

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«УНИВЕРСИТЕТ УПРАВЛЕНИЯ «ТИСБИ»

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

Том 8, № 3 (31), 2023 год

ISSN 2499-9830

Включен в систему Российского индекса научного цитирования
Включен в Международный подписной справочник периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory»
Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU

Главный редактор – кандидат педагогических наук, профессор Н.М. Прусс
Заместитель главного редактора – доктор юридических наук, профессор А.Б. Мезяев
Технические редакторы – Е.В. Мелина, Е.Н. Лопатина
Выпускающий редактор – Г.О. Рассыпнинский

Редакционная коллегия:

Алимханов Е.А., д-р пед. наук, проф. (Казахстан); Быстрова Ю.А., д-р психол. наук, доц. (г. Москва); Грязнов А.Н., д-р психол. наук, проф. (г. Казань), Демьянчук Р.В., д-р психол. наук, доц. (г. Санкт-Петербург); Дубовая А.В., д-р мед. наук, проф. (г. Донецк); Егоров П.Р., канд. пед. наук, доц. (г. Якутск); Екжанова Е.А., д-р пед. наук, проф. (г. Москва); Игнатенко Г.А., д-р мед. наук, проф. (г. Донецк); Иксанов Х.В., д-р мед. наук, проф. (г. Казань); Малофеев Н.Н., академик РАО, д-р пед. наук, проф. (г. Москва); Попова О.С., д-р психол. наук, проф. (г. Минск); Смолин О.Н., д-р филос. наук, проф., депутат ГД РФ, первый заместитель председателя Комитета ГД РФ по науке и высшему образованию (г. Москва); Соловьева И.Л., канд. пед. наук, доц. (г. Москва); Старобина Е.М., д-р пед. наук, доц. (г. С-Петербург).

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство о регистрации печатного СМИ (журнал) ПИ № ФС 77–67742. Дата регистрации: 10.11.2016. Форма распространения: печатное СМИ (журнал). Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны. Языки: русский, английский. Выходит 4 раза в год.

Учредитель (издатель): УВО «Университет управления «ТИСБИ».

Адрес: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.

Редакция: 420012, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Муштари, 13.

Тел./факс: +7(843)294-83-42 (редакция), e-mail: inclusion.tisbi@mail.ru, Интернет-сайт: www.tisbi.ru

Бумага ВХИ, офсетная. Печать ризографическая. Тираж: 300 экз. Бесплатно. Дата выхода в свет: 29.11.2023 г. Усл. печ. л. 12,98. Заказ № 58. Формат 70x100/16. Отпечатано в Издательском центре УВО «Университет управления «ТИСБИ». Адрес: 420012, г. Казань, ул. Муштари, д. 13.

Перепечатка материалов допускается только с письменного разрешения редакции.

Редакция не несет ответственности за содержание публикаций.

© УВО «Университет управления «ТИСБИ», 2023 год

СОДЕРЖАНИЕ

Колонка главного редактора	4
-----------------------------------	----------

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Юсупова А.Ф. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	7
--	----------

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Сидоренко А.В. ДВИЖЕНИЕ «АБИЛИМПИКС» КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ МОТИВАЦИОННОГО ТРУДОУСТРОЙСТВА ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОВЗ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН	24
--	-----------

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

Рожина А.В. ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	33
--	-----------

КЛИНИЧЕСКАЯ И СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Иванова А.А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ДЕЦЕНТРАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	47
--	-----------

Потапова Е.Р. ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА	57
---	-----------

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Григорян К.А. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	73
Коваджи О.А. ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	86
Черняева П.К. ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	100
Шнайдер А.Е. КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	121
От редакции	139

Уважаемые читатели и коллеги!

Рады представить вашему вниманию третий выпуск (31-й) журнала 2023 года «Инклюзия в образовании», который включил в себя 9 статей от 9 авторов. В этом номере география публикаций представлена такими городами, как Москва, Санкт-Петербург и Казань.

В журнале обозначены традиционные рубрики: «Инклюзивное образование», «Открытое пространство инклюзии», «Теория и практика инклюзии», «Клиническая и специальная психология» и «Коррекционная педагогика».

В рубрике «Инклюзивное образование» представлена статья музыкального руководителя ДОУ из Казани на тему: «Проблемы организации инклюзивного музыкального обучения в дошкольных образовательных учреждениях». В данной статье речь идет о проблемах организации инклюзивного музыкального обучения в дошкольных образовательных организациях и дана их расшифровка. Автор представляет рекомендации для решения проблем в музыкальном инклюзивном образовании дошкольников.

Рубрику «Открытое пространство инклюзии» представляет статья руководителя направления по развитию проектов в сфере образования АНО «Центр развития профессиональных компетенций» (г. Казань) «Движение «Абилимпикс» как один из способов содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ в Республике Татарстан». В статье представлен опыт трудоустройства лиц с инвалидностью посредством внедрения движения «Абилимпикс» как способ организации содействия в трудоустройстве через взаимодействие участников чемпионата, работодателей, выступающих в роли соискателей и заинтересованных в данном вопросе организаций.

Рубрика «Теория и практика инклюзии» представлена статьей доцента кафедры общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации из г. Санкт-Петербург. Ее статья «Опыт, проблемы и перспективы развития инклюзивного образования в системе среднего профессионального образования» посвящена практике инклюзивного образования на примере реализации образовательных программ

среднего профессионального образования 44.02.05 «Коррекционная педагогика в начальном образовании», 54.01.20 «Графический дизайнер в Республике Коми». Автор анализирует организацию обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, проблемы, с которыми они сталкиваются, и определяет направления совершенствования инклюзивного образования.

В рубрику «Клиническая и специальная психология» вошли две статьи коллег из Москвы. В статье «Особенности формирования пространственной децентрации старших дошкольников с задержкой психического развития и нарушением интеллекта» автор обобщает результаты анализа теоретической литературы и сопоставительного исследования формирования пространственной децентрации у старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития. В статье описан инструментарий для проведения исследования, адаптированный под особенности изучаемой категории детей. Вторая статья «Особенности эмоционального интереса у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта» посвящена анализу теоретической литературы по сопоставлению особенностей развития эмоционального интереса у детей дошкольного возраста. На основе онтогенеза познавательного интереса нормально развивающихся дошкольников автор делает попытку описать этапы его формирования у детей с нарушением интеллекта, выявить их особенности.

Рубрика «Коррекционная педагогика» содержит четыре статьи авторов из Москвы. Статья на тему: «Дидактические игры как средство развития произвольной памяти старших дошкольников с задержкой психического развития» обобщает результаты анализа теоретической литературы и экспериментального исследования, посвященного использованию дидактических игр в развитии произвольной памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития. В статье представлены методические рекомендации для учителей-дефектологов по развитию разных видов памяти у детей с ЗПР в зависимости от комплексного характера нарушений их развития. В статье «Особенности познавательного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития» автор проводит анализ теоретической литературы и обобщает результаты

экспериментального исследования, выявившего особенности познавательного взаимодействия у старших дошкольников с задержкой психического развития как основы для организации их обучения и развития. Автор описывает модифицированную методику изучения особенностей познавательного взаимодействия, позволяющую выявить его уровни. В статье «Ознакомление с окружающим миром в процессе игровой деятельности старших дошкольников с задержкой психического развития» обобщаются результаты анализа теоретической литературы и экспериментального исследования, посвященного выявлению особенностей формирования представлений об окружающем мире у детей, их отражению в процессе игровой деятельности. Автор предлагает модифицированную методику диагностики, позволяющую сопоставить уровни ознакомления с окружающим миром и сформированностью игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР. И, наконец, в статье «Конструирование как средство развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития» обобщены результаты экспериментального исследования, выявившего взаимосвязь между развитием мыслительных операций и навыков конструирования у старших дошкольников с задержкой психического развития. На основе анализа результатов автором сделаны выводы и разработаны методические рекомендации для учителей-дефектологов и воспитателей по конструированию.

Мы благодарим всех наших авторов и читателей за поддержку, надеемся на дальнейшее плодотворное сотрудничество. До встречи в четвертом номере журнала «Инклюзия в образовании» 2023 года.

С уважением,
главный редактор,
президент Университета
управления «ТИСБИ»
Нэлла Матвеевна Прусс.

УДК 373.21

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

А.Ф. Юсупова

МБДОУ «Детский сад № 132 комбинированного вида»,
Кировский район, г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье дается определение инклюзии. Рассмотрены принципы инклюзивного музыкального образования. Представлены проблемы организации инклюзивного музыкального обучения в дошкольных образовательных организациях и дана их расшифровка. Представлены рекомендации для решения проблем в музыкальном инклюзивном образовании дошкольников.*

***Ключевые слова:** музыкальное обучение, инклюзия, ОВЗ, принципы инклюзии, профессиональные компетенции, дошкольная образовательная организация.*

XXI век ознаменовался осознанием положительного влияния внедрения принципа инклюзивности в образовательный процесс. Это особенно важно в связи с тем, что согласно статистическим данным численность детей-инвалидов на начало 2023 г. составила 722 тыс. человек, или 2,4% от численности населения моложе 18 лет [10].

Современные тенденции в образовании лиц с особыми потребностями направлены на их включение в систему общего образования. Термин «инклюзия» (от лат. «включение») можно в общих чертах объяснить как принятие в целом, т.е. в случае детей с ограниченными возможностями - в население в целом, а в образовательном контексте - в обычные детские дошкольные образовательные организации.

Вопросы осуществления образовательно-воспитательного процесса детей с ограниченными возможностями могут быть решены только в том случае, если использовать комплексные меры с учетом их индивидуальных особенностей. Целью настоящего исследования является рассмотрение проблем организации музыкальных занятий в инклюзивных группах детей дошкольного возраста.

В настоящее время педагогическим сообществом признано, что музыка является одним из эффективных средств, которое может многопланово воздействовать на развитие детей с ОВЗ. Музыка - это явление с многогранной метроритмической структурой. Музыка

может положительно сказаться не только на общем психологическом состоянии детей, но также и стимулировать мозговую активность, способствуя развитию полноценной личности. Наконец, многие речевые навыки совершенствуются:

- улучшаются слуховая память, орально-моторная последовательность звуков, прямое применение паттернов интонации посредством музыкальных (напевных) реакций;

- улучшаются восприимчивость и экспрессивность речи (особенно когда речь идет о музыкальных подборках и книжках с песнями-картинками), распознавание из узоров и слогаобразования с помощью ритмичных песнопений и игры на инструментах.

Дошкольные образовательные учреждения занимают второе место после музыкальных образовательных организаций, где часто используется та или иная форма музицирования, независимо от того, напоминает ли песня учащимся о том, что пора убираться; участвуют ли они в игре с музыкальным сопровождением или играют на кухонных инструментах, чтобы научиться звукоизвлечению. В той или иной форме в дети часто взаимодействуют с музыкой и естественным образом идут рука об руку.

В настоящее время появилось большое количество работ, как иностранных так и российских ученых, указывающих на положительные стороны инклюзивного образования в дошкольных образовательных учреждениях. Так, Р. Дейнер [11] отмечает, что инклюзивное образование в детских садах может положительно повлиять на когнитивное и социальное развитие детей. Р. Дамьянич [12] рассматривает вопросы включения детей-инвалидов в обычные детские сады. И.Ю. Пак, Н.В. Павлова [8] указывают на положительное влияние музыкальных занятий на развитие детей с нарушениями интеллекта.

В статье И.Г. Муравьевой [6] представлена система музыкально-оздоровительной работы с дошкольниками, раскрывающая виды здоровьесберегающих технологий: речевые и пальчиковые игры, ритмические упражнения, игровой массаж, логоритмические упражнения. А. Майорова [4] указывает на положительное влияние музыкальных занятий на эмоциональное и познавательное развитие ребенка с тем или иным нарушением в развитии.

Изучение темы по проблемам инклюзивного музыкального обучения показало, что большинство авторов признают положительное влияние музыкальных занятий на развитие детей с ОВЗ.

К сожалению, вопросу раскрытия существующих проблем

авторы посвящают незначительное место.

Среди работ, посвященных различным проблемам организации музыкального обучения детей с ОВЗ, можно выделить работу Н.Ю. Болговой и М.П. Малиновской [1], которые в своей статье «Проблемы и трудности педагогов дошкольного образования, реализующих инклюзивную практику» раскрыли несколько проблем. Работа ценна тем, что все проблемы сгруппированы и описаны. Н.В. Старовойт, О.В. Антонова [9] также выделили проблемы инклюзивного образования в целом. Данные научные труды не отражают проблемы музыкальных руководителей, которые осуществляют инклюзивное обучение. Но их труды применимы к рассмотрению в рамках изучаемой нами цели, так как проблемы педагогов различной направленности в дошкольном воспитании являются однотипными.

Авторы Т.Ю. Медведева, М.А. Угренинова [5] в работе «Инклюзивная компетентность современного педагога-музыканта при работе с детьми с аутизмом» затрагивают вопрос, связанный с отсутствием соответствующей компетенции у педагогов, здесь также рассмотрена такая проблема, как низкая стрессоустойчивость, которую можно наблюдать у многих специалистов.

Г.И. Кузьмина и А.Г. Ряписова [2] рассматривают особенности организации музыкальной деятельности в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении и посвятили свой научный труд обоснованию необходимости осуществления музыкальных занятий в специальной предметно-развивающей среде, при этом они не указали на ограниченные ресурсы дошкольных образовательных учреждений общей и инклюзивной направленности.

Т.С. Овчинникова [7], рассматривая музыкальное воспитание дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, указывает на ряд проблем в организации такого обучения в детских дошкольных образовательных организациях.

О.В. Кучергина [3] отмечает, что существует проблема мотивационной составляющей у педагогов различной направленности на работу с детьми с ОВЗ.

Таким образом, в настоящее время существует две группы научных трудов:

- 1) работы, посвященные позитивным результатам, которые могут дать музыкальные занятия;
- 2) работы, посвященные рассмотрению в целом проблем инклюзивного образования.

Как правило, авторы, рассматривающие положительные стороны музыкального обучения для развития детей с ОВЗ, не учитывают, с какими проблемами приходится сталкиваться музыкальным руководителям, непосредственно проводящим музыкальные занятия. При этом не учитывается наличие или отсутствие условий, связанных с удовлетворением особых образовательных потребностей воспитанников. В то же время широкое включение данной категории детей в детские сады и средние школы привело к изменениям в условиях работы музыкальных руководителей. Круг педагогических задач специалистов значительно расширился, но внешние условия (материально-техническое и методическое оснащение и пр.), как и внутренние (например, готовность педагогов к работе с особой группой детей) и метод не изменились. В связи с чем, требуется изучение основных проблем организации музыкальных занятий в инклюзивных группах.

Основным методом исследования является теоретический анализ литературы по рассматриваемой теме. Выбранный метод представляет собой средство конкретизации понятийного аппарата, получения информации о прошлом и современном состоянии объекта исследования, выявления проблемы и путей ее решения.

Нами также был проведен опрос среди 89% музыкальных руководителей Республики Татарстан. Выборка опрошенных участников слишком мала, чтобы служить репрезентативной для всех музыкальных руководителей, работающих с детьми с ограниченными возможностями России. Одной из причин небольшой выборки было отсутствие музыкальных руководителей в части детских садов. Хотя в исследовании изучалось только восприятие музыкальными руководителями детских садов инклюзии воспитанников с ограниченными возможностями, было бы полезно также собрать мнения родителей таких детей, чтобы получить более полную картину опыта и проблем, связанных с инклюзией.

Анализ литературных источников позволяет сделать вывод об особенностях дошкольного возраста, проявляющегося в том, что дети познают мир через эмоциональные и чувственные отношения. Музыка является эффективным инструментом для выполнения обучающей и коррекционной деятельности. Обучение в инклюзивных группах должно проводиться с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей.

Опыт воспитателей инклюзивных детских садов показывает, что к детям дошкольного возраста нельзя относиться как к однородной группе.

Потребности детей дошкольного возраста абсолютно индивидуальны в любом возрасте, особенно в контексте их психомоторного, языкового и личностного развития, в то время как существенные расхождения особенно очевидны в случае детей с ОВЗ.

Наполненность групп детей с ОВЗ неоднородна, и проведение групповых занятий усложняется особенностями развития детей. Дети с ОВЗ требуют особого подхода, большей индивидуализации, чем дети в обычных группах. У детей с ОВЗ, как правило, проявляются эмоционально-волевая несформированность, недоразвитие психомоторного, когнитивного и креативного развития. Дети указанной группы в силу своих индивидуальных особенностей и возраста социально неадаптированные. Музыкальные занятия для детей инклюзивных групп должны осуществляться с достижением общеобразовательной и коррекционной целей. Максимальное достижение представленных целей музыкальных занятий возможно только при их осуществлении как в непосредственной образовательной деятельности (НОД), так и в совместной образовательной деятельности (СОД).

Т.С. Овчинникова [7] указывает на то, что музыкальные занятия в инклюзивных группах должны соответствовать следующим принципам:

- структурно-системный принцип, согласно которому дефект рассматривается как системное образование взаимосвязанных элементов, объединенных в единое целое. Эффективность коррекционного процесса зависит от оптимально-рационального одновременного воздействия на всю систему, а не последовательно-изолированно на каждый ее элемент;
- принцип комплексности предполагает комплексное совместное воздействие различных технологий (медицинских, психологических, педагогических) на один объект, обеспечивая согласованную деятельность всех специалистов;
- принцип дифференциации раскрывается в дифференцированном обучении детей в соответствии с их возможностями и проблемами, уровнем речевого развития и механизмом системной психической недостаточности;
- принцип концентризма предполагает распределение учебного материала по относительно замкнутым циклам – центрам;
- цикличность в учебном процессе чрезвычайно важна для закрепления освоенного материала (это имеет особенно большое значение для детей со сниженной мнемической деятельностью и недостаточным контролем поведения);
- принцип последовательности реализуется в логическом постро-

ении процесса обучения от простого к сложному и от известного к неизвестному;

- принцип коммуникативности предполагает использование на занятиях ситуаций реального общения, организацию активной творческой деятельности, применение коллективных форм работы, внимание к проблемным ситуациям и творческим видам занятий, предусматривающим вовлечение детей в общую деятельность, результатом которой является коммуникация;

- принцип минимизации предполагает отбор необходимого минимума речевого материала (фонетического, лексического, грамматического), ситуаций и тем общения, соответствующих целям, задачам и этапам каждой ступени коррекционно-развивающего обучения;

- принцип доступности определяет необходимость отбора материала в соответствии с возрастом, зоной актуального развития ребенка, программными требованиями обучения и воспитания;

- принцип индивидуализации предполагает ориентацию на три вида индивидуализации: личностную, субъектную, индивидуальную;

- принцип интенсивности предполагает использование на занятиях различных приемов интенсификации (создание проблемных ситуаций, участие в ролевых играх, применение средств наглядности), а также аудиовизуальных методов обучения, мнемотехники, психокоррекции и пр.;

- принцип сознательности обеспечивается формированием чувства языка и языковых обобщений;

- принцип активности обеспечивает эффективность любой целенаправленной деятельности.

Организация инклюзивного музыкального обучения в дошкольных образовательных учреждениях должна базироваться на данных принципах. Но это возможно, если решить все проблемы, с которыми сталкиваются музыкальные руководители.

С помощью музыкальных занятий можно достигнуть прогресса в психо-эмоциональном и физическом развитии детей инклюзивных групп. Так, музыкальные занятия позволяют детям проявить свою индивидуальность, а также комфортно научиться подчинять свои действия действиям группы. Следует отметить, что музыкальное воспитание развивает не только природную музыкальность, но и способствует в полной мере формированию у детей общей культуры, предпосылок к учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность,

развитию их личностных качеств (физических, интеллектуальных), а также сохранению и укреплению здоровья, профилактике и коррекции недостатков в физическом и психическом развитии [6]. Такие положительные результаты от музыкальных занятий обусловлены также тем, что в отличие от других видов искусства музыка лишена смысловой конкретности и не воспроизводит видимых картин мира, поэтому не имеет «правильной» или «неправильной» трактовки восприятия.

Ритмические упражнения способны улучшить двигательную активность детей [4].

В задачи работы музыкального руководителя с детьми с ОВЗ входят:

- 1) развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений музыкального искусства, становление эстетического отношения к окружающему миру;
- 2) формирование основ музыкальной культуры;
- 3) воспитание интереса к музыкально-художественной деятельности, совершенствование умений в этом виде деятельности;
- 4) развитие детского музыкально-художественного творчества, реализация самостоятельной творческой деятельности детей, удовлетворение потребности в самовыражении.

Рассмотрим проблемы осуществления музыкальных занятий в инклюзивных группах. Проанализировав литературные источники, мы объединили проблемы в следующие группы:

- нормативно-правовые проблемы;
- проблемы недостаточной финансовой поддержки;
- психолого-педагогические проблемы;
- организационные проблемы.

Рассмотрим представленные проблемы подробнее.

Нормативно-правовые проблемы

Не разработано содержание АООП в разделе «Музыка» для детей с сенсорными, интеллектуальными и двигательными нарушениями, учитывающее специфику развития этих категорий детей, позволяющее уравновесить образовательный и коррекционный компоненты образовательной программы в соответствии с адресными потребностями воспитанников [7].

Методические аспекты музыкального образования детей с ОВЗ должны быть отражены в рабочих программах и перспективных планах музыкального руководителя. Но в настоящее время можно наблюдать их недостаточную разработанность, что связано с двумя причинами:

а) дошкольные образовательные организации (если они не являются коррекционными) не утруждают себя подготовкой локальных актов, которые бы освещали вопросы качественного образовательно-воспитательного процесса детей с ОВЗ;

б) рабочие программы музыкальных руководителей носят общий характер и не отражают особенности развития особенных детей.

Наблюдается ограниченное количество методических и дидактических материалов, отражающих потребности детей инклюзивных групп. Музыкальный руководитель должен провести настоящую исследовательскую работу для составления адаптированной рабочей программы.

Недостаточная финансовая поддержка

Муниципальные дошкольные образовательные организации, как правило, испытывают недостаток финансирования, что сказывается на материально-техническом оснащении инклюзивных групп в части наполненности музыкальными инструментами, музыкальными техническими средствами. Педагоги ограничены в возможностях организации музыкальных занятий и их разнообразии.

Существует также недостаточная архитектурная среда для занятий с особенными детьми. Неподходящая физическая среда препятствует успешному внедрению инклюзивного образования в детских садах. Как правило, помещения детского сада не поддерживают инклюзивную практику. Некоторые здания детских садов слишком старые, имеют маленькие дверные проемы, неподходящую планировку и расстояние между группами, а также отсутствуют лифты или пандусы. Музыкальные залы в дошкольных образовательных учреждениях располагаются, как правило, отдельно, так как требуются их оснащение музыкальными инструментами и свободное место для размещения обучаемых. Перемещение в музыкальные залы не всегда проходит легко для детей с особенностями развития.

Также в настоящее время существует проблема невысокого материального вознаграждения специалистов, занимающихся обучением детей с ОВЗ. Данная проблема остается актуальной для всей дошкольной образовательной системы. Работа с особенными детьми требует от педагогов больших усилий и профессиональных умений. В силу низкой заработной платы желающих работать с инклюзивными группами становится все меньше. Повсеместно можно наблюдать ситуацию, когда в детском дошкольном учреждении музыкальный руководитель отсутствует, а вакансия остается открытой продолжительное время.

Особенностью организации музыкального занятия в инклюзивных группах является то, что занятия должны проходить при одновременном присутствии музыкального руководителя, воспитателя, коррекционного педагога.

В данном вопросе возникает проблема нехватки специалистов и их временных ресурсов. Нехватка кадровых ресурсов влечет за собой перегрузку коррекционных педагогов, работающих на 2-3 группы. Следовательно, фактически на музыкальных занятиях присутствует только воспитатель, помогающий музыкальному руководителю.

Психолого-педагогические проблемы выражаются в нескольких аспектах.

Р. Дамьянич [12] утверждает, что педагог в объективно сходных обстоятельствах обеспечивает разное качество воспитания и образования. В этом смысле можно сказать, что сам успех инклюзии также зависит от самого педагога, а не только от материальных и пространственных условий.

На отношение педагогов к инклюзивности влияют: их возраст, уровень знаний, тип и серьезность трудностей ребенка, поддержка, которую они получают от профессиональной службы, а также от местного сообщества, дополнительная профессиональная подготовка.

Одной из важнейших проблем является моральная и психологическая неготовность музыкальных руководителей заниматься с детьми с особыми образовательными потребностями. Здесь кроются либо глубоко личностные проблемы, либо страх в силу недостаточной компетентности в части осуществления инклюзивной образовательной деятельности.

Инклюзивность в образовании приобрела популярность относительно недавно, и исторически так сложилось, что дети с особенностями в развитии посещали дошкольные образовательные учреждения корректирующего вида. Только в последние годы дети с ОВЗ стали посещать обычные детские образовательные учреждения. Естественным следствием стало то, что образовательные учреждения и специалисты, включая музыкальных руководителей, оказались неготовыми к работе с такими дошкольниками. Неготовность выразилась как в профессиональном, так и в психологическом плане.

Внедрение инклюзивной практики привело к повышению требований к компетентности музыкальных руководителей, расширение их функциональных обязанностей, изменение профессионально значимых и личностных характеристик. В новых социальных условиях

возникает новое требование: готовность и способность будущих музыкальных педагогов обучать всех детей без исключения, независимо от их склонностей, способностей к развитию и инвалидности. Полагаться только на традиционные педагогические навыки недостаточно. Такая ситуация объективно актуализирует необходимость развития профессиональной компетентности специалистов образования при подготовке их к работе в инклюзивной среде.

Анализ изменившихся требований к профессиональной компетентности современного музыкального руководителя, работающего с инклюзивными группами, позволил выявить ряд существующих проблем:

- на социально-педагогическом уровне: между социальным заказом на внедрение и имплементацию инклюзивного образования в отечественную педагогическую практику и нехваткой квалифицированных педагогических кадров для реализации инклюзии;

- на научно-теоретическом уровне: между потребностью в инклюзии при подготовке будущих музыкальных руководителей дошкольных образовательных учреждений к инклюзии и недостаточным научным обоснованием содержания и технологии такого обучения;

- на практическом и методологическом уровнях: между необходимостью внедрения инклюзивной практики и недостаточной подготовкой будущих музыкальных руководителей к инклюзии.

Получение дополнительных компетенций требует от специалистов временных и материальных ресурсов. Не каждый педагог готов тратить время и денежные средства на получение образования в силу недостаточности личных средств и времени. Работа на все группы детского сада изматывает и при этом невысоко оплачивается.

Второй проблемой, проистекающей из психологических причин, является сокрытие опекунами (родителями) наличия особенностей в развитии ребенка. Подобное явление приводит к тому, что с ребенком занимаются как с обычным, и он начинает испытывать трудности в обучении, а необходимого достижения корректирующей задачи занятия не имеют.

Третьей проблемой, которая стала типичной в современном мире, является потребительская позиция родителей детей с проблемами в развитии. Родители, чьи дети требуют особого подхода, перекладывают все задачи по воспитанию и образованию на плечи педагогов детских дошкольных образовательных учреждений.

Таким образом, отсутствует эффективная модель взаимодействия:

родитель - ребенок - дошкольная образовательная организация. Несмотря на эффективность музыкальных занятий с детьми с ОВЗ, достичь результата не получается по причине отсутствия включенности родителей в обучение своих детей. Это вытекает из недостаточной информационной подготовленности родителей к поддержке своих особенных детей.

Большинство родителей испытывают психологические трудности, осознавая, что их ребенок не «как все». Испытывая ежедневный стресс, они с радостью переключают ответственность на педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Дети с особыми образовательными потребностями учатся по-разному, с разной скоростью, важно не делать выводов только на основании их принадлежности к языку, культуре, социальному или этническому происхождению, а также типа и степени инвалидности. Всегда необходимо детально анализировать их особые образовательные потребности и планировать поддержку детей с ОВЗ в тесном сотрудничестве с родителями. На практике это означает создание образовательной среды и выбор стиля обучения, соответствующего потребностям отдельных детей, а также их семей.

Среди психологических проблем также можно выделить проблему неподготовленности социальной среды (здоровых детей и их родителей) к приему детей с ограниченными возможностями здоровья. Такие родители часто занимают позицию недопущения таких детей не только в группы, но и на музыкальные занятия.

Необходимым является указать на проблему стрессоустойчивости музыкальных руководителей. Большая загруженность и недостаточная поддержка выливаются в стресс, который специалисты должны пережить.

