сидеть сложа руки, а лучше найти способы помочь нашим детям и дальше познавать окружающий мир, учиться и развиваться.

Практика дистанционной работы доказывает, что при правильной организации системы логопедических занятий, адаптации существующих программ к данному формату проведения занятий, учёта индивидуальных запросов и пожеланий

обучающегося и его родителей, достигаются ощутимые результаты обучения детей с речевыми нарушениями.

### **Список использованной литературы**

1. Ананьев, Б. Г. Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. - Москва, 1960.
2. Бурлакова, М.К., В.Секачѳв Советы логопеда, - Москва., 2001
3. Ворошилова, Е. Л., Кошечкина, Т. В. Методические рекомендации по организации дистанционного обучения детей с ТНР учителем-логопедом— ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», 2020.
4. Ключникова, А. В. Коррекционно-логопедическое сопровождение детей в условиях дистанционного обучения / А. В. Ключникова. // Вопросы дошкольной педагогики. — 2021. — № 4 (41). — URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/193/6138>.
5. Микляева Н. В., Бардалим В. В., Сулова Е. А. Интернет-технологии как ресурс деятельности учителя-дефектолога— Москва: АРКТИ, 2018.

## Авторский указатель:

<b>А</b>	<b>М</b>
<i>Андросова Е.В.</i> ..... 2	<i>Мазепова К.С.</i> ..... 103
<i>Арцимович А.В.</i> ..... 10	<i>Масютенко Н.А.</i> ..... 93
<b>Б</b>	<i>Мельник. Е.А.</i> ..... 174
<i>Бегидова Т.П.</i> ..... 16	<b>Н</b>
<i>Бегидов М.В.</i> ..... 16	<i>Никулина А.Г.</i> ..... 111
<i>Берёза Т.И.</i> ..... 23	<i>Новосельцева Н.Л.</i> ..... 120
<i>Бузовская И.С.</i> ..... 31	<b>П</b>
<b>Г</b>	<i>Проскуракова О.С.</i> ..... 129
<i>Гонцова Ю.В.</i> ..... 2	<b>Р</b>
<b>Д</b>	<i>Рославцева Д.С.</i> ..... 137
<i>Дубова М.В.</i> ..... 38	<b>С</b>
<b>Е</b>	<i>Садовски М.В.</i> ..... 111
<i>Ефимова М.А.</i> ..... 44	<i>Сергеева С.В.</i> ..... 120
<i>Ефремова-Шершукова Н.А.</i> ..... 49	<i>Соколова Н.В.</i> ..... 97
<b>К</b>	<i>Степанова Е.Д.</i> ..... 120, 145
<i>Калиниченко Е.Д.</i> ..... 58	<i>Степанова О.И.</i> ..... 153
<i>Кириленко А.В.</i> ..... 75	<i>Сюй-фу-шун Н.В.</i> ..... 161
<i>Кутепова Т.А.</i> ..... 85	<b>Т</b>
<i>Квятковская А.И.</i> ..... 66	<i>Тихонова А.А.</i> ..... 153
<b>Л</b>	<i>Трофимова Л.А.</i> ..... 174
<i>Лежнина Е.Г.</i> ..... 93	
<i>Любимова В.П.</i> ..... 97	

**МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ  
(С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ)  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
«ДЕФЕКТОЛОГИЯ СЕГОДНЯ: ДОСТИЖЕНИЯ, ТЕХНОЛОГИИ,  
ВОПРОСЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ»**