Организационные проблемы в осуществлении образовательного процесса с детьми с ОВЗ

Данные проблемы выражаются в том, что отсутствует системность в работе с особыми детьми, занятия не состыкованы, имеют временную и содержательную разбросанность. Отчасти это связано с нехваткой квалифицированных кадров, отчасти с необработанностью методической и дидактической литературы.

Наполненность групп также является организационной проблемой для эффективного включения детей с ограниченными возможностями во всеохватывающие условия дошкольного образовательного учреждения. Большими группами на музыкальном занятии трудно управлять; кроме того, большое количество детей не

позволяет музыкальным руководителям эффективно ориентироваться на индивидуальные потребности детей. Если в группе присутствуют дети с особенными образовательными потребностями, то они требуют времени и сосредоточенности от педагогов, которые не могут уделить внимание другим детям, тем самым влияя на качество занятия.

Кроме того, отсутствует координация программ всех специалистов и понимания, что музыкальное воспитание - это не только досуг и развлечение, а один из эффективных способов воздействия, оптимизирующего образовательный процесс [7].

Инклюзия в сфере музыкальных занятий является не новой проблемой (особенно на уровне дошкольного образования), но до сих пор в этой области не проводилось ни одного исследования широкого характера, целью которого было бы определение проблем, с которыми сталкиваются музыкальные руководители.

Нами было проведен опрос среди музыкальных руководителей, по наличию тех или иных проблем, с которыми они сталкиваются в своей профессиональной деятельности. В опросе приняли участие 89 музыкальных педагогов.

Респонденты выделили следующие проблемы:

- 1) недостаточная финансовая поддержка - 89%;
- 2) нормативно-правовые проблемы - 75%;
- 3) психолого-педагогические проблемы - 65%;
- 4) организационные проблемы - 63%.

Кроме того, они указывают на необходимость устранения неподготовленности музыкальных руководителей детских садов в отношении знания потребностей детей с ОВЗ (82% респондентов), а также слабые знания методов и процедур работы в инклюзивных условиях (79% респондентов); 84% музыкальных руководителей детских садов отмечают препятствие для инклюзивного музыкального дошкольного образования детей с ОВЗ, выражающееся в недостаточной поддержке со стороны других специалистов во время занятия. Музыкальный руководитель, в большинстве случаев, остается на занятиях один с инклюзивной группой, что сказывается на качестве занятия.

На основании проведенного исследования можно предложить следующие рекомендации:

1. Решение проблемы финансовой и материальной поддержки дошкольных образовательных учреждений может решить множество проблем. В настоящее время ресурсы муниципалитетов настолько ограничены, что детский сад для закупки необходимого оборудования

или ремонта должен пройти не один этап согласования, и, как правило, дети уже выпускаются из дошкольного учреждения. Улучшение материально-технического оснащения детских садов должно заключаться в предоставлении дидактических и других наглядных пособий, технологий и ресурсов для работы с детьми с ограниченными возможностями, а также необходимо провести адаптацию пространства в детских садах (недоступные входы, маленькие комнаты для большого количества детей, отсутствие туалетов, адаптированных для детей с ограниченными возможностями).

2. Необходимо продумать практическое профессиональное обучение на бюджетной основе, чтобы расширить знания музыкальных руководителей об инклюзивном образовании и развить навыки, необходимые им для управления поведением детей с ограниченными возможностями и внедрения соответствующих стратегий музыкального обучения.

Музыкальные руководители, прошедшие курс обучения по работе с инклюзивными группами:

- приобретут знания об инклюзии, основных организационных и психолого-педагогических условиях, барьерах и ресурсах инклюзивного музыкального образования;

- ознакомятся с психолого-педагогическими закономерностями и особенностями возрастного и личностного развития детей с особыми образовательными потребностями и будут способны выявлять их области личностного развития, делать предварительные прогнозы и определять основные направления коррекционной работы;

- смогут адекватно применять методы организации коррекционно-развивающей работы; включать в инклюзивный процесс различные формы организации совместной деятельности детей с нарушениями и нормальным развитием;

- смогут использовать различные методы построения взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса, принимая во внимание закономерности психического развития и зону ближайшего развития ребенка с особыми образовательными потребностями.

3. Необходимо найти пути решения для повышения заработной платы специалистов детских садов, работающих с детьми с ОВЗ, чтобы стимулировать их к эффективной работе и сотрудничеству в инклюзивных группах. Выплата достойного вознаграждения не только повлияет на мотивационные аспекты музыкальных руководителей, но также позволит решить проблему нехватки кадров, следовательно, по-

зитивно повлияет на психологическое состояние специалистов.

4. Необходимо проработать методическое и программное обеспечение музыкальных руководителей для работы с инклюзивными группами.

Следует отметить, что действующая образовательная модель детских дошкольных образовательных учреждений лишь постепенно принимает меры по обеспечению инклюзивности. В этой области руководство детских садов в настоящее время сталкиваемся со многими организационными, правовыми, кадровыми, материальными, профессиональными (особенно методико-дидактическими) недостатками.

По итогам исследования можно сделать вывод: в обществе усиливается тенденция поддержки инклюзивного образования для лиц с особыми образовательными потребностями, начиная с получения ребенком дошкольного образования, поэтому необходимо составить карту готовности детских садов в области инклюзии детей с особыми образовательными потребностями. Кроме того, необходимо определить проблемные области интеграции детей дошкольного возраста с ОВЗ и впоследствии сосредоточить на них внимание в рамках обучения музыкальных руководителей детских садов.

Существуют исследования, подтверждающие положительное влияние музыкальных занятий на развитие детей с ОВЗ. Большинство авторов указывают на их неоспоримую эффективность. При этом отсутствуют работы, раскрывающие проблемный аспект данного вопроса. Анализ литературы позволил выявить четыре группы проблем в музыкальном инклюзивном образовании: недостаточная финансовая поддержка, нормативно-правовые проблемы, психолого-педагогические проблемы, которые выражаются в нескольких аспектах, и организационные проблемы. Данный вывод соответствует выводам Н.Ю. Болговой, М.П. Малиновской [1] и Т.С. Овчинникова [7]. Но представленная нами классификация углубляет понимание классификации Н.Ю. Болговой и М.П. Малиновской, а также расширяет выводы Т.С. Овчинниковой.

Ценность нашего исследования заключается еще и в том, что проведенный опрос показал: наиболее значимыми препятствиями являются характер и тяжесть инвалидности ребенка, отсутствие специальных помощников в инклюзивных классах и отсутствие у них надлежащей профессиональной подготовки.

Решение вышеуказанных проблем возможно только при

одновременном включении государственных органов, детских дошкольных образовательных организациях и музыкальных руководителей.

Можно предположить, что широкий опрос среди музыкальных руководителей позволит внести предложения по улучшению инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ОВЗ (например, в форме поддерживающего обучения и методических материалов, подготовки музыкальных руководителей, модифицирующей преддипломной подготовки специалистов музыкальной направленности, планирующих работать с дошкольниками, воспитателей детских садов и т.д.).

Литература

1. Болгова, Н.Ю., Малиновская, М.П. Проблемы и трудности педагогов дошкольного образования, реализующих инклюзивную практику // Вестник педагогических инноваций. - 2019. - № 2. - С. 113-119.
2. Кузьмина, Г.И., Ряписова, А.Г. Особенности организации музыкальной деятельности в инклюзивном дошкольном образовательном учреждении // Вестник педагогических инноваций. - 2020. - № 1. - С. 77-83.
3. Кучергина, О.В. Самообразование как инструмент повышения профессиональной мотивации педагога инклюзивного профиля // Профессиональное образование и рынок труда. - 2021. - № 1. - С. 71-79.
4. Майорова, А., Липес, Ю., Хатуцкая, С.А., Попова, О.Ю., Константинова, И., Битова, А. Эмоциональное и познавательное развитие ребенка на музыкальных занятиях. - М.: Теревинф, 2006. - 48 с.
5. Медведева, Т.Ю., Угренинова, М.А. Инклюзивная компетентность современного педагога-музыканта при работе с детьми с аутизмом // Глобальный научный потенциал. - 2020. - № 11(116). - С. 111-114.
6. Муравьева, И.Г. Инклюзивное образование в детском саду // Инклюзия для всех-2020: Социальная инклюзия в современном социокультурном пространстве: Сб. материалов Междунар. модул. науч.-практ. конф., 23 марта 2020 г. - Мин-во науки и высш. образ. РФ, Самар. нац. исслед. ун-т им. С.П. Королева / Под ред. М.Н. Акимовой, О.В. Вороновой. - 2020. - С. 218-219.
7. Овчинникова, Т.С. Музыкальное воспитание дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина.
8. Пак, И.Ю., Павлова, Н.В. Влияние музыкальных занятий на развитие детей с нарушениями интеллекта // Вестник научного сообщества: актуальные проблемы психолого-педагогического и специального образования: Сб. статей молодых исследователей / Отв. ред. Т.Ф. Рудзинская. - Саратовский гос. ун-т им. Н.Г. Чернышевского. - М., 2015. - С. 201-2011.
9. Старовойт, Н.В. Трудности реализации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации / Н.В. Старовойт, О.В. Антонова. - Текст: непосред. // Молодой ученый. - 2017. - № 21 (155). - С. 450-452.
10. Федеральный реестр инвалидов. - <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost->

detei/chislennost-detei-po-polu, <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost/chislennost-po-polu> (дата обращения: 23.09.2023).

11. Deiner, P. (2012). Inclusive early childhood education: development, resources, and practice. Cengage Learning.

12. Damjanić, R. (2018). Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovite vrtićke programe, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.

Автор публикации

Юсупова Альбина Фаргатовна, музыкальный руководитель, МБДОУ «Детский сад № 132 комбинированного вида», Кировский район, г. Казань, Россия.
Тел.: +7(987)264-33-72; e-mail: nazmic1984@mail.ru.

PROBLEMS OF ORGANIZING INCLUSIVE MUSIC EDUCATION IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Yusupova A., music director, Kindergarten № 132 of a combined type, Kirovsky district, Kazan, Russia. Tel.: +7(987)264-33-72; e-mail: nazmic1984@mail.ru.

***Abstract.** The article gives the definition of inclusion. The principles of inclusive music education are considered. The problems of the organization of inclusive music education in preschool educational organizations are presented and their interpretation is given. Recommendations for solving problems in music inclusive education of preschoolers are presented.*

***Key words:** music education, inclusion, HIA, principles of inclusion, professorial competence, preschool educational organization.*

References

1. Bolgova, N., Malinovskaya, M. Problems and difficulties of preschool education teachers implementing inclusive practice // Bulletin of pedagogical innovations. - 2019. - № 2. - P. 113-119.
2. Kuzmina, G., Ryapisova, A. Features of the organization of musical activity in an inclusive preschool educational institution // Bulletin of pedagogical innovations. - 2020. - № 1. - P. 77-83.
3. Kuchergina, O. Self-education as a tool for increasing the professional motivation of an inclusive teacher // Vocational education and the labor market. - 2021. - № 1. - P. 71-79.
4. Mayorova, A., Lipes, Yu., Khatutskaya, S., Popova, O., Konstantinova, I., Bitova, A. Emotional and cognitive development of a child in music classes. - M: Terevinf, 2006. - 48 p.
5. Medvedeva, T., Ugreninova, M. Inclusive competence of a modern teacher-musician when working with children with autism // Global scientific potential. - 2020. - № 11(116). - P. 111-114.
6. Muravyeva, I. Inclusive education in kindergarten // Inclusion for All-2020: Social inclusion in the modern socio-cultural space: collection of materials of the International module. scientific-practical conf, March 23, 2020. - Min. science and higher education RF, Samara. nats. research. un-t named after S.P. Korolev / Edited by M. Akimova, O. Voronova. - 2020. - P. 218-219.
7. Ovchinnikova, T. Musical education of preschoolers with limited health opportunities in inclusive education // Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin.

8. Pak, I., Pavlova, N. Influence of music lessons on the development of children with intellectual disabilities // Bulletin of the scientific community: actual problems of psychological, pedagogical and special education: A collection of articles by young researchers. - Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky. - M., 2015. - P. 201-2011.
9. Starovoit, N. Difficulties of implementing inclusive education in preschool educational organizations / N. Starovoit, O. Antonova. - Text: direct // Young scientist. - 2017. - № 21 (155). - P. 450-452.
10. Federal Register of Disabled Persons. - <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei/chislennost-detei-po-polu>, <https://sfri.ru/analitika/chislennost/chislennost-detei-po-polu> (accessed: September 23, 2023).
11. Deiner, P. (2012). Inclusive early childhood education: development, resources, and practice. Cengage Learning.
12. Damjanić, R. (2018). Inkluzija djece s teškoćama u razvoju u redovite vrtićke programe, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.

Дата поступления: 26.09.2023.

УДК 376

ДВИЖЕНИЕ «АБИЛИМПИКС» КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ МОТИВАЦИОННОГО ТРУДОУСТРОЙСТВА ИНВАЛИДОВ И ЛИЦ С ОВЗ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

А.В. Сидоренко

АНО «Центр развития профессиональных компетенций»
Республики Татарстан, г. Казань, Россия

***Аннотация.** В статье представлен опыт трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидностью посредством внедрения движения «Абилимпикс» не только как соревновательного чемпионата, но и как способа организации содействия в трудоустройстве через взаимодействие участников чемпионата, работодателей, выступающих в роли соискателей, и заинтересованных в данном вопросе организаций.*

***Ключевые слова:** трудоустройство, «Абилимпикс», люди с ОВЗ и инвалидностью, Центр развития профессиональных компетенций.*

Реализация трудового потенциала инвалидов и лиц с ОВЗ, их интеграция на рынок труда, а также эффективность мер социальной защиты инвалидов в сфере труда и занятости не теряют своей актуальности уже много десятилетий.

В России точка зрения на эту тему менялась с течением времени. Так, в советскую эпоху социальная политика в отношении инвалидов носила преимущественно компенсационный характер, а проблема трудоустройства рассматривалась в рамках специальных предприятий и учреждений для инвалидов (Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р., Белкова Н.М.).

В последующие годы постсоветского периода подход к пониманию и решению вопросов трудоустройства инвалидов стал рассматриваться в русле мировой практики как способ интеграции в социум и удовлетворения потребностей данной категории граждан (Хакумура Н., Биркенбач Д.), защиты прав граждан на труд (Conlin M.), а также с позиции оценки отношения общества к ограничениям жизнедеятельности инвалида через состояние социальной инфраструктуры (Dixon K., Kruse D., VanHorn C.) [3].

Вопросы трудоустройства инвалидов обусловлены комплексом факторов, как объективных, связанных с инфраструктурой, так и субъективных, выражающихся в распространенности стереотипов

о низкой профессиональной квалификации инвалидов, неумении выстраивать взаимоотношения в коллективе, что, в конечном итоге, приводит к дискриминационному отношению к инвалидам на рынке труда.

Решение в этой области требует применения различных традиционных и нетрадиционных подходов содействия трудоустройству. Одним из нетрадиционных методов, уже показавшим свою эффективность, является интенсивно развивающееся в нашей стране движение «Абилимпикс».

Движение «Абилимпикс» - это, прежде всего, чемпионаты по профессиональному мастерству, в ходе которых люди с ОВЗ и инвалидностью показывают всему миру свои профессиональные компетенции, а работодатели знакомятся с потенциальными работниками, где происходит тесное взаимодействие, дающее основу для выстраивания дальнейших отношений.

Задачи эти настолько разноплановые и требуют серьезного системного подхода, что, задействуя только, например, систему образования, их решить не получится. Также для решения задач необходим определенный административный ресурс: решения, которые могут быть приняты только на уровне руководства республики.

Поэтому в нашей республике органом, координирующим развитие движения «Абилимпикс», является Организационный комитет, возглавляемый заместителем Премьер-министра РТ Л.Р. Фазлеевой. В свою очередь, в него входят представители практически всех министерств, ведомств, общественных организаций инвалидов, образовательных организаций. Решения, принимаемые Оргкомитетом, обязательны к исполнению для всех его членов, таким образом удается сформировать пул ответственных лиц за то или иное направление. Координатором развития движения «Абилимпикс» в Республике Татарстан является АНО «Центр профессиональных компетенций», а основным документом, который регламентирует развитие движения, является Дорожная карта реализации проектов и программ движения «Абилимпикс» в 2021-2023 гг.

В 2022 г. в региональном чемпионате по 88-ми компетенциям принял участие 861 человек из 154-х образовательных организаций, в том числе 83 общеобразовательные организации, 64 ПОО и 7 вузов республики. В 2023 г. уже участниками стали 1353 конкурсанта по 100 компетенциям, и эта цифра с каждым годом только растет. Как мы видим, увеличение почти в два раза. Стоит понимать, что в «Абилимпикс»

приходят люди, мотивированные на самопрезентацию, готовые в конкурентной борьбе заявить о себе и побеждать. Вместе с тем, как показывает практика, у них также есть потребность в общении между собой, в получении нового опыта, в причастности к значимой социальной группе и в самореализации. Нужно отметить, что за последние два года значительно выросло количество участников регионального чемпионата «Абилимпикс» в категории «школьник». Это ребята-инвалиды, обучающиеся в школах-интернатах для детей с ОВЗ и обычных общеобразовательных организациях. Рост популярности движения в данном сегменте подтверждает его эффективность как инструмента профессиональной ориентации и мотивации к деятельности.

Также постепенно растет заинтересованность организаций высшего образования в участии в региональном чемпионате и иных мероприятиях движения «Абилимпикс». В первую очередь это стало возможным благодаря активной информационной и организационной работе АНО «Республиканский межвузовский центр по работе с лицами с ОВЗ», созданного по решению Совета ректоров вузов Республики Татарстан в 2013 г. под координацией УВО «Университет управления «ТИСБИ».

В региональных чемпионатах принимают участие ребята с различными нозологиями. Так, из общего количества участников (1712 чел.), которые прошли через площадки «Абилимпикс» в период с 2018 по 2022 гг. большую часть - 30% (518 чел.) составляют ребята с соматическими заболеваниями, 25% (428 чел.) - с нарушениями ментального развития, по 16% (272 чел. и 281 чел.) - ребята с нарушениями слуха и опорно-двигательного аппарата соответственно, 10% (169 чел.) - с нарушениями зрения. Имея высокие результаты в регионе, команда Республики Татарстан также достойно представляет себя и на самом Национальном чемпионате «Абилимпикс». В 2022 г. из 292-х участников 225 завоевали медали, и сборная региона получила 2-е почетное командное место.

В соответствии с Концепцией движения «Абилимпикс» и утвержденной Дорожной картой развития движения «Абилимпикс» в Республике Татарстан чемпионатное движение является основой для привлечения людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья к взаимодействию, результатом которого должно стать повышение качества их жизни, в первую очередь, построение адаптивных социальных связей, профессиональное самоопределение и осознанная занятость.

Для решения этих задач выработаны направления работы, большинство которых реализуется через совместную работу большого числа заинтересованных организаций, в первую очередь министерств (Министерство образования и науки, Министерство труда, занятости и социальной защиты, Министерство по делам молодежи, Министерство промышленности, Министерство культуры, Министерство здравоохранения), образовательных организаций, общественных организаций инвалидов, предприятий-партнеров движения «Абилимпикс».

Важным звеном этой работы является Центр развития движения «Абилимпикс» - базовая профессиональная образовательная организация по развитию инклюзивного профессионального образования «Казанский торгово-экономический техникум». На техникуме лежит большой спектр задач по развитию движения. В зоне ответственности ЦРД - реализация важнейших направлений: развитие экспертного сообщества «Абилимпикс» и развитие волонтерского движения «Абилимпикс».

Основной и наиболее сложной в реализации однозначно является задача по обеспечению устойчивой осознанной трудовой занятости участников движения «Абилимпикс». Механизмов, используемых для решения данной проблемы, создается и апробируется много, однако опыт показывает, что с участниками чемпионата «Абилимпикс» речь зачастую не идет просто о поиске работы по запросу. Здесь имеется очень много специфических моментов.

Во-первых, участники с инвалидностью и ОВЗ имеют изначально более высокие потенциал и профессиональные навыки по сравнению со среднестатистическими инвалидами. Поэтому зачастую их не интересуют вакансии, где требуется простой обезличенный труд. Вместе с тем, при попытках обрести предпочтительную занятость у них возникает множество преград из собственных страхов и убеждений, отсутствия нужных коммуникационных навыков, навыков построения беседы с работодателем.

Во-вторых, как показывает практика, только часть из них готовы и осознанно стремятся применять имеющиеся способности и полученные навыки непосредственно в трудовой деятельности. К сожалению, среди участников, как и в целом среди людей с инвалидностью, есть и профессиональные благополучатели, то есть те, кто, обладая блестящими способностями и успешно выступая на соревнованиях, не готовы рассматривать трудовую деятельность в качестве главного источника дохода, так как им более привычно получать государственную

и социальную помощь.

Также есть и такие, кто погружен в среду, где не транслируется позитивное отношение к труду, и поэтому опыт получения дохода и признания обществом через деятельность пока просто не сформирован, а посещение чемпионата для них является своего рода возможностью просто показать себя, пообщаться с кем-то, развлечься или попробовать что-то новое.

Здесь приходит понимание, что традиционные общие подходы к трудоустройству людей с инвалидностью: «запрос – вакансия – работодатель – трудоустройство» в данном случае недостаточно эффективны. Требуются разноплановый, многоуровневый подход и вовлеченность участников:

1. Внедрение технологии присутствия профильных работодателей на площадках чемпионата.

Новая, но крайне перспективная для чемпионата идея. В этом году площадкам Республики Татарстан было поставлено условие об обязательном присутствии профильных работодателей. Причем они не просто приходят поприветствовать участников, но и включаются в суть заданий, обсуждение возможности трудоустройства. То есть на площадках ведется работа по систематизации и выстраиванию взаимосвязей как каждой площадки «Абилимпикс» с профильными работодателями, так и участников с ОБЗ и инвалидностью с их потенциальным будущим работодателем.

Ясным является и то, что подобный механизм способствует разрушению определенных барьеров трудоустройства специалиста с особенностями здоровья. Например, работодатель, увидев воочию работу участника, в первую очередь замечает в нем не человека с нарушением, а высококвалифицированного специалиста, готового и желающего работать. Участник же может узнать необходимую информацию через Интернет, где, как мы знаем, в настоящее время действительно дельная информация перемешана с недостоверной, или задать волнующие его вопросы друзьям, опыт которых может быть весьма спорным; лучше обратиться к тому, кто работает в данной сфере, знает требования, структуру работы, понимает возможности предприятий для конкретного обратившегося инвалида и т.д.

2. Взаимодействие министерств Республики Татарстан с участниками чемпионата и другими организациями.

Министерство труда РТ по долгу службы хорошо знакомо с проблемой трудоустройства инвалидов и имеет большой комплекс

механизмов, которые можно и нужно применять для содействия в трудоустройстве участников с ОВЗ и инвалидностью чемпионата «Абилимпикс». Министерство может выступать связующим звеном между соискателями (участниками, находящимися в поиске работы, и работодателем, которому нужен специалист).

Начиная с 2022 г., большая работа ведется по вопросу развития молодежного сообщества движения «Абилимпикс». В соответствии с Дорожной картой этот вопрос курируется в Республике Министерством по делам молодежи РТ.

Вопрос формирования молодежного сообщества «Абилимпикс» - это необходимый шаг к развитию всего движения. В первую очередь, необходимо понимать, чем живут и о чем мечтают люди с инвалидностью, которых мы привлекаем в ряды участников движения, каковы их явные и скрытые мотивы. Такое понимание позволит адресно организовывать мероприятия в рамках как чемпионатного движения, так и при дальнейшем сопровождении социализации и трудовой занятости.

Органом исполнительной власти, ответственным за развитие движения «Абилимпикс» в соответствии с поручением Раиса Республики Татарстан, является Министерство образования и науки РТ. Здесь обеспечиваются документационное взаимодействие с Министерством просвещения России по вопросам движения «Абилимпикс», содействие в разработке нормативных актов, регулирующих проведение чемпионатов, состава сборной и иных вопросов движения «Абилимпикс», а также в проведении организационных совещаний с образовательными организациями - площадками «Абилимпикс». Центр развития профессиональных компетенций совместно с министерствами выстроили целую систему взаимодействия с образовательными организациями, в том числе и негосударственными учреждениями.

В соответствии с Дорожной картой этот вопрос курируется в республике Министерством по делам молодежи РТ. Вопрос формирования молодежного сообщества «Абилимпикс» - это необходимый шаг к развитию всего движения, есть большой наработанный опыт, где нужно вносить корректировки для дальнейшего расширения целевой аудитории. В первую очередь, необходимо понимать, чем живут и о чем мечтают люди с инвалидностью, которых привлекают в ряды участников движения, каковы их явные и скрытые мотивы.

Такое понимание позволит адресно организовывать мероприятия в рамках как чемпионатного движения, так и при дальнейшем

сопровождении социализации и трудовой занятости.

Инструментом получения обратной связи в первую очередь является для нас Молодежный совет «Абилимпикс».

Задача не так проста, как казалось вначале. Не так просто найти ребят, которые хотят не просто разговаривать и участвовать в организованных кем-то мероприятиях, а готовы сами включаться в работу, организуя вокруг себя живое сообщество. Здесь во многом сказывается специфика целевой аудитории, ведь сообщество – прежде всего высокий уровень социальных навыков, которые есть далеко не у всех ребят с инвалидностью. Поэтому необходимо прямое взаимодействие с наиболее активными его участниками.

Такое общение сложилось в рамках проведенной совместно с Министерством по делам молодежи профориентационно-образовательной смены, где АНО «ЦРПК» была реализована насыщенная программа. 150 участников, распределенных на группы по 10 человек (за каждой из групп был закреплен психолог), поработали на тренингах по развитию мягких навыков (коммуникации, стрессоустойчивость, управление эмоциональным состоянием), встретились с известными гостями и спикерами, стали участниками игры «Что, где, когда?», ну и, конечно, традиционные дискотеки, творческие капустники и вечерние групповые «свечки».

По результатам многих встреч сформулировано 3 наиболее общих запроса от ребят:

- 1) есть необходимость в психологической поддержке со стороны значимых и авторитетных людей, взрослых;
- 2) есть огромный творческий потенциал, который ребята хотели бы развивать;
- 3) есть желание развивать сообщество, формировать группу активистов, транслировать свой опыт развития в движении для других людей.

Движение «Абилимпикс» является одним из наиболее эффективных способов содействия трудоустройству инвалидов и лиц с ОВЗ. Оно представляет собой уникальную платформу, на которой инвалиды и лица с ОВЗ могут проявить свои профессиональные навыки и получить возможность быть признанными в своей области.

Одним из главных преимуществ движения является его способность сформировать помощь и поддержку со стороны работодателей. «Абилимпикс» всегда стремится установить партнерские отношения с компаниями и организациями, которые готовы

предоставлять возможности трудоустройства для инвалидов. Благодаря этому инвалиды получают реальные перспективы на получение работы и развитие своей карьеры.

Кроме того, «Абилимпикс» активно работает над изменением устоявшихся стереотипов и предрассудков, связанных с инвалидностью. Движение работает на преодоление предубеждений и создание позитивного образа инвалидов и лиц с ОВЗ в обществе. Это позволяет участникам «Абилимпикс» чувствовать себя уважаемыми и равноправными членами общества, что, в свою очередь, способствует их успешной адаптации и трудоустройству.

Итак, движение «Абилимпикс» является ценным и необходимым ресурсом для трудоустройства инвалидов и лиц с ОВЗ. Благодаря ему эти люди имеют возможность развить свои профессиональные навыки, получить поддержку со стороны работодателей и преодолеть общественные предрассудки. «Абилимпикс» открывает двери к равноправной и успешной трудовой деятельности для всех людей, независимо от их возможностей. А сам чемпионат способствует развитию подхода по содействию в трудоустройстве особых лиц, увеличивая шансы достижения цели деятельности.

Литература

1. Мелина, Е.В. Система получения профессионального образования гражданами с ограниченными возможностями здоровья в УВО «Университет управления «ТИСБИ» / Е.В. Мелина // Инклюзивное образование: теория и практика: Сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. - Орехово-Зуево, 16 июня 2022 г. - Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2022. - С. 168-174.
2. Мелина, Е.В. Сопровождаемое содействие занятости инвалидов в Республике Татарстан / Е.В. Мелина // Инклюзия в образовании. - 2018. - № 3-4 (11-12). - Т. 3. - С. 33-49.
3. Тарабан, О.В., Седых, О.Г. Проблемы реализации занятости инвалидов: мнение экспертов // Экономика труда. - 2022. - № 2. - Т. 9. - С. 321-332.
4. Закон РФ «О занятости населения в Российской Федерации» от 19.04.1991 г. № 1032-1. - URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_60/.

Автор публикации

Сидоренко Анна Владимировна, руководитель направления по развитию проектов в сфере образования, АНО «Центр развития профессиональных компетенций» Республики Татарстан, г. Казань, Россия. E-mail: anna@crpk.tatar.

**THE «ABILYMPICS» MOVEMENT AS ONE OF THE WAYS
TO MOTIVATIVE EMPLOYMENT OF DISABLED PEOPLE
AND PERSONS WITH DISABILITIES
IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN**

Sidorenko A., head of the development of projects in the field of education, the Center for the Development of Professional Competencies of the Republic of Tatarstan, Kazan, Russia. E-mail: anna@crpk.tatar.

***Abstract.** The article presents the experience of employing persons with disabilities by introducing the Abilympics movement, not only as a competitive championship, but also as a way of organizing assistance in employment through the interaction of champion participants, employers acting as applicants and organizations interested in this issue.*

***Key words:** employment, “Abilympics”, people with disabilities and disabilities, professional competence development center.*

References

1. Melina, E. The system of obtaining vocational education for citizens with disabilities at the University of Management «TISBI» / E. Melina // Inclusive education: theory and practice: Collection of materials of the VII International Scientific and Practical Conference. - Orekhovo-Zuyevo, June 16, 2022. - Orekhovo-Zuyevo: State University of Humanities and Technology, 2022. - P. 168-174.
2. Melina, E. Accompanied Promotion of employment of people with disabilities in the Republic of Tatarstan / E. Melina // Inclusion in education. - 2018. - V. 3. - № 3-4 (11-12). - P. 33-49.
3. Taraban, O., Sedykh, O. Problems of implementing employment for disabled people: expert opinion // Labor Economics. - 2022. - Vol. 9. - № 2. - P. 321-332.
4. The Act of the Russian Federation «On Employment of the Population in the Russian Federation» dated April 19, 1991, № 1032-1. - URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_60/.

Дата поступления: 08.11.2023.

УДК 376

ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Рожина

Северо-Западный институт управления - филиал ФГБОУ ВО
«Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации», г. Санкт-Петербург, Россия

***Аннотация.** Статья посвящена практике инклюзивного образования на примере реализации образовательных программ среднего профессионального образования 44.02.05 «Коррекционная педагогика в начальном образовании», 54.01.20 «Графический дизайнер» в Республике Коми. Автор анализирует организацию обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, проблемы, с которыми они сталкиваются, и определяет направления совершенствования инклюзивного образования.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, лица с инвалидностью, лица с ограниченными возможностями здоровья, Доступная среда, адаптированная образовательная программа, среднее профессиональное образование.*

Указом Президента Российской Федерации В.В. Путина 2023 г. объявлен Годом педагога и наставника. Реализуются проекты, направленные на повышение имиджа педагога и наставника, при этом особую актуальность наставник имеет для обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ). В настоящее время в обществе приходит понимание того, что инклюзивное образование является одним из неотъемлемых условий социальной адаптации и социализации, успешного трудоустройства, самозанятости, успешной самореализации и обеспечения полноценного участия в жизни общества людей с ОВЗ и инвалидностью.

Конституция Российской Федерации провозглашает право каждого гражданина на образование и гарантирует общедоступность и бесплатность среднего профессионального образования наряду с дошкольным и основным общим образованием. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г., вступивший в силу с 1 сентября 2013 г., определил правовое поле для получения образования и создания условий для обучения

лиц с инвалидностью и ОВЗ. Реализуется государственная программа «Доступная среда», которая определяет «повышение уровня образования инвалидов, в том числе в условиях инклюзивного образования, уровня доступности объектов и услуг» [1, ст. 1].

Цель исследования состоит в изучении опыта и проблем инклюзивного образования, определении перспективы его развития в системе среднего профессионального образования (на примере ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж им. И.А. Куратова»).

Отдельное место в российской педагогической науке занимают исследования, в которых разрабатываются проблемы и перспективы инклюзивного образования (Е.А. Воронич, С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев, Е.А. Мартынова, Н.М. Сажина и др.). Большое внимание в исследованиях уделяется изучению правовых аспектов при реализации права на образование лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами (Т.А. Анбрехт, О.А. Андреева, В.М. Гребенникова, А.И. Щербина, О.Г. Печникова и др.). Говоря об инклюзивном образовании как одном из магистральных путей гуманизации российского общества, И.В. Шадчин, отмечает, что инклюзивное образование – это «новое образование со своей философией, образование возможностей и свободного выбора» [2, с. 100].

Внимание исследователей в России и странах ближнего зарубежья обращено к проблеме поисков подходов к эффективной реализации инклюзивного образования, проводятся научно-практические конференции на эту тему, с 2016 г. издается журнал «Инклюзия в образовании», в 2016 г. опубликована коллективная монография «Современные подходы к трудовому и профессиональному ориентированию лиц с инвалидностью и ОВЗ» под общей ред. д-ра психол. наук, проф. Е.А. Петровой [3].

Возрастает необходимость исследований по организации инклюзивного образования, в том числе в образовательных организациях, осуществляющих обучение по программам СПО. Педагоги и руководители отмечают специфику, проблемы и возможности организации инклюзивного образования в системе СПО. Н.С. Ванюкова считает, что адаптироваться под образовательные потребности «особого студента» стало возможно посредством «определенной перенастройки существующей педагогической среды» со стороны педагогов [4, с. 69].

В соответствии с данными мониторинга СПО за 2022 г. [5] удельный вес численности студентов, обучающихся по образовательным

программам СПО, из числа инвалидов и лиц с ОВЗ в общей численности студентов, обучающихся в Республике Коми, - 1,35%, что на 0,19% превышает показатели по России. Доля рабочих мест в учебно-производственных мастерских, доступных для лиц с ОВЗ и инвалидов, в Коми составляет 29,7%, что в 2 раза превышает средние значения по стране.

Отметим, что по данным Федеральной службы государственной статистики к категории инвалидов в России по состоянию на 01.01.2023 г. относилось более 10 млн. чел., из них в Республике Коми - 60 тыс. чел., в том числе детей-инвалидов по стране - 722 тыс. чел., в Коми - 3 тыс. чел. Численность обучающихся с инвалидностью составляет в целом по России в системе среднего профессионального образования (далее – СПО) 36 тыс. чел., студентов в системе высшего образования – 34 тыс. чел. [6].

В образовательных организациях Республики Коми осуществляется реализация образовательных программ по специальностям и профессиям среднего профессионального образования для студентов с инвалидностью и ОВЗ как в общих, так и в отдельных группах. Для анализа проблем и перспектив развития инклюзивного образования в системе СПО рассмотрим организацию инклюзивного образования на примере учреждения, имеющего более чем 100-летний опыт подготовки квалифицированных кадров для Республики Коми, – ГПОУ «Сыктывкарский гуманитарно-педагогический колледж им. И.А. Куратова» (далее – ГПОУ «СГПК», колледж).

С 2016 до 2022 гг. в ГПОУ «СГПК» увеличился контингент студентов, имеющих, согласно заключению ПМПК, статус лица с ОВЗ, МСЭ – инвалида, примерно в 5 раз: от 7 чел. до 34 чел., что определило актуальность реализации мероприятий по созданию модели безбарьерной среды и психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ и инвалидностью для получения ими профессионального образования. В период с 2016 по 2023 гг. студенты, имеющие ОВЗ и инвалидность, в ГПОУ «СГПК» осваивали образовательные программы в общих учебных группах по специальностям: 44.02.04 «Специальное дошкольное образование», 44.02.05 «Коррекционная педагогика в начальном образовании», 43.02.10 «Туризм», 39.02.01 «Социальная работа», 44.02.03 «Педагогика дополнительного образования», по профессии 54.01.20 «Графический дизайнер». Увеличение контингента студентов с инвалидностью обусловлено открытием по инициативе Коми республиканской организации «Всероссийское общество

инвалидов», отдельных учебных групп для лиц с инвалидностью за счет средств из республиканского бюджета: в 2019 г. - 12 бюджетных мест для обучения инвалидов по зрению по специальности СПО 44.02.05 «Коррекционная педагогика в начальном образовании» (заочная форма обучения); в 2021 г. - 12 бюджетных мест для обучения инвалидов с различными нозологиями по профессии СПО 54.01.20 «Графический дизайнер» (очная форма обучения).

Среди обучающихся в ГПОУ «СГПК», имеющих статус инвалида и ОВЗ, 60% имеют нарушения зрения (незрячие); 8% обучающихся имеют нарушения слуха и ОДА (последствия травм опорно-двигательного аппарата); 32% обучающихся относятся к нозологической группе «с другими нарушениями», которая неоднородна и включает обучающихся с когнитивными и психическими нарушениями (расстройствами психологического развития, психическими расстройствами по органическому типу, эндогенными психическими расстройствами и др.), нарушениями речевых функций, соматическими заболеваниями (желудочно-кишечного тракта, сахарный диабет, онкология и др.). В специальных условиях для получения образования нуждаются 15 студентов, в том числе 12 - инвалиды по зрению (незрячие); 2 - инвалиды с нарушением слуха (слабослышащие).

Для выявления проблем и перспектив развития инклюзивного образования в системе СПО в ходе исследования были использованы следующие методы: анализ локальных документов образовательной организации (Паспорт доступности объекта социальной инфраструктуры, Программа развития и др.) и результатов качества реализации образовательных программ на основе опроса студентов с ОВЗ и инвалидностью и их родителей в ГПОУ «СГПК».

Паспорта доступности объекта социальной инфраструктуры (далее - ОСИ) для 2-х учебных корпусов, 2-х общежитий и Лыжной базы, утвержденные в 2018 г. в ГПОУ «СГПК» для подготовки к организации образовательного процесса студентов с инвалидностью и ОВЗ в отдельных группах, позволили выявить уровень доступности объектов социальной инфраструктуры для всех категорий маломобильных групп населения (МГН) и создать реестр объектов и услуг, доступных для МГН, а также реестр объектов социальной инфраструктуры и услуг, подлежащих адаптации. Согласно итоговому заключению о состоянии доступности ОСИ в 2018 г. 5 зданий колледжа были признаны временно недоступными для всех категорий инвалидов. В качестве Рекомендации по адаптации основных структурных элементов объектов были

вынесены мероприятия по ремонту входов в здания, путей движения внутри здания (в том числе пути эвакуации), зон обслуживания инвалидов (кабинетная, зальная, прилавочная, с перемещением, по маршруту, кабина индивидуального обслуживания), мест приложения труда, санитарно-гигиенических помещений. При этом в оценке соответствия уровня доступности ГПОУ «СГПК» для инвалидов было указано несколько положительных моментов: во-первых, наличие сотрудников, прошедших инструктирование или обучение для работы с инвалидами по вопросам, связанным с обеспечением доступности для них объектов и услуг; во-вторых, наличие 3-х работников, имеющих образование и квалификацию, позволяющих осуществлять обучение по адаптивным основным общеобразовательным программам; в-третьих, наличие официального сайта, адаптированного для лиц с нарушением зрения; в-четвертых, наличие официального сайта образовательной организации, адаптированного для лиц с нарушением зрения.

На основании проведенной проверки в 2018 г. администрации колледжа были внесены рекомендации по повышению уровня доступности образования для инвалидов в ГПОУ «СГПК»: разработка локальных актов; разработка плана инструктажа, журнала учета инструктажа, инструкций; повышение квалификации преподавателей; увеличение доли инвалидов, получающих среднее профессиональное образование. С учетом полученных рекомендаций, отраженных в Паспортах доступности ОСИ, в целях подготовки к приему отдельной группы инвалидов (незрячих) в 2019-2020 учебном году в колледже продолжилась работа по повышению уровню доступности предоставляемых услуг для инвалидов.

В 2019 г. приказом директора в ГПОУ «СГПК» был создан Центр инклюзивного сопровождения, подготовлена локальная документация по инклюзивному образованию, организовано обучение преподавателей по осуществлению инклюзивного образования, были заключены договорные отношения о совместной реализации образовательной программы с использованием сетевой формы с ГБОУ «Специальная библиотека для слепых Республики Коми им. Луи Брайля» и с Коми республиканской организацией Общероссийской общественной организацией инвалидов «Всероссийское Орден Красного Знамени общество слепых» (Коми РО ВОС).

В рамках подготовительного этапа для организации образовательного процесса инвалидов по зрению колледже была разработана Адаптированная образовательная программа (далее

– АОП) по специальности 44.02.05 «Коррекционная педагогика в начальном образовании» (по заочной форме получения образования: на базе среднего общего образования), которая отвечает как общим требованиям, определенным ФГОС СПО специальности, так и особым образовательным потребностям студентов с ОВЗ и инвалидностью (незрячих). Цель АОП – обеспечение высокого уровня подготовки конкурентоспособных и компетентных специалистов, отвечающих требованиям рынка труда. АОП предназначена для методического обеспечения учебного процесса и предполагает формирование у студентов общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС СПО. АОП ориентирована на решение следующих задач: создание условий, необходимых для получения СПО инвалидами и лицами с ОВЗ, их социализации и адаптации; повышение уровня доступности СПО для инвалидов и лиц с ОВЗ; повышение качества СПО инвалидов и лиц с ОВЗ; возможность формирования индивидуальной образовательной траектории для обучающегося инвалида или обучающегося с ОВЗ; формирование в образовательной организации толерантной социокультурной среды.

Особенность АОП по специальности 44.02.05 «Коррекционная педагогика в начальном образовании» связана с тем, что в соответствии с предусмотренными возможностями ФГОС СПО нормативный срок освоения программы (3 года 10 мес.) был увеличен для инвалидов по зрению до 5 лет 4 мес. Помимо этого, в АОП учтен индивидуальный подход при определении мест производственной практика для студентов с инвалидностью и ОВЗ. Предусмотрено прохождение производственной практики в организациях, направление деятельности которых соответствует профилю подготовки обучающихся: в начальных классах специальных (коррекционных) образовательных школ г. Сыктывкар, Обществе слепых, Коми республиканской организации Общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское общество инвалидов». Для студентов в АОП определена возможность организации обучения по индивидуальному учебному плану с частично дистанционным освоением дисциплин с учетом индивидуальных особенностей здоровья. Промежуточная аттестация студентов осуществляется в форме зачетов, дифференцированных зачетов, экзаменов. Форма и время на промежуточную аттестацию устанавливаются с учетом индивидуальных психофизических особенностей студентов. Кроме того, возможно установление колледжем индивидуального графика прохождения промежуточной

аттестации. При необходимости для обучающегося инвалида по зрению промежуточная аттестация может проводиться в несколько этапов.

Для эффективной реализации АОП при помощи Коми республиканской организации Общероссийской общественной организации «Всероссийское общество инвалидов» были приобретены учебно-методические материалы, необходимое оборудование и лицензионные программы для обучения незрячих Jaws for Windows (программы экранного доступа, речевой синтезатор, звуковое расписание «Voice» для незрячих обучающихся, электронный увеличитель, который позволяет увеличивать масштаб отображаемого текста, а также фиксировать на экране текущее изображение). Для студентов, использующих на занятиях шрифт Брайля, приобретены специальные тетради и грифели. На основании соглашения о сотрудничестве между ГПОУ «СГПК» и ГБУ РК «Специальная библиотека для слепых РК им. Л. Брайля» незрячие студенты могут воспользоваться библиотечными фондами и тифлотехникой: Брайлевским дисплеем, специализированным программным оборудованием, принтером с возможностью печати шрифтом Брайля, читающей машиной.

В результате практики успешной организации обучения в колледже инвалидов по зрению в 2021 г. Министерство образования, науки и молодежной политики Республики Коми по результатам конкурса выделило ГПОУ «СГПК» 12 бюджетных мест для обучения инвалидов с различными нозологиями по профессии 54.01.20 «Графический дизайнер» (очная форма обучения), была разработана АОП. Для обучающихся с ОВЗ и инвалидов в АОП по профессии 54.01.20 «Графический дизайнер» на 1-м курсе за счет часов вариативной части предусмотрена профессиональная дисциплина ОП.01 «Введение в профессию» (адаптированная дисциплина) в объеме 100 академ. ч (по 5 академ. ч в неделю), которая позволяет обеспечить адаптацию лицам с ОВЗ и инвалидностью к получению профессионального образования по выбранной профессии. Для организации обучения по данной АОП в соответствии с ФГОС СПО и Примерной ОПОП в колледже была оборудована мастерская, для которой было закуплено программное обеспечение на 13 пользователей (12 студентов и преподаватель) CorelDRAW, Adobe, а также смарт-доска и цветной принтер А3.

При реализации рабочих программ, а также программы учебной практики, производственной практик и программы государственной итоговой аттестации в рамках АОП предусмотрены и соблюдаются специальные требования к условиям их реализации: специальное

оборудование учебных кабинетов, лабораторий, мастерских для обучающихся инвалидов и лиц с различными видами ограничений здоровья; информационное обеспечение обучения, включающее предоставление учебных материалов в различных формах; формы и методы контроля и оценки результатов обучения адаптированы для обучающихся инвалидов и обучающихся с ОВЗ. В АОП предусмотрены особые условия организации контроля и оценки результатов освоения АОП с учетом ограничений здоровья и индивидуального подхода. Ресурсное обеспечение реализации АОП по специальности 44.02.05 «Коррекционная педагогика в начальном образовании» и профессии 54.01.20 «Графический дизайнер» предусматривает обеспечение обучающихся инвалидов и лиц с ОВЗ печатными и (или) электронными образовательными ресурсами. Оценка качества освоения программы включает текущий контроль знаний, промежуточную и государственную (итоговую) аттестацию обучающихся в форме Демонстрационного экзамена. Для обучающихся с ОВЗ и инвалидов в АОП предусмотрено, что при проведении итоговой аттестации обеспечивается соблюдение следующих общих требований:

1) проведение итоговой аттестации для лиц с ОВЗ и инвалидов в одной аудитории совместно с выпускниками, не имеющими ограниченных возможностей здоровья, если это не создает трудностей для выпускников при прохождении ГИА;

2) присутствие в аудитории ассистента, оказывающего выпускникам необходимую техническую помощь с учетом их индивидуальных особенностей (занять рабочее место, прочитать и оформить задание, общаться с членами государственной экзаменационной комиссии);

3) пользование необходимыми выпускникам техническими средствами при прохождении итоговой аттестации с учетом их индивидуальных особенностей.

В период пандемии в 2021 г. в ходе организации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий педагогический коллектив колледжа столкнулся с трудностями в организации инклюзивного образования. Ряд проблем в организации учебного процесса для студентов, имеющих статус инвалидов, был выявлен в период обучения с использованием дистанционных образовательных технологий, среди них сложности в практической части выполнения заданий, отсутствие программного обеспечения у студентов в домашних условиях, а также технические сложности в

организации уроков-консультаций у преподавателей.

В ГПОУ «СГПК» было проведено исследование в форме интервью по теме: «Удовлетворенность качеством реализации образовательных программ» среди студентов с ОВЗ и инвалидностью и их родителей. Респондентами выступили 24 студента и 12 родителей несовершеннолетних обучающихся. В ходе интервью было выявлено, что студенты и родители в целом довольны организацией образовательного процесса в колледже, но был определен круг проблем, связанных с организацией учебного процесса.

Среди сложностей многие студенты и родители отметили, во-первых, недоработки расписании и неравномерное распределение уроков по дням недели, что приводит к утомлению студентов. Во-вторых, при обучении с использованием дистанционных образовательных технологий существовали сложности при изучении отдельных дисциплин и при подготовке курсовой работы. В-третьих, большинство студентов с инвалидностью отказываются питаться в столовой с другими студентами. В-четвертых, обучающиеся отметили сложности в освоении программы по профессиональным дисциплинам. В-пятых, после окончания колледжа большинство студентов с инвалидностью и ОВЗ не имеют четких планов относительно продолжения учебы по программам высшего образования и трудоустройства.

Среди положительных моментов обучающиеся отметили использование преподавателями на уроках разных приемов (работа в парах, презентации, доклады и др.) и особенности организации сессии у студентов, предусмотренные Адаптированной образовательной программой. При необходимости для студентов с инвалидностью добавляется дополнительное время (1 академ. ч) на подготовку заданий на зачете и экзамене. Преподаватели заранее дают вопросы и примерные задания, разбирают вопросы.

Для решения проблемных областей по реализации АОП и сопровождению для лиц с ОВЗ и инвалидностью в запланированных стратегических мероприятиях в Программе развития ГПОУ «СГПК» на 2021-2026 гг. был определен комплекс мероприятий. В том числе по развитию учебной и учебно-производственной деятельности были запланированы следующие мероприятия: разработка модели инклюзивного сопровождения студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ в условиях педагогического колледжа; создание системы методического сопровождения реализации адаптированных образовательных программ для лиц с ОВЗ и инвалидов; создание системы психолого-

педагогического сопровождения студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ; создание кадрового резерва для сопровождения студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ; обеспечение материально-технических условий реализации АОП для лиц с ОВЗ и инвалидов. В административно-хозяйственной и финансово-экономической деятельности для решения проблемных областей по реализации АОП и сопровождению для лиц с ОВЗ и инвалидов на 2021-2026 гг. было определено мероприятие «Организация доступной среды в колледже», которое включает монтаж пандуса при входной ОВЗ группе в учебном корпусе № 2 (срок – 2022 г.), установку информационных табло в учебных корпусах для лиц с ОВЗ (срок – 2023-2025 гг.).

Необходимо отметить, что важную роль в реализации АОП, организации воспитательной и учебной работы играет наставничество [7], которое можно рассматривать как сотворчество между педагогом и обучающимся. В ГПОУ «СГПК» накоплен большой опыт наставничества по целевым моделям «педагог-педагог», «педагог-студент», «работодатель-студент». При реализации целевых моделей наставничества на первом этапе (1-2-й курс) при реализации образовательного процесса и учебно-исследовательской работы педагоги колледжа осуществляют сопровождение «особых студентов», студенты с инвалидностью и совместно с наставником готовятся разрабатывать проекты, участвовать в конкурсах профмастерства, на втором этапе (3-4-й курс) при прохождении учебной и производственной практики на производстве уже не только преподаватели, но и представители работодателей выступают в качестве наставников [8].

Большие возможности для развития инклюзивного образования в ГПОУ «СГПК» дает Региональный чемпионат по профессиональному мастерству для людей с инвалидностью «Абилимпикс», который способствует самореализации студентов, выстраиванию эффективной модели наставничества «педагог-студент», «работодатель-студент», открывает возможности для участия работодателей в оценке уровня компетенций. Организация сопровождения и наставничества при подготовке к Региональному чемпионату по профессиональному мастерству для людей с инвалидностью «Абилимпикс» способствовала достижению студентами колледжа стабильно высоких результатов по компетенции «Дизайн плаката»: в 2021-2022 уч.г. – 1-е и 3-е места; в 2022-2023 уч.г. – 2-е и 3-е места; по компетенции «Преподавание в младших классах»: в 2021-2022 уч.г. – 1-е и 2-е места; в 2022-2023 уч.г. – 1-е и 3-е места.

В 2022-2023 учебном году продолжилась работа по реализации «Программы развития ГПОУ «СГПК» на 2021-2026 гг.». В рамках реализации задачи по созданию доступной образовательной среды в декабре 2022 г. были сделаны ремонт крыльца и монтаж пандуса при входной ОВЗ группе в учебном корпусе № 2, что делает доступным посещение колледжа маломобильными гражданами.

В марте 2023 г. с рабочим визитом ГПОУ «СГПК» посетила председатель Коми республиканской организации общероссийской общественной организации «Всероссийское общество инвалидов» (далее – КРО ВОИ) М.М. Колпащикова. Были обсуждены вопросы обеспечения доступной среды, сопровождения инвалидов, организации деятельности волонтеров, культурно-просветительских, культурно-массовых и обучающих мероприятий, проведения совместных образовательных и социально-значимых проектов, направленных на повышение доступности профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья, их социальную реабилитацию и интеграцию в общество.

КРО ВОИ оказывает квалифицированную консультативную помощь по вопросам организации взаимодействия колледжа с гражданами с инвалидностью, способствует предоставлению мест практики обучающимся с инвалидностью в соответствии с программой практики, подбору руководителей практики из числа действующих квалифицированных специалистов (работодателей-наставников), предоставляет возможность обучающимся пользоваться специальной литературой и другой документацией, оказывает помощь в подборе материала для выпускных квалификационных работ.

Таким образом, в соответствии с поставленной целью исследования на основе проанализированного опыта и проблем развития инклюзивного образования в системе среднего профессионального образования на примере ГПОУ «СГПК» можно прийти к выводу, что организация образовательного процесса для студентов с ОВЗ и инвалидностью может осуществляться в 3 этапа: 1) подготовительный этап (создание необходимых технических и специальных условий для обучения); 2) основной этап (непосредственно образовательный процесс и сопровождение в ходе учебного процесса); 3) заключительный этап (включает итоговые контрольно-оценочные процедуры и анализ эффективности процесса обучения).

Автор подтверждает ранее высказанное мнение Н.С. Ванюковой и другими исследователями о необходимости организации участия

студентов с инвалидностью в Чемпионате «Абилимпикс» для эффективного включения в освоение будущей профессии.

Перспективы развития инклюзивного образования связаны с обеспечением комплексных условий для организации образовательного пространства для студентов с ОВЗ и инвалидностью: создание специальной материально-технической базы, подготовка учебно-методической основы для эффективного сопровождения обучающихся. При этом создание Центра инклюзивного сопровождения в ГПОУ «СГПК» позволило обеспечить индивидуальный подход к обучающимся, освоение образовательной программы с учетом индивидуальных особенностей здоровья студентов и запросов работодателей.

В статье представлен региональный опыт реализации инклюзивного образования, которое в соответствии с действующим российским законодательством является необходимостью в современном обществе для профессионального самоопределения, получения профессии, а также самозанятости «особенных» граждан. При этом, как ранее указывалось и другими авторами (Н.А. Медова, И.В. Шадчин и др.), выделены сложности в адаптации студентов, что определяет необходимость учета индивидуальных особенностей здоровья студентов при использовании методик обучения и образовательных технологий, а также требует непрерывного повышения квалификации педагогических работников. Анализируя опыт ГПОУ «СГПК», автор приходит к выводу о том, что организация инклюзивного образования требует также обновления материально-технической базы образовательной организации и выстраивания эффективного сотрудничества с профильными организациями, осуществляющими сопровождение лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Литература

1. Об утверждении Государственной программы Российской Федерации «Доступная среда»: Постановление Правительства РФ от 29.03.2019 г. № 363 // КонсультантПлюс: сайт. - URL: <http://www.consultant.ru>.
2. Шадчин, И.В. Инклюзивное образование как один из магистральных путей гуманизации общества // Инновационное развитие профессионального образования. - 2016. - № 4 (12). - С. 95-101.
3. Современные подходы к трудовому и профессиональному ориентированию лиц с инвалидностью и ОВЗ: Колл. монография / Под общ. ред. Е.А. Петровой. - М.: РГСУ, 2016. - 320 с.
4. Ванюкова, Н.С., Московенко, Н.В. Инклюзивное образование в условиях профессиональной образовательной организации // Инновационное развитие профессионального образования. - 2018. - № 4 (20). - С. 68-72.
5. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга

качества подготовки кадров 2022 г. Северо-Западный федеральный округ. Республика Коми. Характеристика системы среднего проф. образ. // Главный информац.-вычислит. центр: сайт. - URL: <https://monitoring.miccedu.ru>.

6. Положение инвалидов // Федеральная служба гос. статистики: сайт. - URL: <https://rosstat.gov.ru>.

7. Медова, Н.А. Феномены реализации проектной деятельности студентов педагогического факультета в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзия в образовании. - 2016. - Вып. 2. - С. 119-124.

8. Рожина, А.В. Организация системы наставничества для лиц с инвалидностью и ОВЗ в СПО // Актуальные проблемы современной педагогической науки: от теории к практике: Материалы III очно-заочной науч.-метод. конф. (с междунар. участ.) - Пинск, 7 апр. 2023 г. / Пинский колледж Брестского гос. пед. ун-та / Отв. за вып.: С.А. Борчук [и др.]. - Пинск, 2023. - С. 489-495.

Автор публикации

Рожина Анастасия Владимировна, канд. ист. наук, доцент кафедры общественных наук, Северо-Западный институт управления - филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Санкт-Петербург, Россия. E-mail: arojina@bk.ru.

EXPERIENCE, PROBLEMS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE SYSTEM OF SECONDARY VOCATIONAL TRAINING

Rozhina A., Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, the Department of Social Sciences, North-Western Institute of Management - a branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, St. Petersburg, Russia. E-mail: arojina@bk.ru.

***Abstract.** The article is devoted to the practice of inclusive education on the example of the implementation of educational programs of secondary vocational training 44.02.05 «Correctional pedagogy in primary education», 54.01.20 «Graphic designer» in the Komi Republic. The author analyzes the organization of training for persons with disabilities, the problems they face, and identifies areas for improving inclusive education.*

***Key words:** inclusive education, persons with disabilities, persons with disabilities, Available environment, adapted educational program, secondary vocational education.*

References

1. On the approval of the state program of the Russian Federation «Accessible Environment»: Decree of the Government of the Russian Federation dated 29.03.2019 № 363 // ConsultantPlus: website. - URL: <http://www.consultant.ru>.
2. Shadchin I. Inclusive education as one of the mainstream ways of humanization of the society // Innovative development of professional education. - 2016. - № 4 (12). - P. 95-101.
3. Modern approaches to labor and professional orientation of persons with disabilities and HIA: A collective monograph / Under the general editorship of E. Petrova. - M.: RGSU, 2016. - 320 p.

4. Vanyukova, N., Moskovenko, N. Inclusive education in a professional educational organization // Innovative development of vocational training. - 2018. - №. 4 (20). - P. 68-72.
5. Information and analytical materials based on the results of monitoring the quality of training in 2022. Northwestern Federal District. Komi Republic. Characteristics of the system of secondary vocational education // Main Information and Computing Center: website. - URL: <https://monitoring.miccedu.ru>.
6. The position of the disabled // Federal State Statistics Service: website. - URL: <https://rosstat.gov.ru>.
7. Medova, N. The phenomena of the implementation of project activities of students of the pedagogical faculty in working with children with disabilities // Inclusion in education. - 2016. - Iss. 2. - P. 119-124.
8. Rozhina, A. Organization of a mentoring system for persons with disabilities and HIA in SPO // Actual problems of modern pedagogical science: from theory to practice: Materials of the III part-time scientific method. conf. (with the international participation). - Pinsk, April 7, 2023 / Pinsk College of the Brest State Pedagogical University / Rel. for iss.: S. Borchuk [et al.]. - Pinsk, 2023. - P. 491-492.

Дата поступления: 19.09.2023.

УДК 159.95

ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ДЕЦЕНТРАЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

А.А. Иванова; научный руководитель – **Н.В. Микляева**

Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщаются результаты анализа теоретической литературы и сопоставительного исследования формирования пространственной децентрации у старших дошкольников с нарушением интеллекта и задержкой психического развития. Подробно описан инструментарий для проведения исследования, адаптированный под особенности изучаемой категории детей.*

***Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, дети с нарушением интеллекта, децентрация, пространственная децентрация, методики диагностики.*

В современном мире социальный заказ общества и государства изменился. Самой главной проблемой личности стала социализация. Социализация позволяет человеку стать членом общества. Социализация – это процесс усвоения индивидом образцов поведения, навыков, ценностей, знаний, которые позволяют ему успешно функционировать в обществе с другими людьми.

Для развития личности ребенка важен такой механизм социального познания, как децентрация. Децентрация - это одна из составляющих мышления, это индивидуальная способность, которая позволяет смотреть на явление или объект не только со своей точки зрения, но и с точки зрения другого обычного человека (...). Она является неотъемлемой составляющей мышления, особенностью каждого человека и представляет собой способность видеть объекты, явления не только с собственной точки зрения, но и с точки зрения других людей. Иными словами, это процесс осмысления определенного объекта/явления не только с позиции «я», но и с позиции «другие».

***Цель нашей статьи:** изучить особенности развития децентрации у дошкольников с задержкой психического развития и нарушения интеллекта, сравнить их между собой.*

Проблема децентрации впервые была затронута Ж. Пиаже в исследовании психологических механизмов развития ребенка и логических операций [4]. Он рассматривал данный аспект с использованием феномена эгоцентризма, где эгоцентризм - феномен независимой позиции индивида по отношению к окружающей его среде, которая воздействует на развитие восприятия и логики у детей.

В своих работах Пиаже подчеркивал, что на каждой новой стадии развития ребенок постигает объект на том уровне, какой ему дает его восприятие, т.е. реальным для ребенка является только то, что проходит через его мироощущение. Такой феномен Пиаже назвал «реализм» [4]. И именно этот реализм, по мнению ученого, способствует неверному восприятию рассматриваемого объекта, ведь ребенок не отделяет от мира свое «Я».

Также Пиаже считал, что когда происходит снижение эгоцентризма, это не результат добавления знаний, а трансформация одной точки зрения в соотнесение с другой и другими возможными мнениями. Он утверждал, что переход к децентрации из эгоцентризма происходит на всех уровнях развития ребенка [4].

Пиаже выделил четыре уровня децентрации:

- Сенсомоторная стадия. По мнению ученого, эта стадия характерна для периода от рождения до двух лет. Стадия основывается на тесной связи восприятия с двигательной активностью ребенка. В данный период он открывает для себя новые формы действий для изучения окружающего мира. А к концу стадии, по Пиаже, ребенок становится субъектом, способным на осуществление элементарных действий.

- Вторая стадия – предоперационная. Она характерна зачатками использования речи детьми, что происходит в возрасте 1,5-2 года. Здесь формируется и впоследствии развивается интеллект ребенка, а его точка зрения отделена от точки зрения других. К 7-8-летнему возрасту ребенок благодаря децентрации осознает объективные отношения между различными объектами, явлениями, предметами. А также ему становится доступно формирование межличностных отношений.

- Стадия конкретных операций получила свое название, исходя из того, что дети на данном этапе могут соотносить понятия с конкретными объектами, а не воспринимать их лишь на абстрактно-логическом уровне. Ребенок может дать логическое объяснение выполняемым им действиям. Кроме того, начинает проявляться когнитивная гибкость.

- И последняя стадия - формальные операции. В ней ребенок

начинает строить мыслительный процесс как взрослый, тем самым переставая зависеть от восприятия и формируя символическое мышление. Эгоцентризм наблюдается в безмерных возможностях к мышлению, а децентризм формирует ребенка как отдельную личность.

Таким образом, Пиаже рассматривал развитие как движение эгоцентризма в децентрацию в виде последовательных этапов и назвал это интеллектуальной децентрацией.

В дальнейшем такие явления изучали Н.Л. Белопольская, И.Н. Погожина, Г. Люй и др. [1; 5]. Они сформулировали вывод, что личностное отношение к окружающей действительности формируется в процессе децентрации. Точка зрения относительна, а объекты могут иметь собственные системы отношений. При этом при общении с окружающим миром у человека появляется эмоциональная децентрация. Человек из эгоцентричного субъекта становится социальной личностью, которая может чувствовать эмоции и пережитый опыт других, что способствует развитию эмоционального познания. Отсюда следует, что децентрация – это механизм формирования и развития позиций, точек зрения людей, которые вступают в общение между собой.

Эмоциональная и интеллектуальная децентрации имеют схожие определения и направления, но также у них есть свои различия. Эмоциональная децентрация – это процесс отстранения от собственной точки зрения и своих личных переживаний для включения в чувства и точку зрения другого. Это способность отстраниться от собственных эмоциональных переживаний, от собственной точки зрения и способность к восприятию чувств и эмоционального состояния другого человека [6; 8].

Интеллектуальная децентрация - это способность мышления, которая тоже имеет способность видеть различные точки на объект конкретным индивидом, но не переключается на чувства и эмоции человека. В нее входит пространственная децентрация как способность к оценке форм, размеров, расстояний, а также к оценке взаимного положения предметов и их относительного положения ориентирующегося.

Для выявления особенностей децентрации у детей с нарушением интеллекта и задержкой психического развития мы использовали следующие методики [3; 4; 7]:

- Методика: «Левая и правая стороны»

Оцениваемые: действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера).

Описание задания: взрослый, который проводит обследование,

задает вопросы ребенку, а ребенок отвечает на них в двух формах: словесно и действиями.

Инструкция:

1. «Покажи мне свою правую руку, а теперь - левую. Покажи мне правую ногу, а теперь - левую».

2. «Скажи, где моя левая рука? А теперь покажи мне мою левую руку, правую. Скажи, где моя левая нога? Покажи мне мою левую ногу, правую. [Данные вопросы взрослый задает ребенку]».

3. «[На столе перед ребенком монета и карандаш: монета с левой стороны от карандаша по отношению к ребенку] Карандаш находится слева или справа? А монета слева или справа?»

4. «[Ребенок сидит напротив взрослого, у которого в правой руке монета, а в левой - карандаш]. Ты видишь эту монету? Где она у меня, в левой или в правой руке? А карандаш?».

- Методика: «Куклы»

На столе перед испытуемым лежит кукла, у которой на одежде ярко выделяется большой бант. Далее взрослый рассказывает историю: «Сидит за столом кукла Даша и смотрит мультфильм. И к ней в гости пришла кукла Оля. Она села за куклой Дашей и тоже стала смотреть телевизор» (в этот момент взрослый достает вторую куклу и сажает ее за первой). Затем экспериментатор спрашивает ребенка: «Как ты думаешь, кукла Аня может видеть красивый бант у куклы Саши?». Если ребенок отвечает: «Нет», «Не видит», то ему можно задать дополнительные вопросы: «Почему ты думаешь, что Оля не видит?» или «Как ты догадался/ась, что она не видит бантика?». В случае неправильного ответа: «Да», «Видит» экспериментатор спрашивает: «Почему же Оля видит бантик?». Если ребенок отвечает: «Видит, потому что вот он», «Я же вижу, значит, и она видит», то экспериментатор ставит ребенка на место куклы Оли и спрашивает: «А теперь ты видишь бантик?». Диалог ребенка со взрослым заканчивается.

- Методика «Картинка: Кто не видит экран телевизора?»

В качестве стимульного материала могут использоваться куклы, игрушки, картинки героев мультфильмов.

Куклы находятся перед экраном телевизора, и одной из них экран не виден. Задача ребенка ответить, кто именно не видит телевизор. Участие взрослого здесь может быть только в конкретизации персонажей, что «смотрят телевизор». Могут быть заданы дополнительные вопросы.

- Методика «Другой взгляд» (по А.С. Ельцовой, модифицированный вариант теста Ж. Пиаже)

Перед ребенком находится картинка с двумя мальчиками, которые что-то конструируют, и перед ними 3 разноцветные плоскостные фигуры. Задача ребенка - выбрать картинку, на которой нарисовано, как мальчики видят образец.

Вспомогательные вопросы: «Выбери, где и чья картинка. Как мальчики видят эти фигуры? По-разному или одинаково?».

- Методика «Прогулка в парк» (по И.Н. Садовниковой)

Ребенок находится напротив взрослого, который достает из специального мешочка и кладет перед ним на стол 4 бруска разного цвета (например, зеленый, белый, синий, черный). Взрослый объясняет ребенку, что необходимо из брусков построить лесенку. Затем экспериментатор берет куклу-игрушку и имитирует ее поход по лестнице туда и обратно. Ребенок должен рассказать последовательность цветов, которая была, когда кукла шла вперед и когда назад.

Критерии оценки каждого задания:

- 1 балл - низкий уровень пространственной децентрации: ребенок не делает переноса пространственных ориентировок с себя на другого человека и предметы.

- 2 балла - средний уровень: перенос осуществляется при помощи взрослого благодаря наводящим вопросам и экспериментированию, моделированию предметно-практических действий.

- 3 балла - высокий уровень: ребенок выполняет задание самостоятельно, может осуществлять пространственную децентрацию и ориентироваться в расположении людей и предметов относительно друг друга (слева-справа, спереди-сзади).

Применявшиеся методики были близки по содержанию к разработанным методам Ж. Пиаже. Различия методик касались проведения экспериментов, направленных на изучение пространственной децентрации у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями в развитии на примере ориентировки в пространстве. При этом особое внимание уделялось экспериментальным ситуациям, в которых находились дети дошкольного возраста. Ребенок являлся активным участником или главным «героем» разработанных методик.

Исследование проводилось на базе дошкольного корпуса ГБОУ «Школа № 922» г. Москва в группе детей с ЗПР и нарушением интеллекта, состоящей из 8 человек. В исследовании принимали участие дети 2-х категорий: дети с задержкой психического развития в составе 4-х человек и дети с умственной отсталостью в составе 4-х человек. Возраст детей - 5-8 лет, воспитанники разновозрастной группы. Группа

сопоставлялась с нормально развивающимися дошкольниками того же возраста.

Представим обобщенные результаты исследования.

Таблица 1

Результаты обследования детей с задержкой психического развития и нормой развития

<i>Имена детей / возраст</i>	<i>Диагноз</i>	<i>Уровень пространственной децентрации</i>	<i>Перенос пространственных ориентировок</i>	<i>Ориентировка ребенка в расположении людей и предметов относительно друг друга</i>
Среднее арифметическое	ЗПР	1,5 балла	1,5 балла	1,5 балла
Среднее арифметическое	Норма	3 балла	3 балла	3 балла

Среднеарифметические показатели пространственной децентрации у детей с нормой развития находятся на высоком уровне; у детей с ЗПР уровень пространственной децентрации равен среднему.

Таблица 2

Дифференциация уровня пространственной децентрации детей с ЗПР

<i>Способности</i>	<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Уровень пространственной децентрации	50%	50%	0%
Перенос пространственных ориентировок	50%	50%	0%
Ориентировка ребенка в расположении людей и предметов относительно друг друга	50%	50%	0%

Уровень пространственной децентрации у 50% обследованных детей равен низкому уровню; у 50% детей равен среднему уровню.

Перенос пространственных ориентировок у 50% обследованных детей находится на низком уровне; у 50% детей перенос пространственных ориентировок равен среднему уровню.

Ориентировка ребенка в расположении людей и предметов

относительно друг друга у 50% обследованных детей находится на низком уровне; и у 50% детей ориентировка ребенка в расположении людей и предметов относительно друг друга равна среднему уровню.

Таблица 3

Исследование детей с нарушением интеллекта

<i>Имена детей / возраст</i>	<i>Диагноз</i>	<i>Уровень пространственной децентрации</i>	<i>Перенос пространственных ориентировок</i>	<i>Ориентировка ребенка в расположении людей и предметов относительно друг друга</i>
Среднее арифметическое	УО	1 балл	1,25 балла	1 балл

Среднеарифметические показатели пространственной децентрации у 100% обследованных детей с нарушением интеллекта находятся на низком уровне; у 0% детей – на высоком и среднем уровнях.

Таблица 4

Дифференциация уровня пространственной децентрации у детей с нарушением интеллекта

<i>Способности</i>	<i>Низкий уровень</i>	<i>Средний уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Уровень пространственной децентрации	100%	0%	0%
Перенос пространственных ориентировок	95%	5%	0%
Ориентировка ребенка в расположении людей и предметов относительно друг друга	100%	0%	0%

Перенос пространственных ориентировок: 95% детей - низкий уровень; 5% - средний; 0% - высокий уровень.

Ориентировка ребенка в расположении людей и предметов относительно друг друга у всех детей на низком уровне.

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы:

- Нормотипичные дети слушали задания внимательно, четко и просто их выполняли. При этом они были заинтересованы в упражнениях, охотно взаимодействовали с экспериментатором,

сверстниками, задавали вопросы и даже самостоятельно продолжали интерпретировать игровую ситуацию.

- Дети с ЗПР слушали и выполняли инструкции к заданиям. Некоторые делали задания просто, другим же необходима была незначительная помощь. Они охотно общались с экспериментатором и играли. Стоит отметить, что прослеживалась положительная динамика в ориентировке в пространстве. Трудности были в неуверенности собственного ответа или действия, что сопровождалось просмотром реакции взрослого, желанием получить одобрение своим действиям. Таким образом, можно наблюдать, что дети с ЗПР способны к развитию интеллектуальной децентрации.

- Дети с нарушением интеллекта показали отсутствие умения ориентироваться в пространстве. Задания были трудны для них в понимании и выполнении. Страдала концентрация, могли игнорироваться задание или экспериментатор. Некоторые вставали и пытались уйти с занятия. Не помогала и поддержка взрослого. Можно сказать, что интеллектуальная децентрация крайне затруднена у данной категории детей.

Исследование децентрации у детей с ОВЗ в существующих научно-методических разработках касается, в основном, интеллектуальной децентрации [1]. При этом отсутствует указание на взаимосвязь результатов с уровнем развития пространственных ориентировок и представлений у детей. Ближайший аналог подобных исследований касается детей с нарушением речи. Мы перенесли этот опыт на исследование дошкольников с ЗПР и умственной отсталостью.

Дети с ЗПР показали более высокие результаты, чем дети с нарушенным интеллектом.

Дети с ЗПР больше были вовлечены в процесс, следовали инструкциями и показали хорошие результаты. Уровень пространственной децентрации у детей с ЗПР находится на среднем уровне. Перенос пространственных ориентировок тоже соответствует среднему уровню.

Дети с умственной отсталостью показали низкие результаты в становлении интеллектуальной децентрации и ориентировки в пространстве. Уровень пространственной децентрации у детей с нарушенным интеллектом находится на низком уровне. Перенос пространственных ориентировок тоже соответствует низкому уровню. Поэтому можно предложить, что способность ребенка к децентрации ограничивается. При объединении с ребенком с ЗПР в пару результаты несколько повышаются [2].

Активная работа с пространственными ориентировками, развитием памяти, воображением, развитием эмоций у детей и вовлечением ребенка в различные ситуации, в которых он сможет развивать свою точку зрения и брать позицию другого человека, поможет в развитии децентрации у детей с ЗПР и нарушением интеллекта.

Литература

1. Белопольская, Н.Л. Оценка когнитивных и эмоциональных компонентов зоны ближайшего развития у детей с задержкой психического развития. - 2020. - № 1. - URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/oczenka_kognitivnyix_i_emocionalnyix_komponentov_zonyi_blizhajshhego_razvitiya_u_detej_s_zaderzhkoj_psixicheskogo_razvitiya/.
2. Выготский, Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития // Выготский Л.С. Собрание соч.: В 6-ти т. - М.: Педагогика, 1972. - № 2. - Т. 4. - С. 114-123.
3. Папоян, К.А. Введение в психодиагностику / К.А. Папоян // Образовательный портал «Справочник». - 2023. - URL: https://spravochnick.ru/psihologiya/vvedenie_v_psihodiagnostiku/.
4. Пиаже, Ж. Теория, эксперименты, дискуссии: Сб. ст. / Сост. и ред.: Л.Ф. Обухова, Г.В. Бурменская. - М., 2001.
5. Погожина, И.Н., Люй, Г. Влияние умения децентрироваться на уровень сформированности конкретно-операциональных структур у старших дошкольников // Вестн. Моск. ун-та. - Сер. 14. - Психология. - 2009. - № 2. - С. 45-47 с.: ил.
6. Подпругина, В.В. Ментальные репрезентации эмоций посредством описания жизненных ситуаций / В.В. Подпругина. - М.: Вестник Моск. гос. лингвистич. ун-та. Образование и пед. науки. - 2019. - № 13 - С. 269-282.
7. Усольцева, Л.В. Рисунок как средство диагностики личности ребенка дошкольного возраста / Л.В. Усольцева. - Гродно: УО «Гродненский гос. ун-т им. Янки Купаль», 2020. - URL: <https://conf.grsu.by/alternant2020/usoltseva-l-v-risunok-kak-sredstvo-diagnostiki-lichnosti-rebenka-doshkolnogo-vozrasta/>.
8. Фоминова, А.Н., Шабанова, Т.Л. Педагогическая психология: Учебное пос. / А.Н. Фоминова, Т.Л. Шабанова. - 4-е изд., перераб. и доп. - М.: ФЛИНТА, 2021. - 320 с.

Авторы публикации

Иванова Анастасия Андреевна, студентка, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

E-mail: aa_ivanova12@mpgu.org.

Научный руководитель – **Микляева Наталья Викторовна**, канд. пед. наук, доцент, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: 461119@mail.ru.

PECULIARITIES OF THE FORMATION OF SPATIAL DECENTRATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION AND INTELLECTUAL DISABILITY

Ivanova A., student of the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University,

Moscow, Russia. E-mail: aa_ivanova12@mpgu.org.

Supervisor - **Miklyayeva N.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

E-mail: 461119@mail.ru.

Abstract. *The article summarizes the results of the analysis of theoretical literature and comparative research on the formation of spatial decentration in senior preschool children with intellectual disability and mental retardation. The toolkit for carrying out the research adapted for features of the studied category of children is described in detail.*

Key words: *children with mental retardation, children with intellectual disabilities, decentration, spatial decentration, diagnostic techniques.*

References

1. Belopolskaya, N. Assessment of cognitive and emotional components of the zone of proximal development in children with mental retardation. - 2020. - № 1. - URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/oczenka_kognitivnyix_i_emocionalnyix_komponentov_zonyi_blichajshogo_razvitiya_u_detej_s_zaderzhkoj_psixicheskogo_razvitiya/.
2. Vygotsky, L. Problems of age-related periodization of child development / Vygotsky L. Collected works: In 6 vol. - M.: Pedagogy, 1972. - № 2. - Vol. 4. - P. 114-123.
3. Papoyan, K. Introduction to psychodiagnostics / K. Papoyan // Educational portal «Directory». - 2023. - URL: https://spravochnick.ru/psihologiya/vvedenie_v_psihodiagnostiku/.
4. Piaget, J. Theory, experiments, discussions: Sat. Art. / Comp. and ed. L. Obukhova, G. Burmenskaya. - M., 2001.
5. Pogozhina, I., Lyu, G. The influence of the ability to decenter on the level of formation of concrete operational structure in older preschoolers // Vestn. Moscow un-ta. - Ser. 14. Psychology. - 2009. - № 2. - P. 45-47: ill.
6. Podprugina, V. Mental representations of emotions through descriptions of life situations / V. Podprugina - M: Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences. - 2019. - № 13. - P. 269-282.
7. Usoltseva, L. Drawing as a means of diagnosing the personality of a preschool child / L. Usoltseva. - Grodno: Grodno State University named after Yanka Kupala, 2020. - URL: <https://conf.grsu.by/alternant2020/usoltseva-l-v-risunok-kak-sredstvo-diagnostiki-lichnosti-rebenka-doshkolnogo-vozrasta/>.
8. Fominova, A., Shabanova, T. Pedagogical psychology: Textbook / A. Fominova, T. Shabanova. - 4th ed., revised. and additional. - M.: FLINTA, 2021. - 320 p.

Дата поступления: 02.11.2023.

УДК 159.97

ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Е.Р. Потапова; научный руководитель – **Н.В. Микляева**

Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщаются результаты анализа теоретической литературы, посвященного сопоставлению особенностей развития эмоционального интереса у детей дошкольного возраста. На основе онтогенеза познавательного интереса нормально развивающихся дошкольников делается попытка описать этапы его формирования у детей с нарушением интеллекта, выявить их особенности.*

***Ключевые слова:** дети с нарушением интеллекта, эмоциональный интерес, критерии оценки, этапы и уровни развития эмоционального интереса.*

У детей с интеллектуальными нарушениями страдают все процессы психического развития в различных сферах: познавательной, интеллектуальной, эмоциональной. Ребенку сложно познавать окружающий мир, обучаться, коммуницировать со взрослыми и сверстниками. Дети крайне редко проявляют интерес к чему-то новому. Однако именно эмоция интереса заставляет ребенка выполнять какие-то действия, что приводит к развитию всех процессов психического развития.

Исследование «Особенности развития эмоционального интереса у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта» поможет разобраться в понимании, как развивается эмоциональный интерес и зачем его развивать. *Целью данной работы* является изучение онтогенеза эмоционального интереса у детей с умственной отсталостью посредством обобщения и анализа теоретической литературы.

«Эмоциональный интерес» - это интерес, который вызывает различные эмоции у ребенка и может быть связан с личными предпочтениями, увлечениями, ценностями и жизненным опытом [10]. Он может проявляться в любой области жизни и взаимодействия с другими людьми, быть частным или общим, зависеть от эмоциональных интересов группы.

Эмоциональный интерес отличается от познавательного тем, что

направлен на эмоциональный мир – свой и другого человека. Чтобы составить последовательность эмоционального развития интереса, нужно обратиться к развитию эмоциональной сферы.

Этапы эмоционального развития детей дошкольного возраста (по книге Б.И. Изотовой и Е.В. Никифоровой [3]):

- Трансформация содержания эмоциональных переживаний

При переходе от раннего к дошкольному возрасту возникают новые эмоции, которые обусловлены изменением вида деятельности, вступлением во взаимоотношения с окружающим миром и усвоением общественных норм и ценностей. Развиваются эстетические переживания, интеллектуальные эмоции: удивление, любопытство, уверенность или сомнения в своих суждениях, радость от найденного решения, нравственные эмоции.

- Социализация эмоций

• Децентрация – изменение позиции субъекта в результате сопоставления и интеграции позиций, отличных от его собственной. Этот механизм преодолевает эгоцентризм личности и бывает интеллектуальный (когнитивный) и эмоциональный (аффективный).

• Эмпатия – постижение эмоционального состояния, проникновение и вчувствование в переживания другого человека. Появление новых сложных форм социальных переживаний – сопереживание, сочувствие, содействие.

• Эмпатический дистресс – непроизвольное реагирование на болезненные эмоциональные состояния другого в раннем возрасте.

• Симпатический дистресс – осознанную эмоциональную реакцию сочувствия, обусловлен собственным эмоциональным опытом негативных переживаний и формируется между 6 и 9 годами.

- Механизмы эмоциональной регуляции

• Эмоциональное предвосхищение заключается в том, что ребенок приобретает способность не только заранее предвидеть, но и прочувствовать, какой личностный смысл будут иметь для него и для окружающих последствия совершаемых им действий и поступков.

• Эмоциональная коррекция поведения (старший дошкольный возраст) связана с развитием познавательных процессов (воображение, мышление, восприятие) и формированием новых мотивов поведения.

- Возрастная динамика эмоциональной регуляции

На протяжении дошкольного детства эмоциональная регуляция проходит определенные этапы развития, она преобразуется, совершенствуя механизмы регуляции поведения и стабилизации

аффективной жизни ребенка с целью его адаптации к окружающей действительности.

- *Произвольная регуляция переживания и выражения эмоций*

• Произвольность эмоциональных процессов – способность подчинять свои непосредственные желания сознательно поставленным целям.

• Внеситуативное соподчинение мотивов – преодолевать свои желания и действовать по нравственному мотиву «надо».

• Произвольная регуляция – самоконтроль, целенаправленность, устойчивость и глубина эмоционального процесса.

- *Вербальное обозначение эмоциональных состояний*

Формирование языка эмоций, мимика, пантомимика, жесты, интонация, вегетативные изменения.

Все эти новообразования последовательно проявляются в онтогенезе дошкольника. На данном материале можно описать свои периоды.

Онтогенез развития эмоционального интереса у нормально развивающихся детей дошкольного возраста [2; 6; 8; 11]:

- 1-й этап. Эмоциональный интерес имеет ситуативный характер. Ребенок быстро включается в эмоционально насыщенную деятельность, созданную взрослым, но быстро выходит из нее. Его привлекает то, что вызывает только положительные эмоции.

- 2-й этап. Ребенок проявляет эмоциональный интерес самостоятельно. Он быстро вовлекается в деятельность, но быстро отвлекается. Эмоции ребенок может разграничивать между собой и другими людьми.

- 3-й этап. Эмоциональный интерес направлен на другого человека. Теперь ребенок старается почувствовать переживания другого. Ему еще требуется немного помощи взрослого.

- 4-й этап. Ребенок проявляет эмоциональный интерес самостоятельно. Деятельность имеет целенаправленный характер и произвольность. Ребенок понимает свои чувства и может немного контролировать их.

Опишем их подробнее.

1-й этап. Эмоциональный интерес имеет ситуативный характер, направлен на ситуацию взаимодействия.

Как мы уже знаем, все события жизни сопровождаются различными эмоциями. Для человека каждое переживание эмоций связано с мотивами и целями жизни и деятельности. Но стоит отметить,

что врожденными являются не все выражения эмоций. Некоторые приобретаются в течение жизни в процессе взаимодействия со взрослыми. В этом случае ребенок младенческого и раннего возраста быстро включается в эмоционально насыщенную деятельность, созданную взрослым, но быстро выходит из нее. Его привлекает то, что вызывает только положительные эмоции.

2-й этап. Ребенок проявляет эмоциональный интерес самостоятельно, направлен на эмоционально окрашенные аспекты деятельности.

С возрастом происходит развитие положительных эмоций. Постепенно у детей сдвигается момент переживания удовольствия в процессе игры. Изначально ребенок испытывает радость от получения желаемого результата, а позже радость начинает приносить и сам процесс игры. В дальнейшем уже ребенок предвосхищает радость и удовольствие еще до начала игры. У него появляется интерес к игре еще до ее начала.

Говоря о возрастных изменениях эмоциональной сферы в совместной игре со взрослыми и сверстниками, можно отметить следующие моменты:

- 0 - по мере развития ребенка происходит увеличение количества эмоциогенных объектов, особенно имеющих социальный характер, и их влияния на широту эмоционального интереса;

- 1 - происходит возрастание дифференцированности эмоциональных переживаний и их влияния на увеличение способности понимания эмоций других людей, что влияет на выраженность и устойчивость эмоционального интереса;

- 2 - возникают эмоциональные переживания по поводу будущего и их влияния на пересечение эмоционального и познавательного интереса;

- 3 - эмоции переходят от импульсивности к произвольности, что делает эмоциональный интерес более осознанным.

Однако на данном этапе ребенок младшего дошкольного возраста быстро вовлекается в совместную игровую или другую деятельность, но быстро отвлекается. Эмоции ребенок может разграничивать между собой и другими людьми.

Развитие умения определять эмоциональное состояние других людей проходит следующие этапы (по А.М. Щетининой [10]):

- Довербальный тип. Эмоция не обозначается словами, ее опознание обнаруживается через установление детьми соответствия выражения лица характеру конкретной ситуации.

- Диффузно-аморфный тип. Дети называют эмоцию, но воспринимают ее поверхностно, нечетко. Составляющие элементы эталона эмоции еще не дифференцированы.

- Диффузно-локальный тип. Воспринимая выражение эмоции глобально и поверхностно, дети начинают выделять отдельный, часто единичный элемент экспрессии (в большинстве случаев - глаза).

- Аналитический тип. Эмоция опознается благодаря выделению элементов экспрессии. В подавляющем числе случаев дети опираются на выражение лица, а не позы.

- Синтетический тип. Это уже не глобальное и поверхностное восприятие эмоций, а целостное, обобщенное («злая она, потому что вся злая»).

- Аналитико-синтетический тип. Дети выделяют элементы экспрессии и обобщают их («она веселая, у нее все лицо такое - глаза веселые и рот»).

Тип восприятия эмоции и экспрессии зависит от возраста детей, накопленного ими опыта и от модальности эмоции. Так, дети 4-5 лет опознают эмоции преимущественно по довербальному, диффузно-аморфному и диффузно-локальному типу, а 6-7 лет – по аналитическому, синтетическому и аналитико-синтетическому типу. Это будет на следующих ступенях развития эмоционального интереса.

3-й этап. Эмоциональный интерес направлен на другого человека и его эмоции, сигнализирующие об успехе или неуспехе, совместной или индивидуальной деятельности.

Эмоциональный интерес соединяется с чувством психоэмоционального комфорта или дискомфорта у ребенка дошкольного возраста, что связано с ключевыми новообразованиями эмоциональной сферы. Благодаря этому эмоциональный интерес становится чувствительным к переживаниям других людей, формируется отношение к тому, насколько они заражают своими позитивными или негативными эмоциями в условиях совместной деятельности. Теперь ребенок старается почувствовать переживания другого. Ему еще требуется немного помощи взрослого.

Ребенок в дошкольном возрасте должен научиться отстраняться от собственных эмоциональных переживаний и переключаться на восприятие эмоций окружающих, проявлять эмпатию.

Эмпатия, в том числе, строится на умении ребенка правильно определить эмоциональное состояние человека. Эта способность тесно связана с развитием эмоционального интереса.

Выделяют два вида эмпатии - гуманистическую и эгоцентрическую. К первому виду относят эмпатические переживания, в которых человек эмоционально откликается на неблагополучие или благополучие другого (сострадание, сочувствие, жалость). Эгоцентрическая, вторая, эмпатия связана с переживаниями не за другого, а за себя.

В дошкольном возрасте проявляются оба вида эмпатии [3; 11]. Дети способны к ярким проявлениям чувств. Как зависть, так и сострадание воплощаются в поступках: если ребенок завидует, он может нажаловаться; если сострадает, может поделиться самым дорогим для себя. Эмоциональный интерес при этом связан с соотнесением причины эмоции и способа эмоционального реагирования, поведения в ситуации.

Ребенок в старшем дошкольном возрасте уже способен воспроизвести переживания других людей, связать их с определенными действиями, различать истинные и внешне проявляемые эмоции. Лучше всего он распознает отрицательные эмоции.

Таким образом, критериями развития эмоционального интереса дошкольника являются:

- Модальность.
- Степень осознанности.
- Уровень произвольной регуляции эмоций.

На каждом возрастном этапе происходит усложнение и расширение модального ряда эмоций. В дошкольном возрасте происходит дифференциация позитивных и негативных эмоций. Число базовых эмоций дошкольника у разных авторов различно. Так, А.М. Щетинина изучает восприятие и понимание дошкольниками пяти эмоций: гнев, страх, счастье, грусть, удивление [10]. Эмоциональный интерес к деятельности и совместным действиям с другими детьми, соответственно, будет обусловлен ими, как наиболее понимающими и осознающими дошкольниками.

4-й этап. Ребенок проявляет эмоциональный интерес самостоятельно, интерес направлен на межличностные отношения и осознание образа себя.

Деятельность имеет целенаправленный характер и произвольность. Ребенок понимает свои чувства и может немного контролировать их. При этом эмоциональный интерес направляет деятельность детей дошкольного возраста. В этот период ребенок оценивает все как интересное или неинтересное. Если то, что ему предлагается, ребенок считает неинтересным, то оно полностью

исключается и становится неважным.

Интерес сказывается на направленности внимания и мыслей дошкольников. По мере накопления социального опыта и опыта межличностных отношений в старшем дошкольном возрасте эмоции и эмоциональный интерес начинают вызываться не только тем, что приятно или неприятно, но и тем, что хорошо или плохо, что соответствует требованиям окружающих людей. Этот интерес носит социально ориентированный характер, является эмоциональным, связан с интеграцией интереса к межличностным отношениям и видам детской деятельности.

Эмоциональный интерес у детей может проявляться в разных ситуациях и зависит от индивидуальных особенностей ребенка. Например:

- Интерес к игрушкам, которые доставляют удовольствие и вызывают положительные эмоции.

- Интерес к рисованию, музыке, танцам и другим видам творческой деятельности, которые позволяют выразить свои эмоции и чувства.

- Интерес к приключенческим и фантастическим историям, которые вызывают воображение и помогают убежать от реальности.

- Интерес к спортивным играм и занятиям, которые помогают выпустить энергию и улучшить настроение.

- Интерес к общению с друзьями и близкими, которые могут поддержать и понять ребенка в сложных ситуациях.

Степень осознанности ребенком эмоционального интереса к межличностным отношениям и видам деятельности, где они проявляются, зависит от уровня:

- знаний об эмоциональной сфере;
- точности усвоения слов, обозначающих эмоции;
- невербального выражения чувств;
- интеллектуального развития.

В связи с этим Н.М. Бибик [1] выделяет следующие показатели уровня развития эмоционального интереса детей дошкольного возраста:

- Вопросы.
- Желание наблюдать, рассматривать объект.
- Стремление выяснять свойства предметов и явлений.
- Эмоционально-познавательная активность детей.
- Беседы и обсуждения с окружающим увиденного и наблюдаемого.

Таким образом, в каждом периоде происходят определенные изменения в эмоциональной сфере человека, а, следовательно, изменения происходят и в специфике эмоционального интереса ребенка.

Опишем его этапы по аналогии с развитием познавательного интереса к деятельности, воспользовавшись разработками Н.Г. Капустиной, Г.М. Бреслав и других ученых [2; 5; 6].

Первый уровень - поверхностный эмоциональный интерес к внешним особенностям, так называемая «реакция на новизну» и яркость демонстрируемой эмоции со стороны других людей. Основа интереса этого уровня – эмоциональное заражение и непроизвольное внимание дошкольников к занятиям, предметам, словам воспитателя.

Второй уровень - ситуативный эмоциональный интерес. В отличие от поверхностного, характеризуется большей степенью самостоятельности в выборе деятельности, связанной с эмоциональной привлекательностью совместных действий для ребенка. Однако проявляется кратковременно, эпизодически. Соотносится с эмоциональным смыслом ситуации взаимодействия со взрослыми и сверстниками (по Д.Б. Эльконину).

Третий уровень - элементарный эмоциональный интерес. На этой ступени развития определяющую роль играют личностный мотив или интеграция его с деловым мотивом, сочетание с эмоциями удивления, радости от познания и др. Старший дошкольник имеет настойчивое желание больше узнать о явлении, событии и пр. и желание испытывать положительные чувства от эмоционального погружения в поток взаимодействия с ними; использует полученный опыт в самостоятельной игровой деятельности, проявляя эмоциональную децентрацию, страдая, как пациент, и радуясь, как играющий (по словам Д.Б. Эльконина); выделяет определенную информацию, связанную с эмоциональным комфортом или дискомфортом, из потока эмоций и мира межличностных отношений, дает им оценку, определяет силу и ранг эмоционального интереса, делится эмоциями со сверстниками и педагогом.

Интерес, соответствующий этому уровню развития, проявляется также в постоянно возникающих вопросах, стремлении установить взаимосвязи и сделать межличностные отношения более устойчивыми, яркими с эмоциональной точки зрения и комфортными

Важную роль в каждый период играют семья, воспитание, среда и специфика развития интеллектуальной сферы ребенка. Они оказывают существенное влияние на направленность эмоционального интереса,

его интеграцию с познавательными или эстетическими переживаниями, широту, устойчивость и распространенность интересов. Важно помнить, что эмоциональный интерес у детей может меняться в зависимости от возраста, интересов и событий в их жизни. Поэтому родители должны общаться с детьми и помогать им развиваться, уважая их индивидуальные потребности и интересы.

Попробуем перенести теперь выявленные закономерности на онтогенез детей с нарушением интеллекта. В качестве методов исследования используются методы обобщения и анализа теоретической литературы по теме, экстраполяции и сравнения.

У детей с нарушением интеллекта в качестве ядерных признаков нарушения отмечается триада (по С.Я. Рубинштейн):

- тяжелое, более тотальное органическое поражение головного мозга (наследуемое или приобретенное);
- нарушение познавательной деятельности;
- длительная задержка темпа психического развития

Недоразвитие интеллектуальной сферы вызывает трудности в формировании эмоциональных интересов у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Это связано с тем, что у них недоразвита любознательность, нет потребности в приобретении новых знаний, а также не выражены побуждения к разным видам деятельности. Кроме того, развитие проявлений эмоционального интереса затухает еще на предыдущей стадии – развития эмоционального внимания и интереса к другому человеку, к общению с ним и заражению от него эмоциями. Об этом писала в своих исследованиях Г.М. Бреслав [2]. Она отмечала, что люди различаются по тому, какие у них эмоциональные явления, как они протекают и как они умеют обходиться с ними.

К начальному проявлению эмоционального интереса можно отнести желание ребенка дошкольного возраста с нарушением интеллекта поближе познакомиться с представленным перед ним предметом или человеком. Такой интерес у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта неустойчив и ситуативен. Кроме того, по данным сотрудников факультета психологии Ленинградского государственного университета Л.А. Курганского и Т.А. Немчина (1990) любой интерес связан с уровнем эмоционального тонуса, напряжения и комфортности [4]. Как только ситуация, вызвавшая интерес, исчезает или меняет соотношение между напряжением и комфортностью, то и интерес утрачивается. Насколько мы знаем про умственно отсталых детей, их эмоциональная сфера характеризуется незрелостью и существенным недоразвитием,

связанными преимущественно с недостаточной сформированностью произвольных психических процессов. Эмоциональный интерес умственно отсталых детей характеризуется неустойчивостью, он подвержен быстрым, резким изменениям.

Устойчивый же личностный интерес характеризуется познавательной устойчивой направленностью. Продуктивным в этом плане нам представляется подход, рассматривающий эмоциональный интерес как способность воспринимать, анализировать эмоции, повышать эффективность мышления с помощью эмоций, понимать эмоции и эмоциональные проявления и рефлексивно регулировать (J. Mayer, P. Salovey, D. Caruso). Большую роль в становлении такого единства имеет комментирующая функция речи, которая расставляет акценты во время деятельности взрослого и ребенка. Эмоциональный интерес как составляющая внутреннего мира человека может выполнять функцию своеобразного фильтра, пропускающего всю поступающую информацию и придающего ей определенный эмоциональный оттенок. Любой воспринятой новости дается эмоциональная оценка, и полученная информация впоследствии анализируется с учетом этой оценки (по Е.А. Хлевой и Л.А. Ясюковой) [12]. Так, к показателям эмоционального неблагополучия и нарушений в формировании эмоционального интереса у детей с ОВЗ (по мнению И.О. Карелиной) [6] можно отнести:

- низкий уровень заинтересованности по отношению к людям, игрушкам, игровой деятельности, окружающей среде;
- отсутствие реакции на окружающих, проявления интереса к их замыслам и действиям;
- осознание интереса как эмоции, свойственной людям и передающей состояние их души.

У детей с нарушением интеллекта, как свидетельствуют А.А. Катаева и Е.А. Стребелева и описывают в «Дошкольной олигофренопедагогике», стойкое нарушение познавательной деятельности и эмоционального интереса возникает в результате органического поражения головного мозга [7]. В результате происходит недоразвитие высших форм мыслительной деятельности, абстрактного мышления, образования понятий, наблюдается низкий уровень обобщения.

Кроме того, важно отметить, что в структуре интеллекта достаточно велико значение речевой деятельности и внутренней речи. У дошкольников с нарушением интеллекта недостаточно сформирована коммуникативная и регулятивная функции речи. У таких детей

большие сложности с восприятием указаний взрослого. Особенную трудность представляют сложные инструкции. Также для детей с нарушением интеллекта характерны наличие общего недоразвития речи и несформированность фонематического восприятия. В результате таких нарушений у детей с нарушением интеллекта возникают большие сложности с пониманием эмоционального смысла конструкций. Дети с нарушением интеллекта не умеют ориентироваться в коммуникативной ситуации, поэтому не проявляют эмоциональный интерес к происходящему.

В свою очередь, внешняя речь и эмоциональный интерес задают условия для объединения различной информации о мире вещей и явлений в общую систему взглядов, которые определяют нравственную позицию человека и способствуют формированию направленности его личности, его эмоциональной сферы, его способностей и характера.

Эмоциональные нарушения у детей дошкольного возраста

Г.М. Бреслав (1990) к эмоциональным нарушениям в дошкольном возрасте относит [2]: 1) отсутствие эмоциональной децентрации - ребенок не способен сопереживать ни в реальной ситуации, ни при прослушивании литературных произведений; 2) отсутствие эмоциональной синтонии - ребенок не способен откликаться на эмоциональное состояние другого человека, прежде всего близкого или симпатичного; 3) отсутствие специфического феномена эмоциональной саморегуляции - ребенок не испытывает вины, связанной с новым этапом самосознания («Это я сделал») и способностью эмоционально возвращаться в прошлое.

Перечисленные особенности эмоционального интереса у детей с нарушениями интеллекта значимы для дальнейших исследований, однако не дают основы для описания его онтогенеза. Попробуем сделать это самостоятельно (на основе работ Г.М. Бреслав, С.Я. Рубинштейна и др. ученых) по аналогии с этапами, которые выделили у нормально развивающихся детей:

- **0-й этап.** Эмоциональный интерес не проявляется. Ребенок не включается в эмоционально насыщенную деятельность, созданную взрослым. Его не привлекают никакие эмоции.

- **1-й этап.** Ребенок проявляет ситуативный эмоциональный интерес, он ненадолго включается в эмоционально насыщенную деятельность, созданную взрослым, но быстро отвлекается.

- **2-й этап.** Эмоциональный интерес становится чуть более устойчивым. Ребенок быстро вовлекается в деятельность, но

также быстро отвлекается. Эмоции он в некоторой степени может разграничивать между собой и другими людьми.

- **Между 2-м и 3-м этапами.** Эмоциональный интерес направлен на другого человека. Теперь ребенок пытается почувствовать переживания другого, но не очень хорошо с этим справляется. Ему требуется много помощи взрослого.

Недоразвитие интеллектуальной сферы вызывает трудности в формировании эмоциональной сферы и ее перекреста с познавательной деятельностью у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Это связано с тем, что у них недоразвита любознательность, нет потребности в приобретении новых знаний, а также не выражены побуждения к разным видам деятельности. В этом результаты нашего исследования совпадают с выводами, сделанными в работах Г.М. Бреслав, А.А. Катаевой, Е.А. Стребелевой [2; 7]. Однако в данных исследованиях отсутствует характеристика эмоционального интереса как феномена у умственно отсталых детей. Мы попытались исправить ситуацию и сделать перенос выводов об эмоциональном интересе с нормально развивающихся детей на данную категорию, учитывая при этом особенности воспитанников с нарушением интеллекта.

Эмоциональный интерес умственно отсталых детей характеризуется неустойчивостью, он подвержен быстрым, резким изменениям. У детей с нарушением интеллекта возникают большие сложности с пониманием эмоционального смысла конструкций. Дети с нарушением интеллекта не умеют ориентироваться в коммуникативной ситуации, поэтому не проявляют эмоциональный интерес к происходящему.

Литература

1. Бибик, Н.М. Формирование познавательного интереса учащихся подготовительных классов в процессе ознакомления с окружающим: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - Киев, 1984. - 209 с.
2. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения / Г. М. Бреслав. - М.: Педагогика, 1990. - 140 с.
3. Изотова, Е.И., Никифорова, Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика: Учебное пос. для студ. высш. учеб. завед. -М.: ИЦ «Академия», 2004. - 288 с.
4. Истратова, О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. - Ростов н/Д.: Феникс, 2006. - 375 с.
5. Капустина, Н.Г. Психологические аспекты развития познавательного интереса у дошкольников // Детский сад от А до Я. - 2009. - № 1 (37). - С. 118-126.
6. Карелина, И.О. Развитие эмоциональной сферы детей в дошкольной образовательной организации: Избранные научные статьи. - Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. - 122 с.

7. Катаева, А.А., Стребелева, Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учебник для студ. высш. учеб. завед. - М.: ВЛАДОС, 2001. - 208 с.
8. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: Учебник для студ. высш. учеб. завед. - М., 2009. - С. 304.
9. Шадриков, В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. - М.: Логос, 2002. - 156 с.
10. Щетинина, А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. - Ленинград, 1984. - 196 с.: ил.
11. Эмоциональное развитие ребенка: Учебно-метод. пос. / Виноградова Н.И., Никитина Н.Б.; Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. - Чита, 2011. - 78 с.
12. Ясюкова, Л.А. Закономерности развития понятийного мышления и его роль в обучении. - СПб.: ГП «ИМАТОН», 2005.

Авторы публикации

Потапова Екатерина Романовна, студентка, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

E-mail: er_potapova@mpgu.org.

Научный руководитель – **Микляева Наталья Викторовна**, канд. пед. наук, доцент, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: 461119@mail.ru.

FEATURES OF EMOTIONAL INTEREST IN PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Potapova E., a student, the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: er_potapova@mpgu.org.

Supervisor - **Miklyaeva N.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: 461119@mail.ru.

***Abstract.** The article summarizes the results of the analysis of theoretical literature on the comparison of the characteristics of the development of emotional interest in children of preschool age. On the basis of ontogenesis of cognitive interest of normally developing preschool children an attempt is made to describe the stages of its formation in children with impaired intellect, to identify their features.*

***Key words:** children with intellectual disabilities, emotional interest, evaluation criteria, stages and levels of development of emotional interest.*

References

1. Bibik N. The formation of cognitive interest of preparatory classe students in the process of their getting an insight with the surroundings: Dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01. - Kyiv, 1984. - 209 p.
2. Breslav G. Emotional features of personality formation in childhood: Norm and deviations / G. Breslav. - Moscow: Pedagogy, 1990. - 140 p.
3. Izotova E., Nikiforova E. The emotional sphere of the child: Theory and practice: Text-book aid for students higher textbook establishments. - Moscow: Publishing center «Academy», 2004. - 288 p.

4. Istratova O. Psychodiagnostics. Collection of the best tests / O. Istratova, T. Exacousto. - Rostov n/d.: Phoenix, 2006. - 375 p.
5. Kapustina N. Psychological aspects of the development of cognitive interest in preschoolers // Kindergarten from A to Z. - 2009. - № 1 (37). - P. 118-126.
6. Karelina I. The development of the emotional sphere of children in a preschool educational organization: selected scientific articles. - Prague: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. - 122 p.
7. Kataeva A., Strebeleva E. Preschool oligophrenopedagogy: Textbook for students of higher schools, institutions. - M.: VLADOS, 2001. - 208 p.
8. Mukhina V. Age psychology. Phenomenology of development: A textbook for students of higher textbook institutions. - M., 2009. - P. 304.
9. Shadrikov V. Introduction to psychology: emotions and feelings. - M.: Logos, 2002. - 156 p.
10. Shchetinina A. Preschoolers' perception and understanding of a person's emotional state: Dissertation ... candidate of psychological sciences: 19.00.07. - Leningrad, 1984. - 196 p.: illustr.
11. Emotional development of the child: Educational and methodological manual / Vinogradova N., Nikitina N.; Transbaikal. state hum.-ped. univ. - Chita, 2011. - 78 p.
12. Yasyukova L. Patterns of development of conceptual thinking and its role in teaching. - St. Petersburg: GP «IMATON», 2005.

Дата поступления: 29.09.2023.

УДК 376.4

ББК 74.3

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОИЗВОЛЬНОЙ ПАМЯТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

К.А. Григорян; научный руководитель – **Н.В. Микляева**

Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщаются результаты анализа теоретической литературы и экспериментального исследования, посвященного использованию дидактических игр в развитии произвольной памяти у старших дошкольников с задержкой психического развития. Даны методические рекомендации для учителей-дефектологов по развитию разных видов памяти у детей с ЗПР в зависимости от комплексного характера нарушений их развития.*

***Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, развитие произвольной памяти, дидактические игры, методические рекомендации для учителей-дефектологов.*

Развитие произвольной памяти в дошкольном возрасте является важным процессом, так как от уровня ее развития напрямую зависит успешность обучения ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) в школе. Одним из вариантов эффективного решения данной проблемы является применение дидактических игр как средства развития произвольной памяти. Это предопределило тему и проблему нашего исследования. Его целью были изучение особенностей развития произвольной памяти у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и подбор комплекса дидактических игр, направленных на ее коррекцию у старших дошкольников в ходе проведения занятий учителя-дефектолога.

На теоретическом этапе исследования нами были обобщены теоретические представления о развитии памяти у детей с нормативным развитием, также у детей с задержкой психического развития. На основе работ В.И. Лубовского, И.Ф. Марковской, В.Л. Подобед, Г.В. Фадиной и др. [6; 7; 9; 10] мы сделали выводы об особенностях данного процесса: в частности, было выявлено, что у таких детей ограниченный объем памяти, сниженная запоминаемость, забывчивость информации, трудности в составлении повторяющихся последовательностей слов и

цифр. Так, Т.В. Егорова [2] установила, что по сравнению с детьми с нормативным развитием им нужен наиболее долгий период времени для приема и переработки сенсорной информации. У детей с задержкой психического развития непроизвольная, механическая и непосредственная память развиты лучше, по сравнению с произвольной и логической. О.В. Защиринская, И.Ю. Левченко делают акцент на этом при проведении дифференцированной диагностики таких обучающихся [3-4].

У таких детей сформированность произвольной памяти находится на низком уровне, по сравнению с детьми с нормативным развитием. У них отмечаются сниженная запоминаемость, маленький объем памяти, они не могут точно воспроизводить информацию и быстро ее забывают. В свою очередь, исследователи часто отмечают, что старшие дошкольники с задержкой психического развития чаще всего запоминают материал механически и необдуманно [8; 12].

Детям часто бывает трудно запомнить длинные предложения, они не могут удержать цель и условия задачи в памяти. Кроме того, их продуктивность воспроизведения материала является крайне переменной, и они зачастую забывают необходимые навыки. Для того чтобы запомнить языковой материал, они тратят слишком много времени и едва ли предпринимают самостоятельные попытки закрепления полученных знаний. Наиболее эффективной техникой для их обучения может стать использование вспомогательных приемов, но редко кто из них задействует подобный подход в практике.

Л.В. Черемошкина выделяет общие недостатки у детей с задержкой психического развития механической памяти [12]:

- 1) первоначальные попытки запоминания значительно меньше, по сравнению с детьми с нормой;
- 2) большое количество попыток для того, чтобы выучить материал (медленное увеличение продуктивности запоминания);
- 3) сниженное запоминание;
- 4) затруднения в составлении повторяющихся последовательностей слов и цифр; уровень продуктивности памяти ниже на 2-3 года.

Кратковременная память обладает рядом особенностей: увеличение продуктивности при многократном предъявлении, большая задержка следов и нарушение порядка воспроизведения. У дошкольников с задержкой психического развития наблюдается меньший объем кратковременной и долговременной памяти по сравнению со сверстниками с нормативным развитием.

А.Р. Лурия особое внимание уделял развитию механической и

кратковременной памяти, которая позволяет хранить информацию в течение короткого промежутка времени [5]. Автор также подчеркнул, что помимо особенностей памяти у детей с ЗПР, уровень развития, воспроизведения и запоминания информации зависит от способа, метода предъявляемой информации, а также содержания и внешнего вида. Легче всего, конечно же, запоминается ими яркая, красивая и интересная информация.

У детей с задержкой психического развития меньше всего нарушена зрительная память, как отмечает Н.Г. Поддубная [8], а в слухоречевой памяти отмечается низкий объем.

Соответственно, можно сказать, что более развитым видом памяти у старших дошкольников с ЗПР остается произвольная память. Произвольная память развита недостаточно, и дети тратят достаточно много времени на выполнение каких-либо заданий.

Факторы, приводящие к нарушению развития памяти у старших дошкольников с ЗПР, можно перечислить следующие: ослабленные органические повреждения мозга, негативное воздействие социальной и психологической среды, не владение детьми специальными приемами запоминания и припоминания, разрозненные представления педагогов о сложной структуре дефекта и дополнительных нарушениях у некоторых детей.

В исследовании принимали участие 16 детей.

В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 8 детей с задержкой психического развития разного генеза, воспитанники подготовительной группы ГБОУ «Школа № 922» г. Москва. Определение генеза задержки психического развития основано на изучении анамнеза, наблюдений, психолого-педагогической характеристики дошкольников и бесед с дефектологом и педагогом-психологом.

Исходя из всех данных, у 2-х детей – ЗПР конституционального происхождения, у 3-х – ЗПР соматогенного происхождения, у 3-х - ЗПР церебрально-органического происхождения.

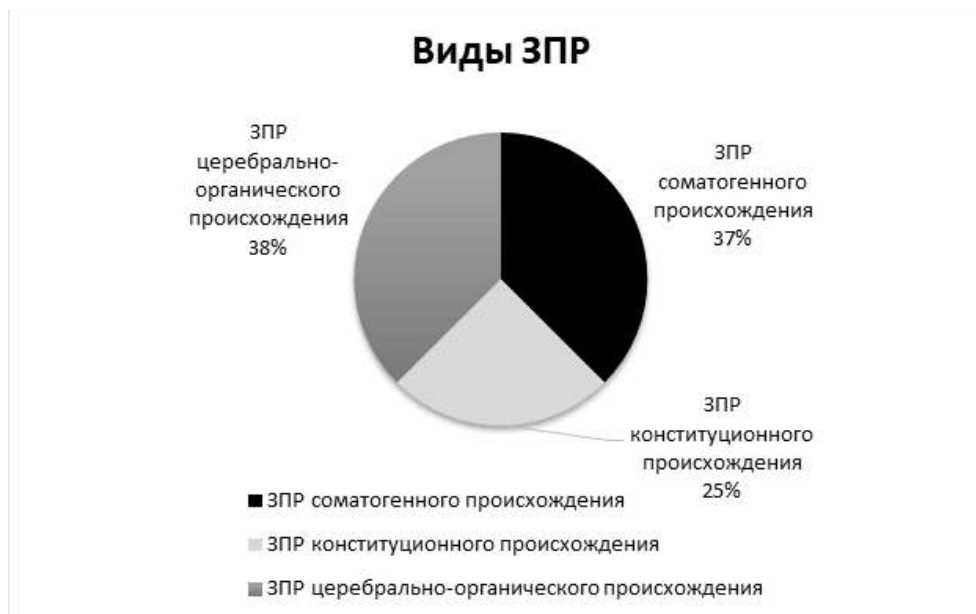


Рис. 1 - Характеристика экспериментальной группы по видам ЗПР

Изучение анамнеза и дефектологических представлений дало следующие результаты: задержка психического развития у 100% испытуемых. Дополнительные нарушения: косоглазие - у 25%; нарушение слуха - у 13% дошкольников (двухсторонняя сенсоневральная тугоухость 1-й степени); ТНР - у 25%; ДЦП - у 12%. Изолированная ЗПР наблюдается только у 25%.

Все дополнительные нарушения подтверждены медицинскими справками и психолого-педагогическими характеристиками детей, результатами обследования детей на ППК И ЦПМПК в виде заключений и рекомендаций для проведения дополнительных занятий с учителем-логопедом, сурдопедагогом, лечебного массажа и т.д. В соответствии с заключением ЦПМПК дети были направлены в группу компенсирующей направленности для детей с ЗПР в соответствии с представлениями о том, что ЗПР является ведущим для них нарушением, требующим реализации специальных условий для АООП.

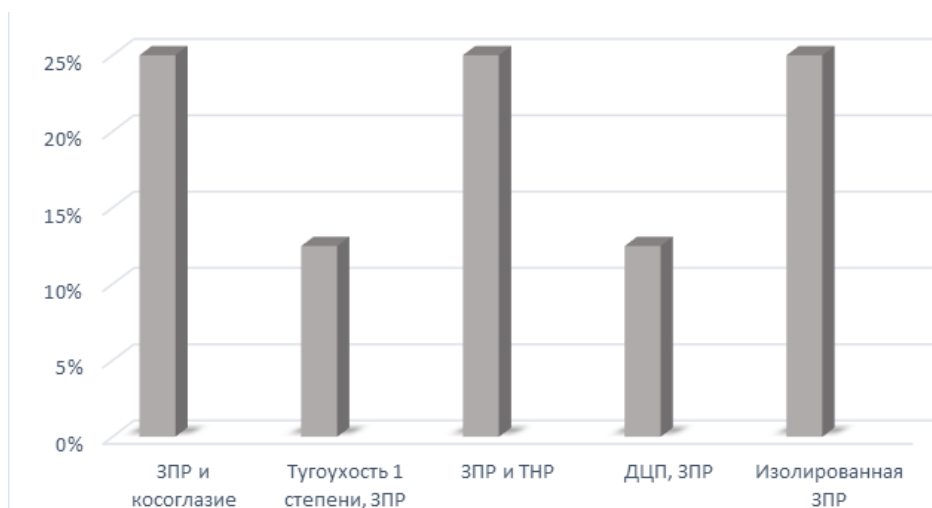


Рис. 2 - Виды дополнительных нарушений в экспериментальной группе

Дополнительная информация о детях экспериментальной группы:

1. Дети с косоглазием обучаются по программе для детей с ЗПР по заключению ЦПМПК. Присутствует справка от офтальмолога с рекомендациями для реализации образовательного процесса.

2. Ребенок с тугоухостью обучается по программе для детей ЗПР по заключению с ЦПМПК. На основе медицинской справки от сурдолога была поставлена тугоухость 1-й степени, ребенок записан на повторное прохождение ЦПМПК для переоформления индивидуального образовательного маршрута и комплексирования программ.

3. Ребенок с ДЦП по заключению ЦПМПК обучается по АОП для детей с НОДА с учетом наличия задержки психического развития.

4. Дети с ТНР обучаются по программе детей с ЗПР с учетом наличия тяжелых нарушений речи (ОНР с дизартрическим компонентом). По выписке из неврологического центра у детей выявлена подтвержденная дизартрия.

В сравнительную группу (СГ) вошли 8 нормально развивающихся дошкольников, которые обучались в ГБОУ «Школа № 922» г. Москва. В среднем дети воспитываются и обучаются в саду 3-4 года. Отклонений не обнаружено. У всех детей состояние интеллекта соответствует возрастной норме. Медицинские заключения в норме.

В качестве диагностического материала для проведения констатирующего эксперимента были выбраны следующие методики:

- Методика диагностики зрительной памяти Д. Векслера «Запомни рисунок».
- «Исследование зрительной памяти» (Т.Д. Марцинковская).
- Методика «Запомни цифры» (Р.С. Немов).
- Методика «Изучение оперативной слуховой памяти» (Е.К. Лютова).
- Методика «10 слов» (А.Р. Лурия).
- Методика «Запомни пару» (М.У. Калкинс).
- Методика «Повтори за мной».

Все методики были изменены и адаптированы с учетом возраста и структуры нарушения.

В ходе констатирующего эксперимента дети обеих групп активно входили в контакт, задания выполняли самостоятельно или с помощью взрослых. Некоторые дети экспериментальной группы проявляли негативные эмоции по отношению к своим сверстникам. Сравнительная группа вела себя доброжелательно по отношению к взрослым и товарищам.

В процессе проведения эксперимента было отмечено, что дошкольники с ЗПР не всегда понимали задание с первого объяснения, испытывали трудности в поиске способов и средств его выполнения.

По результатам констатирующего эксперимента мы можем отметить, что большинство детей с ЗПР имеют средний и низкий уровень развития памяти.

Для низкого уровня характерны: быстрая отвлекаемость, невнимательность, утомляемость, наименьшее количество запоминания движений, слов и рисунков. Дети долгое время пытались понять задание и приступить к нему. Особенно характерным для таких детей является снижение долговременной и кратковременной памяти, продуктивности и устойчивости запоминания, а также затруднения в произвольном запоминании. Их память очень нестабильна, с периодическими колебаниями и неравномерной производительностью. Концентрация памяти недостаточная. Они хуже запоминают места расположения предметов, имеют менее точные образы памяти, сами изображения предметов или движений запоминают неточно.

Для среднего уровня характерны: рассеянность, переключаемость, затруднения в повторении слов и движений, требовались повторение инструкций и большой промежуток времени для того, чтобы

вспомнить. При использовании опосредованных методов запоминания при воспроизведении словесного материала эти дети испытывают затруднения. В то время как большая часть нормально развивающихся дошкольников находятся на среднем и высоком уровне развития.

Кроме того, нами были выявлены дифференцированные особенности групп в зависимости от структуры дефекта и дополнительных нарушений у детей: при ДЦП и ЗПР лучше результаты в слуховой памяти; с тугоухостью и ЗПР - в зрительной; у детей с косоглазием и ЗПР преобладает двигательная или слуховая память. Дети с ТНР и ЗПР показали практически одинаковые результаты во всех видах памяти.



Рис. 3 - Результаты детей с дополнительными нарушениями

Соответственно, можно сделать вывод, что у всех детей с ЗПР память показывает разные результаты в зависимости от подгруппы, но у всех отмечается сниженный уровень развития произвольной памяти.

После проведения констатирующего эксперимента нами были приведены методические рекомендации, в процессе которых мы описа-

ли комплексы игр и упражнений для старших дошкольников по развитию разных видов памяти.

Приведем фрагменты комплексов дидактических игр и упражнений. В конце каждого даны рекомендации для педагогов с учетом использования индивидуально-дифференцированного подхода к воспитанникам.

1-й комплекс. Дидактические игры для развития зрительной памяти:

Игра «Фотообъектив»

Цель: развитие кратковременной памяти.

Проведение игры: участникам игры предлагается вообразить себя фотообъективом и на несколько секунд зафиксировать в памяти предмет, объект или человека, после чего описать все детали, которые удалось запомнить. Игру можно усложнить: поменять местами игрушки или предметы и предложить детям определить их расположение.

Игра «Конструирование фигур»

Цель: развитие зрительного восприятия и кратковременной зрительной памяти, а также умения точно повторять графические объекты по памяти.

Материал: счетные палочки.

Проведение игры: ребенку предлагается рассмотреть фигуру на рисунке и затем из счетных палочек воспроизвести выложить точно такую, а при затруднении - по образцу.

Игра «Запомни картинки»

Цель: развитие зрительной памяти.

Дидактический материал: картинки с изображениями знакомых предметов: стол, машины, груши, стаканы, телевизор.

Проведение игры: ребенок рассматривает 5 картинок и запоминает, что на них нарисовано. Затем картинки переворачивают. Воспитатель показывает на перевернутую картинку, а ребенок должен вспомнить и назвать предмет, изображенный на ней.

Комментарий к использованию игр с учетом выявленных нарушений и затруднений у детей с ЗПР с дополнительными нарушениями:

- Для детей с нарушениями зрения необходимо предоставить большие картинки, без лишних деталей, с четким контуром; предметы должны находиться недалеко от поля зрения и быть яркими.

- Для ребенка с ДЦП при необходимости организовать

позиционирование (положение рук, головы, туловища); все картинки и счетные палочки должны быть удобны для захвата и манипуляций, для этого нужны более объемные и крупные.

2-й комплекс. Дидактические игры для развития слуховой и слухоречевой памяти:

Игра «Магнитофон»

Цель: активизация запоминания и воспроизведения в определенном порядке звуковых рядов, слогов, слов.

Проведение игры: педагог предлагает ребенку «записывать на магнитофон» ряд слов, звуков и слогов, т.е. слушать и запоминать. Например, ряд звуков - О-Э-А-И-Ю-У; Э-У-О-А-И; ряд слогов - СА-СО-СУ-СЫ, МАК-МОК-МУК-МЫК; ряд слов - сом-сын-сыр-сон; шина, шишка, шаг, шум.

Упражнение «Лесенка слов»

Цель: развитие кратковременной слуховой памяти.

Проведение игры: ребенок повторяет за педагогом слово, добавляя к этому слову новые слова, связанные с предыдущим прямо или косвенным образом.

Например: – «Медведь.

– Медведь. Зима.

– Медведь. Зима. Снег.

– Медведь. Зима. Снег. Берлога.

– Медведь. Зима. Снег. Берлога. Спячка.»

Слова добавляются до тех пор, пока ребенок не начнет путаться и сбиваться.

Игра «Помощники»

Цель: развитие произвольной слуховой памяти.

Материал: предметные картинки.

Проведение игры: ведущий (педагог) игры сообщает кому-то из участников, какие карточки следует принести, дети внимательно слушают и запоминают. «Катя, принеси карточки с предметами, которые похожи на круг: солнце, арбуз, морковь, мяч, телефон». Задание может быть любым, но важно, чтобы оно было ясным и понятным.

Игра «Пары слов»

Цель: развитие слуховой и слухоречевой памяти и повышение объема запоминания.

Проведение игры: предложите ребенку запомнить несколько слов, предъявляя каждое из них в паре с другим словом. Необходимо предложить ребенку на выбор большое количество пар разных слов,

состоящих из двух частей. Например, могут быть такие пары слов: «учитель – школа», «книга – страница», «птица – крылья» и т.д. Ребенку нужно запомнить второе слово из каждой пары. Далее, можно поочередно называть первые слова каждой пары, а ребенку необходимо быстро и правильно вспомнить, а также назвать второе слово из этой пары. Постепенно задание можно усложнять, увеличивая количество пар слов и подбирая более сложные пары слов с отдаленными смысловыми связями.

Комментарий к использованию игр с учетом выявленных нарушений и затруднений у детей с ЗПР с дополнительными нарушениями:

- С ребенком с нарушением слуха при проведении игры важно использовать таблички с фразами и словами, называть их на близком расстоянии для возможности слухового восприятия. При необходимости повторить инструкцию несколько раз.

- Для детей с нарушением зрения карточки должны находиться недалеко от них, при затруднении количество карточек можно уменьшить.

- Для детей с ТНР рекомендуется давать карточки, которые относятся к одной группе предметов (овощи, фрукты, игрушки).

3-й комплекс. Дидактические игры для развития двигательной памяти:

Игра «Вспомни движения»

Цель: активизировать двигательную (долговременную) память.

Проведение игры: предложить ребенку выполнить символические движения: «подуть на свечу», «помыть лицо», «пускать мыльные пузыри», «ударить по мячу», «гладить собаку», «вытереть пыль» и т.д. Действия выполняются двумя руками (как правой, так и левой).

Игра «Рисование линий с закрытыми глазами»

Цель: активизация двигательной памяти при запоминании и рисования линий различной конфигурации без использования зрительного контроля. Кроме того, данная игра оптимизирует межполушарное взаимодействие.

Проведение игры: при проведении игры дети проходят через несколько этапов: сначала им предлагается провести по бледному контуру различные линии (5-7 линий), затем они должны нарисовать эти линии самостоятельно, с завязанными глазами и без контура, при этом стараясь сохранить заданную последовательность.

Комментарий к использованию игр с учетом выявленных

нарушений и затруднений у детей с ЗПР с дополнительными нарушениями:

- С ребенком с ДЦП учитель-дефектолог должен первое время стоять рядом и лишь при достижении определенных результатов перейти к зеркальному образцу (педагог напротив ребенка).

- При первых признаках зрительного утомления детей с косоглазием необходимо прекратить игру и отдохнуть. Контур линий должен быть четким и ярким.

Таким образом, можно сделать вывод, что все комплексы дидактических игр и упражнений, направленные на коррекцию разных видов памяти (зрительной, слуховой, слухоречевой и двигательной), оказались эффективными в ходе процесса занятий учителя-дефектолога. Наиболее эффективными были дидактические игры, направленные на коррекцию зрительной и двигательной памяти. В этом наши результаты аналогичны результатам исследования и методических разработок В.Л. Подобед и Н.Г. Поддубной [8-9].

При проведении дидактических игр дефектологи также учитывали представленные нами методические рекомендации, которые включают в себя преамбулу, требования к отбору и проведению игр, памятку к определению структуры занятия с учетом дидактических игр, приемы по развитию произвольной памяти. Данный комплекс игр может быть использован педагогами при работе с дошкольниками с задержкой психического развития и других категорий, а также с нормально развивающимися.

Литература:

1. Власова, Т.А., Лубовский, В.И., Цыпина, Н.А. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной; Науч.-исслед. инст. дефектологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1984. - 256 с.
2. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. [Текст] / Науч.-исслед. инст. дефектологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1973. - 150 с.
3. Заширинская, О.В. Психология детей с задержкой психического развития: Учебное пос.: Хрестоматия / Заширинская О.В. - Изд. 2-е, исп. и доп. - СПб.: Речь, 2007. - 168 с.
4. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии: Учебно-метод. пос. / И.Ю. Левченко, Н.А. Кисилева. - М.: Книголюб, 2007.
5. Лекции по общей психологии. [Текст]: Учебное пос. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / А.Р. Лурия [и др.]. - Москва: Питер, 2012. - 319 с.
6. Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / Науч.-исслед. инст. дефектологии Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1989. - 104 с.
7. Марковская, И.Ф. Прогностическое значение комплексного клинико-

- нейропсихологического исследования. Задержка психического развития (клинико-патопсихологическая диагностика). - М.: Компенс-центр, 1993. - С. 140-143.
8. Поддубная, Н.Г. Своеобразие процессов произвольной памяти у первоклассников с ЗПР. [Текст] / Поддубная Н.Г. // Дефектология. - 1980. - № 4. - С. 31-36.
9. Подобед, В.Л. Особенности кратковременной памяти детей с задержкой психического развития: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. - М., 1981. - 147 с.
10. Фадина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-метод. пос. / Г.В. Фадина. - Балашов: «Николаев», 2004. - 68 с.
11. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей / Изд. 2-е, исп. и доп. - М.: Российское пед. агентство; Когито-центр, 1998. - 128 с.
12. Черемошкина, Л.В. Мнемические способности детей 7-12 лет с задержкой психического развития / Черемошкина Л.В., Мурафа С.В.// Вопросы психологии. - 2011. - № 5. - С. 34-44.

Авторы публикации

Григорян Кнарлик Ашотовна, студентка, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

E-mail: ka_grigoryan@mpguedu.onmicrosoft.com.

Научный руководитель – **Микляева Наталья Викторовна**, канд. пед. наук, доцент, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: 461119@mail.ru.

DIDACTIC GAMES AS A MEANS TO DEVELOP VOLUNTARY MEMORY OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Grigoryan K., student, the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: ka_grigoryan@mpguedu.onmicrosoft.com.

Supervisor - **Miklyeva N.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: 461119@mail.ru.

***Abstract.** The article summarizes the results of the analysis of theoretical literature and experimental research, devoted to the use of didactic games in the development of voluntary memory in senior preschoolers with mental retardation. Methodological recommendations for teachers-defectologists on the development of different types of memory in children with mental retardation depending on the complex nature of violations of their development are given.*

***Key words:** children with mental retardation, the development of voluntary memory, didactic games, guidelines for teachers-defectologists.*

References

1. Vlasova, T., Lubovsky, V., Tsykina, N. Children with mental retardation / Ed. T. Vlasova, V. Lubovsky, N. Tsykina; Scientific research. Institute of Defectology the Academy of ped. Sciences of the USSR. - M.: Pedagogy, 1984. - 256 p.

2. Egorova, T. Peculiarities of memory and thinking of younger schoolchildren who are lagging behind in development. [Text] / Scientific research. Institute of Defectology the Academy of ped. Sciences of the USSR. - M.: Pedagogy, 1973. - 150 p.
3. Zashirinskaya, O. Psychology of children with mental retardation: Textbook. Manual: Reader / Zashirinskaya O. - Ed. 2nd, spanish and additional - St. Petersburg: Rech, 2007. - 168 p.
4. Levchenko, I. Psychological study of children with developmental disabilities: Educational manual / I. Levchenko, N. Kisileva. - M.: Knigolyub, 2007.
5. Lectures on general psychology. [Text]: A textbook for university students studying in the field and specialties of psychology / A. Luria [and others]. - Moscow: Peter, 2012. - 319 p.
6. Lubovsky, V. Psychological problems in diagnosing abnormal development of children / Scientific research. Institute of Defectology Acad. ped. Sciences of the USSR. - M.: Pedagogy, 1989. - 104 p.
7. Markovskaya, I. Prognostic value of a comprehensive clinical neuropsychological study. Mental retardation (clinical and pathopsychological diagnosis). - M.: Compensation Center, 1993. - P. 140-143.
8. Poddubnaya, N. Originality of involuntary memory processes in first-graders with mental retardation. [Text] / Poddubnaya N. // Defectology. - 1980. - № 4. - P. 31-36.
9. Podobed V. Features of short-term memory of children with mental retardation: Dissertation ... Candidate of Psychological Sciences: 19.00.10. - Moscow, 1981. - 147 p.
10. Fadina. G. Diagnosis and correction of mental retardation in children of senior preschool age: Educational manual / G. Fadina. - Balashov: «Nikolaev», 2004. - 68 p.
11. Tsvetkova, L. Methods of neuropsychological diagnostics of children / Ed. 2nd, Spanish and additional. - M.: Russian Pedagogical Agency; Cogito Center, 1998. - 128 p.
12. Cheremoshkina, L. Mnemonic abilities of children 7-12 years old with mental retardation / Cheremoshkina L., Murafa S. // Questions of psychology. - 2011. - № 5. - P. 34-44.

Дата поступления: 29.09.2023.

УДК 376.4

ББК 74.3

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

О.А. Коваджи; научный руководитель – Н.В. Микляева

Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье проводится анализ теоретической литературы и обобщаются результаты экспериментального исследования, выявившего особенности познавательного взаимодействия у старших дошкольников с задержкой психического развития как основы для организации их обучения и развития. Описана модифицированная методика изучения особенностей познавательного взаимодействия, позволяющая выявить его уровни.*

***Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, познавательное взаимодействие, уровни, диагностическая методика, критерии оценки.*

Одним из ведущих ориентиров дошкольного образования является развитие коммуникативных навыков, познавательных процессов, активности и инициативности детей: перед поступлением в школьное учреждение особую актуальность приобретает развитие познавательной и социально-коммуникативной сферы ребенка.

Учитывая незаменимую роль познавательного взаимодействия в познавательном и социально-коммуникативном развитии ребенка, а также его коррекционно-развивающий потенциал в психическом развитии, в том числе и у детей с задержкой психического развития, процесс взаимодействия остается актуальным предметом исследования в современной специальной педагогике, особенно в системе дошкольного образования.

Отсутствие исследований, выявляющих особенности познавательного взаимодействия детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, наравне с многочисленными указаниями на значимость их проведения определяют актуальность данной работы.

Целью данного исследования являются выявление и изучение особенностей развития познавательного взаимодействия у детей

старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

Понятие познавательного взаимодействия можно охарактеризовать как отношения между ребенком и взрослым или ровесником, возникающие в процессе познавательной деятельности и направленные на решение познавательных задач. Такое взаимодействие разворачивается на фоне внеситуативно-познавательного общения ребенка со взрослым или при ситуативно-деловом общении со сверстниками.

Анализ смен форм общения со взрослыми и сверстниками в онтогенезе ребенка дошкольного возраста позволяет подробно описать взаимосвязь взаимодействия с общением, а также с психическим и познавательным развитием детей дошкольного детства: развитие общения, посредством которого и решаются познавательные задачи при познавательном взаимодействии, неразрывно связано с формированием психических функций ребенка и развитием его познавательных процессов [1; 8]. Так, неравномерность и особенности развития психических и коммуникативных функций обуславливают специфику познавательного взаимодействия дошкольников с задержкой психического развития [7].

Обобщая исследования разных ученых, можно сказать, что особенности психического развития и познавательной активности дошкольников с ЗПР обуславливают слабость функционального базиса познавательной деятельности в регулятивном, познавательном и коммуникативном компонентах. Е.С. Слепович, Т.А. Власова и М.С. Певзнер отмечали у старших дошкольников с ЗПР недостаточность развития общения, его незрелость [3]. Это, в свою очередь, влияет на качество познавательного взаимодействия.

У детей дошкольного возраста с ЗПР в сравнении с нормотипичными сверстниками выражена недостаточная сформированность всех компонентов вербального общения. Например, личностный мотив общения у таких детей формируется на низком уровне или не формируется вообще из-за преобладания деловых мотивов общения, что отрицательно отражается на продолжительности и характере взаимодействия. Как итог, стратегический компонент вербального общения выражается в отсутствии мотивации в общении со взрослыми и сверстниками. Это объясняется тем, что дети с ЗПР в связи с бедностью знаний, отсутствием саморегулирования используют ситуативную форму общения.

Незрелость мотивационной сферы сильно влияет на познавательную активность детей с ЗПР. Проявление активности либо нет, либо она происходит только за счет стимуляции для общения со стороны другого участника взаимодействия.

Несформированность мотивов влияет и на развитие ориентировки в ситуации общения, ее осмысления. Происходят неудачи во взаимодействии, появляются и используются высказывания, не соответствующие теме разговора. У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития наблюдается недостаточная сформированность активности в процессе общения [6].

Организация совместной деятельности, по мнению М.И. Лисиной, является источником развития потребности в общении [5]. Общение, по мнению ученого, является деятельностью, которая удовлетворяет потребность в познании окружающей действительности и самого себя.

Конечно, коммуникативные навыки дошкольников с ЗПР физиологически формируются так же, как и у их условно-здоровых сверстников. Однако учеными отмечаются особенности: замедленное формирование навыка взаимодействия (при этом не важен возраст оппонента), что вызвано их низкой познавательной активностью, уровнем проявления инициативы. Далее депривация и осложнение дальнейшего развития, неумение четко и ясно формулировать свою позицию, мысли.

Однако не все дети с задержкой психического развития одинаковы в общении и взаимодействии. Н.В. Бабкина с И.А. Коробейников выделили следующие особенности коммуникативной сферы у трех групп ЗПР [2]:

1. Дети с легкой задержкой психического развития. Для них характерны личностная, мотивационная незрелость, произвольная саморегуляция на недостаточном уровне. Их коммуникация чаще всего спонтанна, строится на эмоциональных стимулах, не упорядочена и поверхностна.

2. Дети с умеренной задержкой психического развития. Могут проявлять инициативу во взаимодействии. Однако общение ограничено, реактивно, малопродуктивно за счет невысокого качества используемых ребенком речевых средств.

3. Дети с выраженной задержкой психического развития. Речевая активность таких детей ограничена, неконтролируема, хаотична. Наблюдаются дефицит вербальных и невербальных средств общения и неадекватность их использования. Страдает понимание смысла и

контекста ситуаций взаимодействия и понимание правил общения, которые либо не устанавливаются, либо устанавливаются на уровне стереотипов, которые, впрочем, реализуются вне контекста.

Затруднение развития познавательной сферы взаимодействия у детей дошкольного возраста с ЗПР может вызываться разными причинами (в зависимости от происхождения, степени нарушения, ее характера и т.д.). Поэтому необходимо изучать методики оценки развития познавательной деятельности таких детей.

Методика, представленная в данной статье, основана на методике Т.В. Дуткевич для изучения особенностей развития познавательной деятельности дошкольников в условиях группы [4].

Она включает в себя несколько игровых ситуаций, где познавательная задача не ставится на прямую, а возникает вследствие диссонанса между практическим способом решения и условий их осуществления. То есть выделение познавательной задачи становится средством достижения поставленной цели для получения практического результата.

Группам детей были предъявлены практико-ориентированные игровые ситуации. При этом в ситуациях задачи не ставятся и образцы не даются, что толкает на определение предметного результата.

Игровая ситуация № 1

Оборудование: головоломка «Танграм», иллюстративный материал с изображением цветов.

Педагог (далее читать как «П»): «Ребята, вы наверняка знаете, кто такая Красная Шапочка? Сейчас я расскажу, как она навещала свою бабушку. Она шла к бабушкиному домику с тяжелой корзинкой пирожков через лес и наткнулась на красивую лесную полянку. Как вы думаете, что она нашла на этой полянке? Она увидела там очень красивые цветы!»

Педагог демонстрирует детям картинки с изображением цветов, заостряя внимание и на других деталях: «Посмотрите, цветы бывают разными. Они могут расти не только на полянах, но и на клумбах, в горшках. Взгляните, какие красивые изображения – как обворожительна природа: облака, реки, озера... Ребята, цветы, которые нашла Красная Шапочка, так ее впечатлили, что она захотела подарить такой цветочек своей бабушке, но, к сожалению, ее руки были заняты корзинкой. Она бы очень хотела нарисовать цветочек, но у нее нет никаких красок, есть только геометрические фигуры! А вы знали, что из геометрических фигур тоже можно сделать интересный рисунок? Давайте поможем

Красной Шапочке сделать рисунок с изображением цветка с помощью геометрических фигур! Такой подарок точно понравится ее бабушке!»

Педагог предлагает детям головоломку «Танграм» и геометрические фигуры с одним условием: все фигуры должны быть использованы. В том случае, если остаются лишние фигуры, дети должны придумать из них не относящийся к цветку элемент. Среди предложенных фигур были: прямоугольная и две треугольные зеленые фигуры, круглые фигуры (красного, желтого, голубого и зеленого цветов), прямоугольная и две квадратные голубые фигуры.

Чтобы задействовать все фигуры, дети должны в ходе выполнения задания придумать назначение для каждой: из всех зеленых (кроме круглых) будут состоять стебель и его листья; из всех круглых – лепестки. При построении одного цветка не возникает необходимости в использовании голубых квадратных и прямоугольной фигур. Так, детям остается придумать назначение и этим фигурам (сложить горшок, клумбу, облака, озеро и т.д.) – это и есть познавательная задача, возникшая в результате несовпадения способа решения с условиями задания.

Игровая ситуация № 2

Оборудование: детский конструктор.

П: «Ребята, у вас получилось очень красивое изображение! Оно хорошо будет смотреться в доме у бабушки! А давайте мы с вами подумаем, как может выглядеть этот домик».

Пока дети делятся своими предположениями, педагог предоставляет детям конструктор, выделяя три зеленые его детали.

П: «Посмотрите на эти детали – это полянка, на которой должен располагаться бабушкин домик. Давайте построим домик с красной крышей – в цвет головного убора Красной Шапочки. Важно построить дом именно на полянке. Вы можете использовать все детали конструктора».

Так, познавательной задачей, которую должны решить дети, является не постройка домика с красной крышей, а построение фундамента дома таким образом, чтобы закрепить зеленые детали (поляна): в ином случае результатом будут 2-3 самостоятельные постройки.

Оценивание каждой игровой ситуации проходит по описанным ниже критериям. Каждый критерий оценивается в 1 балл. Так, за каждое выполненное задание ребенок может получить 5 баллов. В конце подсчитывается сумма баллов за каждое задание и делается вывод по

каждому ребенку.

Критерии оценки уровня развития познавательного взаимодействия:

- проявление интереса к действиям собеседника;
- способность изменять собственные действия при оценке заинтересованности другого человека;
- готовность принимать предложения сверстника;
- умение описывать свои действия, исходя из своей направленности на общую цель;
- готовность корректировки деятельности.

Высокие показатели указывают на высокий уровень взаимодействия со сверстниками.

Если большинство показателей на среднем уровне, то определяется средний уровень взаимодействия.

Низкие показатели характеризуют низкий уровень взаимодействия.

Итоговые уровни вычислялись следующим образом:

Высокий уровень развития познавательного взаимодействия

- Участники одновременно делают выводы о связи достижения конечного результата и познавательной задачи. Дети обмениваются предложениями и догадками, которые становятся решением когнитивных проблем. Анализируя игровые ситуации, участники договариваются об условиях выполнения конкретной задачи, тем самым достигая взаимопонимания и совместной работы над поиском решений. Несколько различных вариантов решения, представленных группе, и их сравнение позволили участникам определить наиболее успешный подход. В этом случае для группы характерна активность всех участников: каждый заинтересован в решении познавательных задач и в действиях партнеров (партнеров).

- Связь между познавательной задачей и конечным результатом открывается ребенку не сразу и не проявляется одновременно. Поэтому в группе выделяется тот участник, который наиболее заинтересован в решении, он быстрее других анализирует игровую ситуацию и привлекает других своими идеями и предложениями. Размышления группы строятся вокруг этих идей и предложений. При этом команда становится неоднородной: кто-то предлагает решение, а остальные оценивают и дополняют данный вариант. Интересно, что найденные решения когнитивных проблем стали результатом совместных поисков. Поэтому можно сказать, что высокий уровень когнитивного

взаимодействия характеризует каждого члена группы: даже те участники, которые изначально не знают, как решить проблему, активно принимают предложения других и открывают возможности решения проблемы.

Средний уровень развития познавательного взаимодействия

- Группа не сразу выявляет связь между конечным результатом и решением скрытой познавательной задачи, а также неточно определила условия задачи. В связи с этим каждый член группы допускает ошибку, оценивая высказывание своего партнера с точки зрения, которая кажется ему важной, но на самом деле таковой не является. Поэтому конкретная проблемная ситуация не трансформируется членами группы в познавательную задачу с четким разграничением исходных и необходимых условий, что становится препятствием для формирования общего мнения о решении проблемы. Участники ждут друг от друга готовых решений, но сами не способны разработать готовые решения, исходя из собственных предположений. Поэтому вместо того, чтобы решать когнитивные проблемы, данная группа находила решения, обращаясь за помощью к взрослым.

- Дети видят две разные цели: одна достигается посредством познавательных задач, а другая достижима посредством известных из практики решений, но не требует перехода на познавательный уровень. Таким образом, группа разделилась на два мнения, в результате дети, отвергавшие предложения друг друга, не пришли к единому мнению и обратились за помощью к взрослым.

Как ни странно, обращение за помощью к взрослым предполагает большую познавательную активность, чем самостоятельное получение квазирезультатов: дети недовольны промежуточными результатами совместной деятельности, и они ищут более сложные решения, что указывает на необходимость освоения новых методов деятельности.

При низких уровнях развития когнитивного взаимодействия участники не интересуются поведением своих сверстников в совместной деятельности и не способны корректировать собственные поведенческие процессы при решении познавательных задач. Ребенок не заинтересован и не готов корректировать результаты деятельности, исходя из мнения и предложений сверстников. Предложения партнеров либо отвергаются, либо игнорируются. Более того, партнерам не рекомендуется сомневаться, размышлять и быть недовольными результатами друг друга. Собственные действия не комментируются, а также не обсуждается важность этих действий в решении познавательной задачи.

В такой группе дети изначально квазирезультативны и не осознают познавательную задачу: участники не анализируют игровую ситуацию и различия между исходными и необходимыми условиями задачи, в связи с чем познавательная задача не коррелирует. С фактическим результатом между реализациями не установлена связь. Это говорит о том, что возможность познавательного взаимодействия еще не реализована или ограничивается практической помощью друг другу.

По итогам выполнения диагностических заданий были составлены протоколы, характеризующие уровень познавательного взаимодействия детей экспериментальной и сравнительной группы. Приведем примеры их описания.

Экспериментальная группа

Костя (ЗПР) - средний уровень познавательного взаимодействия. Проявил себя как самый активный участник группы, предлагая остальным различные способы решения. Однако эти способы решения относились не к скрытой познавательной задаче, а к получению промежуточного результата задания: анализ условий задачи ребенком характеризуется неточно, мальчику трудно было удержать в голове изначальные требования педагога и соотнести их с требованиями к конечному результату деятельности. Несмотря на это, Костя стремился к продуктивному взаимодействию со всеми участниками, однако при отвержении его идей и предположений членами группы, мальчик отказывался от участия в совместной деятельности и подключался к ней только в моменты активного проявления инициативы со стороны остальных.

Рома (ЗПР) - низкий уровень познавательного взаимодействия. Ребенок не заинтересован в совместной познавательной деятельности и во взаимодействии со своими сверстниками: мальчик часто отвлекался, не подключался к действиям участников и сам не проявлял никаких действий, не выдвигал предположений о возможном способе решения задачи. Для него характерна безынициативность, в то же время он никак не отвечал на инициативу со стороны других членов группы. В ходе игровой ситуации с Танграмом ребенок играл с геометрическими фигурами и отказывался делиться ими со сверстниками для выполнения задания, а в процессе конструирования он строил не относящиеся к задаче предметы: самолет, машинку.

Алиса (ЗПР) - средний уровень познавательного взаимодействия. Девочка подключилась к совместной деятельности после активных выдвиганий предположений и догадок Кости: она оценивала

предложенные способы решения вместе с Марком, однако ребята отвергли каждое предложение, что, разумеется, не привело группу к общему мнению и решению скрытой познавательной задачи. Алиса также делилась своими аргументированными предположениями о решении заданий, однако все они сводились к получению квазирезультата.

Марк (ЗПР) - средний уровень познавательного взаимодействия. Как было сказано выше, Марк отвергал предложенные Костей варианты решения задания и предлагал собственные способы решения (приводившие к получению промежуточного результата). В то же время он вступал в активное обсуждение с Алисой, так как они сходились во мнении о возможном варианте решения задачи. Однако несовпадение этого мнения с мнением Ромы, нежелание принять его варианты и скорректировать результат деятельности в зависимости от комментариев и дополнений Ромы ввели группу в заблуждение, и познавательная задача была решена только после обращения за помощью педагога.

Вероника (ЗПР) - низкий уровень познавательного взаимодействия. Девочка не была заинтересована в решении предложенных заданий, вследствие чего не вступала в познавательное взаимодействие с Макаром. В ходе каждой игровой ситуации Веронику привлекало вовсе не решение познавательной задачи, а игровой процесс, никак не связанный с заданиями. Более того, девочка не стремилась к решению познавательных задач в целом, ее устраивал промежуточный результат (полученный Макаром): при выполнении задания с Танграмом она отказывалась от использования «лишних фигур», а условия игровой ситуации с конструктором (как изначальные, так и требуемые к конечному результату деятельности) ею игнорировались – она была заинтересована в постройке дома, при этом не соотносила свои действия с действиями партнера, поэтому увлеклась постройкой не относящихся к заданию элементов: мебели, растений и пр.

Макар (ЗПР) - средний уровень познавательного взаимодействия. Макар проявлял активное участие в совместной деятельности с Вероникой: предлагал множество вариантов решения заданий, комментировал свои действия и обосновывал их значение для решения познавательной задачи. Что интересно, мальчик догадывался о скрытой познавательной задаче: он быстро провел взаимосвязь между конечным результатом и решением. Однако он не мог сформировать уже готовое решение, исходя из своих предположений, приводивших к квазирезультату. Эта проблема наряду с безынициативностью Вероники по отношению к действиям и предложениям Макара привели к

тому, что мальчик быстро отстранился от совместной деятельности и взаимодействия с участницей группы и попросил помощь со стороны взрослого: ему было важно выполнить задания верно. При получении подсказки он вновь вовлекался в сотрудничество.

Сравнительная группа

Арина, Полина, Егор (норма) - высокий уровень познавательного взаимодействия. Ребята одновременно друг с другом выявили взаимосвязь между требуемым результатом деятельности со скрытой познавательной задачей. Они обменивались идеями и предложениями о том, какими способами можно прийти к решению задачи, быстро приняли изначальные условия задания и соотнесли их с требуемыми условиями к результату деятельности. Нельзя не отметить тот факт, что каждый из них проявлял активность как в выдвижении своих обоснованных гипотез, так и в анализе предложенных другими членами группы вариантов, и, более того, они принимали эти варианты и корректировали ход своих действий и результат деятельности в зависимости от дополнений друг друга. В конечном счете, дети сами пришли к решению скрытых познавательных задач всех игровых ситуаций.

Никита (норма) - средний уровень познавательного взаимодействия. Никита проявлял инициативу в познавательном взаимодействии с членами группы: он также делился своими предположениями о способах решения заданий и оценивал предложенные другими участниками варианты. Он был заинтересован в действиях партнеров, однако не соотносил их с собственными действиями: мальчик не сразу обнаруживает связь между требуемым конечным результатом и решением скрытой познавательной задачи, поэтому стремится к достижению промежуточного результата, воспринимая его как конечный. При этом Никита, будучи абсолютно уверенным в верности своего мнения о варианте решения задачи, игнорирует и отвергает предложения остальных участников группы. В результате того, что все участники группы, стремясь к достижению требуемого продукта деятельности и решению скрытой задачи, также отвергали предложения Никиты, он отстранился от взаимодействия с группой.

Артем (норма) - высокий уровень познавательного взаимодействия. Артем был заинтересован действиями и предложениями Насти, одновременно с этим соотнося их с собственными действиями и гипотезами. Так, он принимал предложения партнера по деятельности, соглашался с ними, корректировал свои действия при дополнениях и комментариях Насти. Ребенок стремился к верному выполнению задания

через совместное обсуждение и с помощью анализа предложенных вариантов приходил к общему мнению.

Настя (норма) - высокий уровень познавательного взаимодействия. Девочка быстрее партнера по деятельности проанализировала игровые ситуации и догадалась о наличии в них скрытых задач. При этом она выдвигала большее количество предложений, касаемых способов выполнения заданий, нежели Артем, тем самым Настя вовлекла его во взаимодействие и совместную деятельность.

Обобщим результаты.

Таблица 1

Сравнительная таблица по результатам констатирующего эксперимента

Категория детей	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЗПР	33,3%	66,7%	
Норма		16,7%	83,3%

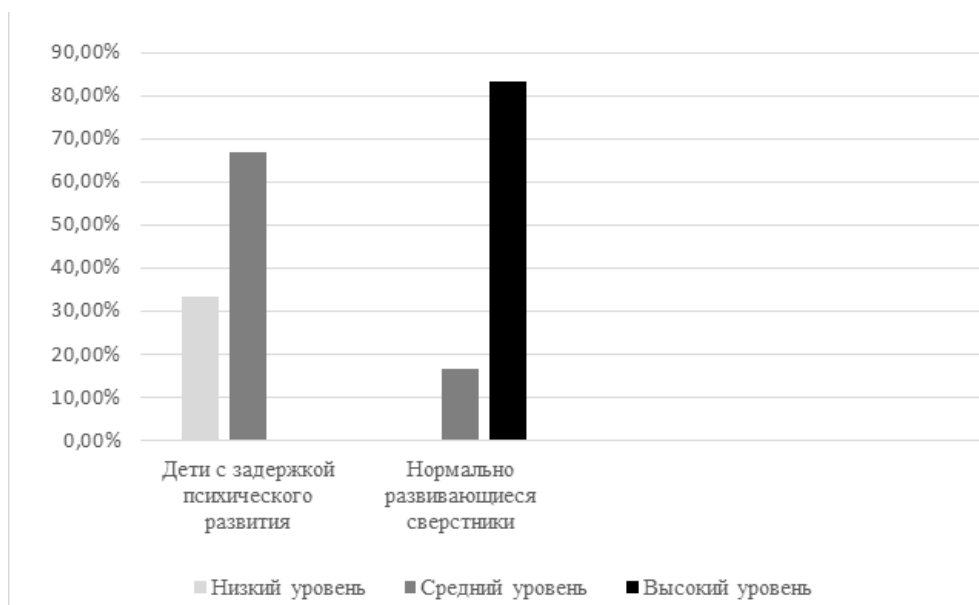


Рис. 1 - Результаты констатирующего эксперимента

Сравнительный анализ результатов констатирующего

эксперимента показал, что познавательное взаимодействие нормотипичных детей развито лучше, нежели чем у детей с задержкой психического развития: они быстрее и активнее включались в совместную деятельность и общение друг с другом. Среди всех нормально развивающихся детей средний уровень развития познавательной деятельности проявил только один испытуемый.

Группа испытуемых с задержкой психического развития показала худшие результаты, но эти результаты также отличались друг от друга: четверо детей находились на среднем уровне, а двое испытуемых показали более низкое интерактивное развитие из-за недостаточного развития мотивационных сфер и уровня коммуникативной деятельности. Это предполагает полиморфизм в категории детей с умственной отсталостью с точки зрения коммуникативного развития и деталей когнитивной сферы.

Выявляемые в процессе диагностической работы особенности развития познавательных функций взаимодействия у нормотипичных детей и детей с ЗПР важны для сравнительного анализа, который, в свою очередь, указывает не только на различия в развитии взаимодействия между детьми с ЗПР и их условно-здоровыми сверстниками. Существуют неоднородность в развитии взаимодействия внутри групп детей с ограниченными интеллектуальными возможностями. Таким образом, цель исследования может считаться достигнутой.

Результаты исследования нормально развивающихся дошкольников идентичны результатам, полученным в диссертационном исследовании Т.В. Дуткевич [4]. Однако аналогов данному исследованию в области изучения познавательного взаимодействия у детей с ЗПР в научно-методической литературе на данный момент нет. Это подтверждает перспективность и научную новизну нашей работы.

Литература

1. Андриевская, С.В. Психология: Метод. указания / С.В. Андриевская / Под. ред. Ю.Д. Шабуня. - Беларусь: Полоцкий гос. ун-т, 2021. - 79 с.
2. Бабкина, Н.В., Коробейников, И.А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики // Клиническая и специальная психология. - 2019. - № 3. - Т. 8. - С. 125-142.
3. Власова, Т.А., Певзнер, М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М.: Педагогика, 1973. - 173 с.; Дети с временными задержками развития / Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. - М.: Педагогика, 1971. - 184 с.
4. Дуткевич, Т.В. Особенности развития познавательной деятельности дошкольников в условиях детской группы: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. - Киев: НИИ психологии УССР, 1990. - 19 с.
5. Козлова, С.А. Психолого-педагогические основы организации общения детей

дошкольного возраста: Учебное пос. для среднего проф. образ. / С.А. Козлова [и др.] / Под ред. С.А. Козловой. - М.: Юрайт, 2020. - 168 с.

6. Литовкина, В.А. Особенности общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Инновационные технологии в науке и образовании: Сб. ст. VIII Междунар. науч.-практ. конф. - Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018.

7. Лубовский, В.И. Специальная психология: В 2-х т. - Том 1: Учебник для бакалавриата и магистратуры / В.И. Лубовский [и др.] / Ответ. ред. В.И. Лубовский. - 7-е изд., перераб. и доп. - М.: Юрайт, 2023. - 430 с.

8. Чернова, Г.Р. Психология общения: Учебное пос. / Г.Р. Чернова, Т.В. Слотина. - СПб.: Питер, 2019. - 240 с.

Авторы публикации

Коваджи Ольга Александровна, студентка, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

E-mail: oa_kovadzhi@mpgu.org.

Научный руководитель – **Микляева Наталья Викторовна**, канд. пед. наук, доцент, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: 461119@mail.ru.

PECULIARITIES OF COGNITIVE INTERACTION IN PRE-SECONDARY SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Kovadzhi O., a student at the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: oa_kovadzhi@mpgu.org.

Supervisor - **Miklyaeva N.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

E-mail: 461119@mail.ru.

***Abstract.** The paper analyzes the theoretical literature and summarizes the results of the experimental research, revealing the features of cognitive interaction in senior preschool children with mental retardation as the basis for the organization of their training and development. The modified technique of studying of features of the cognitive interaction, allowing to reveal its levels, is described.*

***Key words:** children with mental retardation, cognitive interaction, levels, diagnostic technique, evaluation criteria.*

References

1. Andrievskaya, S. Psychology: Methodological instructions / S. Andrievskaya. - Belarus: Polotsk State University, 2021. - 79 p.
2. Babkina, N., Korobeinikov, I. Typological differentiation of mental retardation as a tool of modern educational practice // Clinical and special psychology. - 2019. - Vol. 8. - № 3. - P. 125-142.
3. Vlasova, T., Pevzner, M. About children with developmental disabilities. - М.: Pedagogy, 1973. - 173 p.; Children with temporary developmental delays / Ed. T. Vlasova, M. Pevzner. - М.: Pedagogy, 1971. - 184 p.

4. Dutkevich, T. Features of the development of cognitive activity of preschool children in a children's group: Abstract of thesis. diss. ... cand. ped. Sci. - K.: Research Institute of Psychology of the Ukrainian SSR, 1990. - 19 p.
5. Kozlova, S. Psychological and pedagogical foundations of organizing communication among preschool children: a textbook for secondary vocational education / S. Kozlova [etc.] / Edited by S. Kozlova. - M.: Yurayt Publishing House, 2020. - 168 p.
6. Litovkina, V. Features of communication with peers of older preschool children with mental retardation // Innovative technologies in science and education: Collection of articles of the VIII International Scientific and Practical Conference of Practical Conference. - Penza: ICNS «Science and Enlightenment», 2018.
7. Lubovsky, V. Special psychology: In 2 vol. - Volume 1: Textbook for undergraduate and graduate studies / V. Lubovsky [etc.] / Executive editor V. Lubovsky. - 7th ed., revised. and additional. - M.: Yurayt Publishing House, 2023. - 430 p.
8. Chernova, G. Psychology of communication: Textbook / G. Chernova, T. Slotina. - St. Petersburg: Peter, 2019. - 240 p.

Дата поступления: 02.11.2023.

УДК 376.4

ББК 74.3

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

П.К. Черняева; научный руководитель – **Н.В. Микляева**

Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщаются результаты анализа теоретической литературы и экспериментального исследования, посвященного выявлению особенностей формирования представлений об окружающем мире у детей и их отражению в процессе игровой деятельности. Предлагается модифицированная методика диагностики, позволяющая сопоставить уровни ознакомления с окружающим миром и сформированность игровой деятельности старших дошкольников с ЗПР.*

***Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, ознакомление с окружающим миром, уровень игровой деятельности, методика «Волшебная коробка».*

Игра является важной частью становления и развития ребенка. Еще в раннем возрасте появляются зачатки игры, но в ней пока трудно рассмотреть ведущую деятельность, которая поведет за собой главные новообразования возрастного периода. Также можно говорить о важном значении игры в младшем школьном возрасте: хотя ведущей деятельностью является учебная деятельность, игровая не уходит на второй план. Ребенок не перестает играть лишь потому, что пошел в школу, наоборот, игровые действия и сюжеты становятся более продуманными, усложняются.

Уровень сформированности представлений об окружающем мире непосредственно влияет на сложность и характер игровой деятельности ребенка. Ученые считают, что представления об окружающем мире являются отражением образа окружающего человека мира, то есть природы, людей, объектов. Но содержание представлений о мире постоянно пополняется, совершенствуется, так как изменяются суждения о себе, о пространстве и времени. В индивидуальном сознании постоянно меняется соотношение между известным и неизвестным, расширяется представление о себе. Однако дети с задержкой психического развития испытывают трудности в формировании представлений об окружающем

мире, так как у них присутствует задержка формирования психических функций.

Очень важно, чтобы у ребенка с задержкой психического развития возникло желание знакомиться с окружающим миром. Этого можно добиться в процессе игровой деятельности. Играя, ребенок будет изучать и познавать окружающий мир, запоминать времена года, явления природы, важные события и многое другое. При этом необходимо учитывать особенности развития данного вида деятельности у обучающихся с ЗПР.

Целью нашего исследования в данной области является выявление особенностей развития игровой деятельности и представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста в норме и с задержкой психического развития.

Изучением игровой деятельности дошкольников с задержкой психического развития занимались такие исследователи, как Е.С. Слепович, Л.В. Кузнецова, Н.Ю. Борякова и др. [5; 6] Они выявили, что у детей с задержкой психического развития наблюдается задержка в формировании различных видов деятельности, в том числе и игровой. Дети длительное время предпочитают предметно-игровые действия в младшем возрасте, могут оставаться на уровне сюжетно-отобразительной и сюжетной игры – в дошкольном.

Становление сюжетно-ролевой игры затруднено, если не будет происходить коррекционных занятий по развитию игровой деятельности, а игра по правилам неполноценна и фрагментарна. Это связано с тем, что дошкольники испытывают трудности с пониманием, принятием и исполнением любых правил. Если происходят перестройка игры, усложнение и интеллектуализация правил, то возможно прекращение игры. У детей с задержкой психического развития присутствует ярко выраженная игровая мотивация, которая доминирует на протяжении дошкольного возраста.

Многие авторы отмечают однообразие в игре детей с задержкой психического развития, но это не значит, что в их игре нет творчества и присутствует слабость воображения [1; 2]. Дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития способны развивать игровой сюжет, вносить самостоятельные изменения. Но им иногда бывает трудно проявить самостоятельность в игре, может не сразу возникать интерес к игрушке. На начальных этапах возникновению игровой деятельности должен способствовать взрослый. Для этого он должен осуществить организационный этап игры, то есть определить

тему игры, распределить игровые роли между детьми, подробно описать сюжет и этапы его реализации. Наводящие вопросы педагога могут стимулировать развитие сопровождающей функции речи в игре.

На следующем этапе сюжетно-отобразительной игры у ребенка с задержкой психического развития не всегда хватает опыта в понимании реальных действий взрослого, которые после могут быть перенесены в игровую ситуацию. Поэтому и игровые, и предметные действия этих детей могут быть бедны и невыразительны по своему характеру. У детей с задержкой психического развития отмечается неумение обобщить некоторые действия при помощи слова, порой наблюдается конкретность игровых действий.

К концу старшего дошкольного возраста дети с задержкой психического развития находятся на третьем уровне развития игровой деятельности по онтогенезу игровой деятельности Д.Б. Эльконина [11].

У детей с задержкой психического развития все действия адекватны игровой ситуации, они всегда совершают действия, которые соответствуют тем предметам и игрушкам, которые они используют. Дети с задержкой психического развития используют предметы-заместители. Они способны принимать помощь, усваивать принцип действия и переносить его на аналогичные задания.

Выбранные роли будут определять и направлять поведения детей, логику и характер действий. Речь опосредует их игру, направляет сюжет. В игре детей с задержкой психического развития есть правила поведения, по ним они действуют в игре, стараются соответствовать правилу и выбранной роли. Только игра является больше сюжетно-изобразительной, чем сюжетно-ролевой, больше держится на изображении действий в рамках выбранного сюжета, чем на ролевых взаимоотношениях. Для устойчивости последних детям не хватает произвольности поведения и эмоционально-интеллектуальной децентрации.

В свою очередь, изучением процесса формирования представлений об окружающем мире у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития занимались многие известные педагоги и психологи. Важно упомянуть С.Г. Шевченко, Т.А. Власову, В.И. Лубовского, М.С. Певзнер и др. ученых и методистов [2; 4; 10].

У детей с задержкой психического развития наблюдается задержка в формировании познавательной сферы, это проявляется в особенностях восприятия, внимания, мышления, памяти; у детей имеются трудности обработки и переработки информации, анализа

и синтеза. Все это влияет на уровень развитости представлений об окружающем мире. Дети с задержкой психического развития не могут сосредоточиться на изучении какого-то предмета или явления, без посторонней помощи фиксировать характерные для каждого изучаемого объекта и явления признаки. Поэтому процесс познания предмета ведет к фрагментарности, меньшему выделению признаков, неполноте или вовсе полному упрощению. Чтобы более точно воспринять предмет, ребенку с задержкой психического развития требуется гораздо больше времени, а также применение целенаправленной педагогической помощи.

К старшему дошкольному возрасту дети с задержкой психического развития отличаются от детей с нормальным развитием ограниченностью представлений о предметах и явлениях природы. Даже если дети с задержкой психического развития постоянно наблюдают то или иное природное явление в повседневной жизни, то представления об этих явлениях формируются неполноценно. Такая особенность снижает производительность и полезность от процесса наблюдения.

Как уже было сказано ранее, дети с задержкой психического развития имеют недостаточный уровень сформированности основных интеллектуальных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстракции. Отмечаются непланомерность анализа, недостаточная его тонкость, односторонность. Обобщения расплывчаты и слабо дифференцированы. Мышление детей с задержкой психического развития характеризуется поверхностностью. Так как дети воспринимают предмет упрощенно, то впоследствии происходит обобщение несущественных признаков. Также отмечают недостаточную гибкость мышления, склонность к шаблонным, заученным, стереотипным решениям. Несмотря на это, дети обучаемы и этим отличаются от умственно отсталых сверстников [7].

Способ действия, эффективный в одних условиях, неоправданно переносится в других. Поэтому при выполнении заданий, требующих развитых навыков анализа и синтеза, различия между детьми с задержкой психического развития и их нормально развивающимися сверстниками особенно заметны. Дети испытывают трудности как при вычленении определенных частей многоэлементного комплекса, так и при необходимости их обобщения. В ходе анализа они упускают детали, затрудняются в выделении существенных и несущественных признаков. Дети не могут справиться с установлением причинно-следственных связей между событиями, выстроить их последовательность.

Перечисленные особенности протекания мыслительной деятельности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития ведут к замедлению темпа формирования представлений об окружающей действительности в сравнении с нормально развивающимися детьми.

В своем исследовании У.В. Ульенкова проследила развитость умения обобщать у детей с задержкой психического развития [9]. Такое умение ярко показывает то, как ребенок классифицирует все уже полученные представления об окружающем мире.

Детям предлагались следующие понятия: 1) птицы, звери, рыбы; 2) деревья, травы, кустарники; 3) мебель, посуда, одежда; 4) часы, весы, градусники; 5) пожары, болезни, ураганы.

Например, в качестве родового понятия к ряду «часы, весы, градусники» дети приводили: «больница», «магазин»; к ряду «деревья, трава, кусты» - «листопад», «украшения»; к ряду «мебель, посуда, одежда» - «полировка», «стекло» и др. Чаще всего вместо нужного родового понятия часть детей использовала одно из понятий ряда: птицы, звери, рыбы - «звери»; деревья, трава, кусты - «трава», «деревья»; мебель, посуда, одежда - «мебель», «одежда» и т.д., то есть обобщения не делали. Иногда указывали на какую-либо функцию отдельных членов ряда: «рыбы плавают, чайки летают»; «часы на руке носят, градусники лечат»; «мебель, чтобы кушать; одежду надевают»; «посуду можно на плиту поставить и жарить в ней» и т.п. Приведенные примеры - яркое свидетельство того, что ребенок не думает так, как того требует задача: он мысленно не расчленяет образы, не абстрагирует нужные признаки, не группирует их в соответствии с задачей, а вспоминает более или менее подходящее слово или ситуацию.

Дети с задержкой психического развития плохо осведомлены даже в отношении тех явлений, которые им не раз приходилось наблюдать в своей повседневной жизни. У них возникают трудности при рассказе о членах своей семьи, их количестве, профессиях мамы и папы. Также можно отметить ограниченность представлений о себе. Зачастую дети с задержкой психического развития не знают, сколько им лет, когда они родились, где живут. Дошкольники с задержкой психического развития не могут сказать, куда они ходят в выходные с родителями, какой магазин находится около дома, далеко ли детский сад.

Таким образом, у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития представления об окружающем мире поверхностные, неполные. Картина окружающего мира у детей с

задержкой психического развития представляет собой фрагменты знаний, которые могут быть не связаны между собой. Стихийное и самостоятельное освоение окружающего мира детьми с задержкой психического развития затруднено, а в некоторых случаях невозможно, поэтому таким детям нужна систематическая и целенаправленная помощь специалиста.

В программах воспитания и обучения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития представления об окружающем мире в детском саду можно распределить на несколько блоков [1]: представления о себе, представления об окружающих людях, представления о предметах рукотворного мира и их свойствах, представления о природе: об объектах природы и их свойствах, явлениях и взаимосвязях, представления о Родине. В каждой возрастной группе содержание каждого блока будет иным. Но как создать такую ситуацию развития, чтобы ребенок смог овладеть представлениями об окружающем мире в доступной и интересной для него форме?

Как известно, развитие дошкольников осуществляется в процессе разнообразной деятельности. Игра является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста, а также одним из важных средств развития детей этого возрастного периода. Игра предоставляет каждому ребенку возможность реализовать свои потребности и интересы. Играя с детьми, педагог помогает им адаптироваться к условиям жизни, через игру вызывает у ребенка ощущение эмоциональной общности со взрослыми и сверстниками, чувство доверия к ним. Именно поэтому игровая деятельность может стать крепкой основой обучения детей представлениям об окружающем мире. Детям будет интересно играть, узнавая в процессе игры новые для них знания. Обучение будет комфортным для ребенка, приносить ему радость и удовольствие от познания, а это самое главное.

Можно также провести обратную зависимость влияния уровня представлений об окружающем мире на развитость игровой деятельности. То есть если участник игры не овладеет этими знаниями, умственными операциями, которые определены обучающей задачей, он не сможет успешно выполнить игровые действия. Разнообразие замыслов игр и возможность их интересной реализации зависят от впечатлений детей об окружающем, поэтому нужно расширять кругозор дошкольников. Именно поэтому важно, чтобы у детей достаточно были развиты представления об окружающем, ведь только тогда возможно формирование полноценной игры дошкольника.

Базой исследования являлись два дошкольных образовательных учреждения: ГБОУ «Школа № 69 имени Б.Ш. Окуджавы» и ГБОУ «Школа № 2000» (г. Москва).

В исследовании принимали участие 15 детей: 8 детей имели диагноз «задержка психического развития» (обучаются по адаптированной образовательной программе для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития) и посещали старшую группу ГБОУ «Школа № 69 им. Б.Ш. Окуджавы»; 7 детей развивались нормально и посещали старшую группу ГБОУ «Школа № 2000».

Методику исследования мы разработали, адаптировав и модифицировав методики Ю.Ф. Гаркуши для детей с тяжелыми нарушениями речи и Н.Д. Соколовой для детей с умственной отсталостью по исследованию игровых умений и навыков [3; 7]. Наш авторский вклад заключался в перекресте исследования развития игровой деятельности и уровня представлений об окружающем у детей старшего дошкольного возраста. Критерии диагностики разрабатывались нами самостоятельно.

Описание методики «Волшебная коробочка»

В красочно оформленную коробку или чемоданчик кладутся различные игрушки, способные стимулировать игровые действия у детей.

Педагог поочередно достает какую-то игрушку, эмоционально пытается вовлечь ребенка в игру, задавая наводящие вопросы так, чтобы ребенок сам смог продолжить сюжетные (игровые) действия. Используется четыре игровые ситуации.

Для того чтобы определить уровень представлений об окружающем мире, в игровые ситуации вводятся вопросы, затрагивающие знания по разным темам. Играя, ребенок сможет в спокойной обстановке дать ответ на тот или иной вопрос.

Список затрагиваемых при диагностике тем:

1. Лето. Приметы лета.
2. Человек. Части тела.
3. Осень. Приметы осени.
4. Сад. Фрукты.
5. Огород. Овощи.
6. Одежда.
7. Зима. Приметы зимы.
8. Профессии.
9. Транспорт.

10. Весна. Приметы весны.

Игровая ситуация № 1

Оборудование: кукла, волшебный чемоданчик, одежда для куклы, различные предметы-заместители, карточки с временами года.

Педагог показывает ребенку чемоданчик, демонстрируя его с разных сторон, и эмоционально говорит, создавая для ребенка ситуацию неожиданности: «Посмотри, что я тебе принесла! Это чемоданчик, но он не простой, он волшебный! В нем находится много интересных и красивых игрушек. Давай посмотрим на них и поиграем вместе». Затем педагог достает из чемоданчика куклу и показывает ее ребенку.

- Вот эта кукла будет твоей дочкой. А ты - ее мамой (папой). Как тебя зовут? - Мама Оля.

- А как мы назовем твою дочку?

- Света.

- Посмотри, какая у тебя хорошая дочка!

После педагог обследует уровень знаний ребенка по теме: «Человек. Части тела», задавая ребенку вопросы.

- Покажи правой рукой глазки у куклы. Погладь ее по головке. Вот так, хорошо. Света - хорошая дочка, она будет тебя любить и слушаться. А покажи, где у твоей доченьки нога, а где ее коленка, стопа? А теперь дотронься левой рукой до носа Светы. Возьми свою дочку за руку, локоть.

- Света еще маленькая, ее нужно жалеть, любить. Ты будешь ее одевать, ходить с ней гулять, кормить ее.

- Давай пойдем на прогулку с дочкой. Что нужно сделать, чтобы она не замерзла?

После педагог обследует уровень знаний ребенка по темам: «Одежда» и «Времена года», задавая ребенку вопросы.

Педагог ждет ответа ребенка; если его не последовало, то он достает различную одежду для куклы из чемоданчика.

- Скажи, что это я достала из чемоданчика? Как назвать это одним словом?

Педагог показывает ребенку картинку, где изображен зимний пейзаж.

- Посмотри на картинку. Какое время года изображено на картинке? Как ты понял, что это зима? А какую мы одежду носим зимой? Приведи примеры.

Педагог показывает ребенку картинку, где изображен летний

пейзаж.

- Посмотри на картинку. Какое время года изображено на картинке? Как ты понял, что это лето? А какую одежду мы носим летом? Приведи примеры. А какие еще есть времена года? Какую одежду мы выберем для Светы?

- В одежде твоей дочке будет тепло. Ой, она плачет, наверное, захотела есть. Но чем мы будем кормить дочку? У нас нет ложки. Посмотри, чем можно заменить ложку, чтобы дочка смогла поесть.

Педагог достает различные предметы-заместители. Например, счетные палочки. Если ребенок не совершает никаких действий, то педагог проводит обучение - сам кормит куклу.

- Теперь дочка поела, надо ее уложить спать. Что нужно сделать, чтобы дочка успокоилась и уснула?

Педагог ждет того, чтобы ребенок покачал куклу.

- А теперь давай положим ее в кровать, а то она устала. Пусть дочка поспит и отдохнет.

Игровая ситуация № 2

Оборудование: игрушечный набор врача, чемоданчик, кукла, различные предметы-заместители.

Педагог обследует уровень знаний ребенка по теме: «Профессии», задавая ребенку вопросы.

- Посмотри, наша дочка заболела, она плохо себя чувствует, ее надо вылечить. Что надо сделать сначала, чтобы ей помочь? Кто может помочь нашей Свете? Как называется эта профессия? А какие еще ты знаешь профессии?

Педагог достает несколько предметов из игрушечного набора врача.

- Теперь ты будешь врачом. Чем пользуется врач?

Педагог следит за выбором ребенка, уточняет его, задает наводящие вопросы, создает для ребенка проблемную ситуацию.

- Надо измерить дочке температуру, но у нас нет градусника. Что делать? Чем еще можно измерить температуру? (Посмотри на стол).

На столе лежат различные предметы-заместители, которые могут заменить градусник в игре. Например, карандаш. Если ребенок не находит предмет, то педагог подсказывает ребенку.

- Посмотри, карандаш похож на градусник, давай измерим температуру им. После педагог предлагает ребенку использовать различные предметы из набора врача, смотрит, как ребенок использует

их на кукле.

Заключение

- Как думаешь, твоей дочке стало лучше? Мы ее вылечили?

Игровая ситуация № 3

Оборудование: кукла, кепка водителя, различные предметы-заместители, чемоданчик.

- Ах, у нас закончилась каша... Чем же кормить дочку? Куда мы поедем, чтобы купить еще каши?

- В магазин, - ответ ребенка.

Педагог обследует уровень знаний ребенка по теме: «Транспорт», задавая ребенку вопросы.

- Правильно, на чем мы поедем в магазин, чтобы быстро туда добраться?

- На машине.

- Хорошо, а на чем еще мы можем ездить? Как назвать это одним словом?

- Отлично, а теперь давай сядем в машину.

Педагог ставит два стула рядом.

- Ты будешь водителем, повезешь нас за покупками.

Педагог достает из чемоданчика кепку водителя.

- Вот тебе водительская кепка, надевай и садись в кресло водителя. Но где же руль в машине?

Педагог показывает различные предметы-заместители, которые он достал из «волшебного чемоданчика». Например, кольцо от пирамидки. Если ребенок сам не может выбрать предмет, то педагог показывает, как можно использовать предметы-заместители.

- Теперь поехали в магазин.

- Педагог задает ребенку вопросы, стимулирующие развертывание игрового сюжета.

- Мы быстро поедем? Ой, сбавь скорость, там пешеходный переход и т.д. Ну вот, мы приехали в магазин. Как быстро ты довез(ла) нас!

Игровая ситуация № 4

Оборудование: различные муляжи продуктов, продуктовая корзина, предметы-заместители, чемоданчик.

- А теперь пойдем в магазин за продуктами! - педагог достает из чемоданчика продуктивную корзину и отдает ее ребенку.

- Вот тебе продуктовая корзинка. Что мы будем покупать для

нашей дочки?

- Кашу.

Педагог обследует уровень знаний ребенка по темам: «Фрукты» и «Овощи», задавая ребенку вопросы.

- А давай еще купим другие продукты. Возьми немного овощей и фруктов. Может быть еще возьмем игрушки для нашей доченьки?

- Складывай скорее продукты в корзину и пойдем на кассу. Я буду кассиром, а ты покупателем. Выкладывай свои продукты на стол, я их пробую.

Педагог постепенно пробивает продукты, оценивая выбор ребенка.

- Помидор – это что? Яблоко, огурец и т.д. А где растут фрукты? А что ты взял для Светы? А какие у тебя любимые игрушки?

- Нужен ли будет пакет, чтобы сложить покупки?

Ребенок отвечает.

- Стоимость покупки - 8 рублей.

Но где же взять деньги? - педагог достает из чемоданчика различные предметы-заместители.

- Посмотри на стол, что ты можешь использовать как деньги?

Например, листья с дерева. Если ребенок не выбирает предмет, то педагог создает обучающую ситуацию: «Вот это 8 рублей, можешь расплатиться. Теперь ты купил(ла) кашу и можешь накормить дочку. Как хорошо!»

Оценивание происходит каждой игровой ситуации. В начале происходит оценка уровня игровой деятельности детей. После оценивается уровень развитости представлений об окружающем мире.

Оценка игровой деятельности происходит по критериям, описанным ниже. За каждый выполненный критерий ребенку дается от 0 до 5 баллов; максимальное количество баллов за каждое задание – 25. В конце подсчитывается сумма баллов за все задания.

Критерии:

1. Проявляет ли ребенок интерес к игрушкам, какой характер носит этот интерес, является ли он разлитым (играет всеми игрушками, переходя от одной к другой) или избирательным (выбирает одну-две игрушки и совершает с ними определенные действия), насколько устойчив интерес ребенка к игрушкам и действиям с ними (длительно ли играет с каждой игрушкой или быстро прекращает игру).

Оценка критерия по баллам:

- 0 баллов - ребенок не проявлял интереса ни к одной игрушке;

- 1-2 балла - интерес ребенка к игрушкам неустойчив, играет только с выбранными игрушками;
- 3-4 балла - играет со всеми игрушками, но интерес недлительный;
- 5 баллов - ребенок проявляет стойкий интерес ко всем предложенным играм.

2. Адекватность употребления игрушек в ходе игры (неадекватными называются действия, не диктуемые логикой игры: засовывание куклы в духовой шкаф игрушечной плиты, укладывание стола в кукольную постель).

Оценка критерия по баллам:

- 0 баллов - ребенок не взаимодействует с игрушками или же действия ребенка неадекватны;
- 1-2 балла - после ситуации обучения действия становятся адекватны логике игры, но ненадолго;
- 3-4 балла - после ситуации обучения действия становятся адекватны логике игры;
- 5 баллов - действия ребенка адекватны на протяжении всего обследования.

3. Характер игры. Являются ли игровые действия манипуляцией, процессуальными или сюжетными. Манипуляцией называются такие игровые действия с предметами, которые не являются специфическими игровыми и характерными для данного предмета (рассматривание, ощупывание, постукивание, поворачивание и т.п.).

Оценка критерия по баллам:

- 0 баллов - ребенок не взаимодействует с игрушками;
- 1-2 балла - действия ребенка имеют характер манипуляций;
- 3-4 балла - действия ребенка имеют процессуальный характер;
- 5 баллов - действия ребенка имеют сюжетный характер.

4. Анализ речи ребенка во время игры. Это позволяет сделать вывод о том, какова была ее роль по отношению к игровым действиям, составляла ли она с игрой единое целое, способствовала ли ее развитию.

Оценка критерия по баллам:

- 0 баллов - ребенок не подкрепляет игровые действия речью;
- 1-2 балла - речь ребенка не связана с игрой, она спонтанна;
- 3-4 балла - ребенок подкрепляет игровые действия речью только после наводящих вопросов педагога;
- 5 баллов - речь ребенка составляет с игрой единое целое, стимулирует развитие игры.

5. Использует ли ребенок в процессе игры предметы-заместители.

Может ли выбрать предмет, не имеющий такого назначения, и спокойно использовать в своей игре.

Оценка критерия по баллам:

- 0 баллов - ребенок не использует в процессе игры предметы-заместители;
- 1-2 балла - выбор предметов-заместителей в игре неправильный;
- 3-4 балла - правильно выбирает предметы-заместители только после ситуации обучения;
- 5 баллов - правильно выбирает предметы-заместители на протяжении всей игры.

Под предметами-заместителями понимается такая вещь, которая не имеет игрового назначения, которая используется в игровой деятельности и выступает в роли различных игровых предметов в зависимости от игровой ситуации. По мнению Д.Б. Эльконина, «замещение одного предмета другим впервые возникает при необходимости дополнить привычную ситуацию действия недостающим предметом, отсутствующим в данный момент.

Итоговая оценка по 4-м заданиям составляет от 0 до 100 баллов, где:

- 0-40 - низкий уровень развития игровой деятельности;
- 41-80 - средний уровень развития игровой деятельности;
- 81-100 - высокий уровень развития игровой деятельности.

Оценка уровня представлений об окружающем мире происходит в рамках каждой игровой ситуации на основании критериев, которые представлены ниже.

Критерии оценки сформированности представлений об окружающем мире:

1. Наличие интереса к заданиям, вопросам педагога, предъявляемым предметам:

- 0 баллов - интерес к заданиям отсутствует, ребенок не проявляет интереса к предъявляемым предметам, картинкам;
- 1 балл - интерес к заданиям присутствует, но он избирательный, не длителен;
- 2 балла - ребенок проявляет интерес ко всем заданиям, с готовностью обследует предъявляемые предметы.

2. Умение называть обобщающие понятия, ориентируясь на перечисленные слова из одной тематической категории:

- 0 баллов - ребенок не может назвать обобщающие понятия, ориентируясь на перечисленные слова из одной тематической категории;

- 1 балл - ребенок называет обобщающие понятия только после наводящих вопросов педагога, ориентируясь на перечисленные слова из одной тематической категории;

- 2 балла - ребенок сам называет обобщающие понятия, ориентируясь на перечисленные слова из одной тематической категории.

3. Наличие представлений о предмете, использование предмета в соответствии с социально установленным способом его употребления:

- 0 баллов - ребенок не может назвать назначение предмета, его свойства;

- 1 балл - ребенок правильно называет свойства предмета, его функции, но использует предмет в соответствии социально установленным способом его употребления;

- 2 балла - ребенок правильно называет свойства предмета, его функции, самостоятельно использует предмет в соответствии с социально установленным способом его употребления.

4. Соблюдение правил игрового взаимодействия и ролевых взаимоотношений, их соответствие социальным правилам и представлениям о социальной действительности:

- 0 баллов - ребенок не соблюдает правила игрового взаимодействия и ролевых взаимоотношений;

- 1 балл - ребенок соблюдает правила игрового взаимодействия и ролевых взаимоотношений только при поддержке педагога;

- 2 балла - ребенок соблюдает правила игрового взаимодействия и ролевых взаимоотношений на протяжении всей игровой ситуации.

В конце подсчитываются баллы с учетом выполнения критериев в рамках каждой игровой ситуации.

Итоговая оценка по 4-м заданиям составляет от 0 до 32 баллов:

- 0-10 - низкий уровень представлений об окружающем мире;

- 11-21 - средний уровень представлений об окружающем мире;

- 22-32 - высокий уровень представлений об окружающем мире.

Представим полученные средние баллы в виде диаграмм (рисунки 1 и 2):

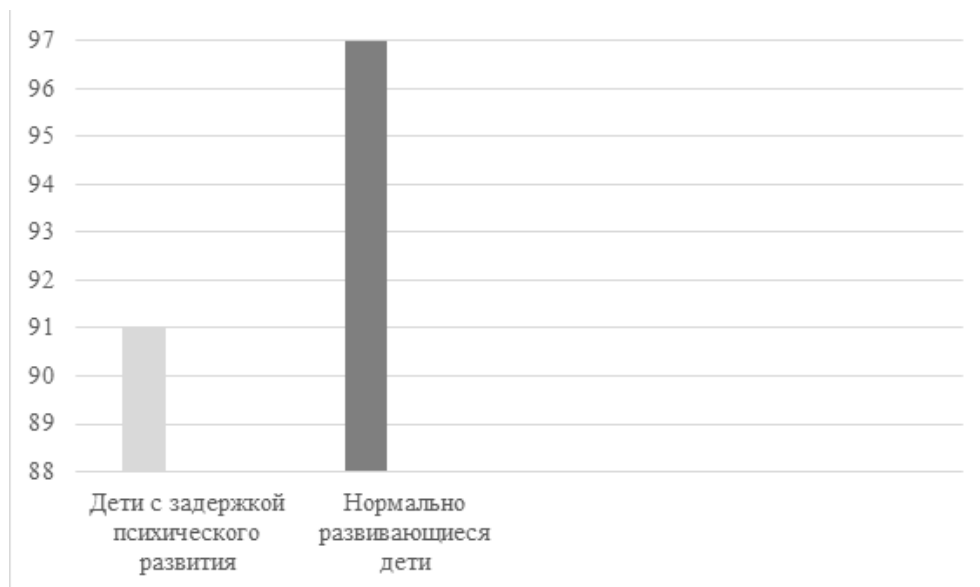


Рис. 1 - Средний балл обследования игровой деятельности

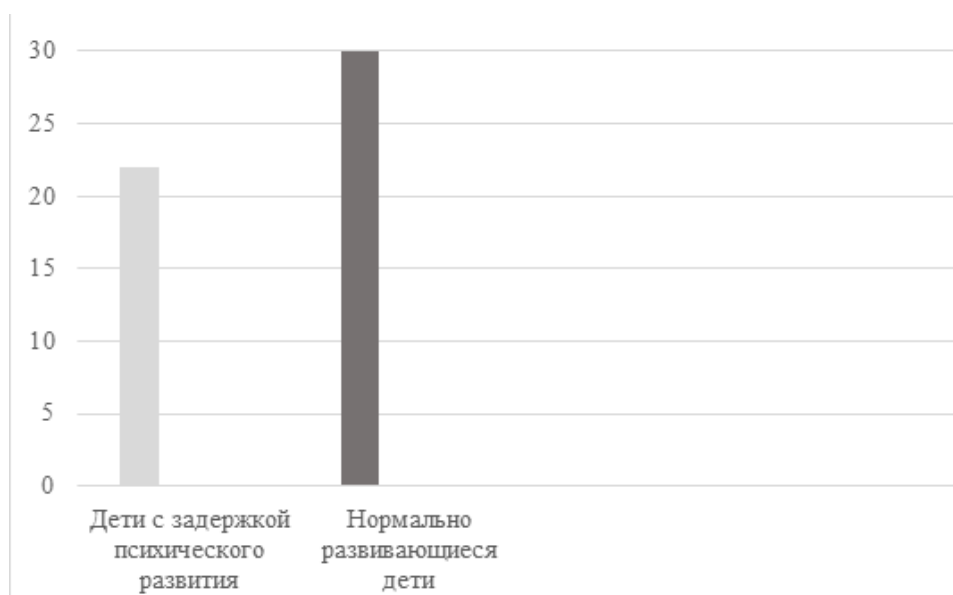


Рис. 2 - Средний балл обследования представлений об окружающем мире

Из приведенных данных результатов обследования игровой деятельности видно, что ни один из детей с задержкой психического развития не смог набрать высший балл за все игровые ситуации. Средний полученный результат при обследовании 8-ми детей с задержкой психического развития составил 91 балл. Средний полученный результат при обследовании 7-ми нормально развивающихся детей составил 97 баллов. Полученная незначительная разница в баллах является показательной для исследования, поскольку, проанализировав ответы детей, можно выявить некоторые особенности развития игровой деятельности у детей с задержкой психического развития.

Во-первых, только дети с задержкой психического развития испытывали трудности с правильным выбором предметов-заместителей: 75% испытуемых смогли сами выбрать предмет-заместитель, а 25% смогли выбрать подходящий предмет-заместитель только после уточняющих вопросов и обучения педагога. Один из детей в ответ на помощь педагога в выборе предмета-заместителя дал такой ответ: «Это не градусник, это всего лишь карандаш». В то время как все нормально развивающиеся дети смогли без затруднений отобрать нужный предмет во всех четырех игровых ситуациях.

Во-вторых, только дети с задержкой психического развития испытывали трудности с принятием роли. Также у детей отмечается трудность в переключаемости с одной роли на другую. Когда одна игровая ситуация закончилась, ребенок не смог принять другую роль, которую диктовал сюжет:

- Мы поедем на машине в магазин. Кем ты будешь?

- Папой.

Также детям с задержкой психического развития трудно было выбрать роль игрушке. Два ребенка не смогли придумать имя для куклы, назвав ее Ляля и Пупс. Это свидетельствует о том, что при выборе имени ребенок прежде всего воспринимает куклу как игрушку и не может дать ей новую роль.

В-третьих, у нескольких детей с задержкой психического развития отмечалась неустойчивость интереса к игре. Два ребенка пытались уйти с испытания, задавая такие вопросы: Уже все? Можно идти?

В-четвертых, дети с задержкой психического развития испытывали трудности с принятием правил игры. Ребенок мог измерить температуру кукле двумя градусниками, кидать фрукты и овощи, игнорируя инструкцию педагога.

Таким образом, у некоторых детей с задержкой психического

развития в одной из игровых ситуаций игра является больше сюжетно-изобразительной, чем сюжетно-ролевой. Она больше держится на изображении действий в рамках выбранного сюжета, чем на ролевых взаимоотношениях. Ребенку важнее проигрывать выбранный сюжет, чем осознать принятие какой-либо игровой роли. Но, тем не менее, все дети с задержкой психического развития показали высокий уровень игровой деятельности, несмотря на недочеты в ответах.

В рамках обследования игровой деятельности также происходило обследование особенностей представлений об окружающем у детей с задержкой психического развития. Средний полученный балл при обследовании 8-ми детей с задержкой психического развития составил 22 балла. Средний полученный результат при обследовании 7-ми нормально развивающихся детей составил 30 баллов. Все нормально развивающиеся дети имеют высокий уровень развития представлений об окружающем, в то время как лишь 50% детей с задержкой психического развития смогли достичь таких результатов, а 50% остались на среднем уровне развития представлений об окружающем.

Дети с задержкой психического развития отличаются от детей с нормальным развитием ограниченностью представлений почти во всех темах. Наиболее трудно детям было выполнять задания на определение времени года по картинке. Дети рассматривали картинку дольше, чем нормально развивающиеся дошкольники. После некоторых из них отвечали правильно, но при попытке узнать причину выбора того или иного времени года многие дети отвечали нелогично. Например, когда ребенок увидел зимний лесной пейзаж, он ответил: «Я понял, что это зима, потому что приходит Дед Мороз и приносит подарки». При предъявлении летнего пейзажа ребенок так объяснил свой выбор: «Это лето, потому что на небе радуга». Нормально развивающиеся дети объясняли свои ответы, ориентируясь на погодные условия в то или иное время года: «Это зима, потому что идет снег, на улице холодно». Дети с задержкой психического развития при своих ответах ориентировались на малозначительные события, несущественные признаки, которые происходят в эти времена года, создавая собственные ассоциации. Многие из испытуемых не знали название некоторых овощей и фруктов, где они растут, не могли назвать профессию продавца, своих родителей. Вот как отвечали дети с задержкой психического развития в ответ на вопрос о профессии своей мамы: «Мама работает на работе»; «Она работает с тетей Олей и папой».

Также у детей с задержкой психического развития наблюдается

трудность с называнием обобщающих слов, классификацией предметов, объединенных одной функцией или схожестью признаков. Ребенок перечисляет различную одежду, но не может назвать ее одним словом. Вместо этого говорит, что шорты, куртка и кофта – это вещи. Аналогичный ответ возникает при попытке назвать обобщающее слово «транспорт». Только 37,5% испытуемых смогли самостоятельно назвать обобщающее слово «транспорт». Это можно объяснить тем, что вследствие неполных и обрывочных представлений об окружающем дети с задержкой психического развития не могут объединить все полученные в какой-то области знания и представить их в виде обобщающего слова.

У нескольких испытуемых с задержкой психического развития можно было обнаружить такую особенность, как трудность в использовании предмета в соответствии с социально установленным способом его употребления. Ребенок знал, как использовать градусник, но не мог померить температуру кукле. Несколько детей не знали, чем и как измерять температуру, зачем нужен стетоскоп, какие блюда можно приготовить из овощей. Один из детей забывал о наличии ложки, кормя куклу руками.

Можно также отметить такую особенность, как трудность в соблюдении правил игрового взаимодействия и ролевых взаимоотношений. Детям с задержкой психического развития тяжело было соблюдать правила поведения, которые диктует какая-то определенная роль, вписанная в систему социальных взаимодействий и представлений. Например, один из детей, проведя обследование и сказав, что кукла болеет, решает не давать ей таблетки. Он не до конца понимает роль и задачи врача, отказываясь лечить куклу.

Дети не могут справиться с установлением причинно-следственных связей между событиями и явлениями внутреннего и окружающего мира. Один из обследуемых детей с задержкой психического развития, слушая стук сердца у куклы, высказал итог своего обследования: «У нее заболел мозг».

Таким образом, у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития представления об окружающем мире поверхностные, неполные. Это проявляется в трудности классифицировать и обобщать полученные знания, находить причинно-следственные связи между увиденными событиями, применять полученные знания в разных видах деятельности, в том числе и в игре.

Была подобрана методика диагностика развития игровой деятельности и представлений об окружающем у детей с задержкой

психического развития, описаны условия проведения эксперимента, возраст и диагноз испытуемых детей. Все выявленные в ходе проведения диагностики особенности развития игровой деятельности у нормально развивающихся детей и детей задержкой психического развития являлись показательными и важными для проведения дальнейшего сравнительного анализа. Аналогичные исследования были проведены в свое время Е.С. Слепович, И.М. Никифоровой, Е.Н. Медведевой, Т.С. Балицкой, Ю.В. Зарецкой [5-6].

Сравнительный анализ показал, что у детей с задержкой психического развития баллы за все задания ниже, чем баллы у нормально развивающихся детей. Дети с задержкой психического развития имеют трудности с выбором предмета-заместителя, принятием роли, выбором роли для игрушки, принятием правил игры. Также удалось выявить уровень представлений об окружающем. У детей с задержкой психического развития они поверхностные и неполные. Им не хватает полученного опыта для обобщения и классификации всех накопленных знаний.

Литература

1. Батурина, О.Ю. Представления об окружающем мире, формируемые в дошкольном возрасте в соответствии с ФГОС ДО / О.Ю. Батурина // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: Сб. научных трудов Междунар. науч.-практ. конф. - Тверь, 28-29 марта 2019 г. / Под ред. И.Д. Лельчицкого. - Тверь: Тверской гос. ун-т, 2019. - С. 232-237.
2. Власова, Т.А., Певзнер, М.С. О детях с отклонениями в развитии. - М.: Педагогика, 1973. - 173 с.; Дети с временными задержками развития / Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. - М.: Педагогика, 1971. - 184 с.
3. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. - М.: ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. - 128 с.
4. Лысенко, К.Д. Особенности представлений об окружающем мире дошкольников с задержкой психического развития / К.Д. Лысенко. - Текст: непосред. // Молодой ученый. - 2022. - № 47 (442). - С. 407-410. - URL: <https://moluch.ru/archive/442/96685/> (дата обращения: 22.06.2023).
5. Особенности игровой деятельности детей с задержкой психического развития / И.М. Никифорова, Е.Н. Медведева, Т.С. Балицкая, Ю.В. Зарецкая // Актуальные исслед. - 2021. - № 20 (47). - С. 92-94.
6. Слепович, Е.С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. - М.: Педагогика, 1990. - 96 с.
7. Соколова, Н.Д. Развитие игровой деятельности умственно отсталых дошкольников в процессе целенаправленного обучения. - М., 1984.
8. Специальная психология: Учебное пос. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева и др. / Под ред. В.И. Лубовского. - 2-е изд., испр. - М.: ИЦ «Академия», 2005. - 464 с.

9. Ульяновская, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. - М.: Педагогика, 1990. - 184 с.
10. Шевченко, С.Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР: Пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений. - М.: Школьная Пресса, 2005. - 80 с.
11. Эльконин, Д.Б. Психология игры. - М.: Владос, 1999. - 360 с.

Авторы публикации

Черняева Полина Константиновна, студентка, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

E-mail: pk_chernyaeva@mpgu.org.

Научный руководитель – **Микляева Наталья Викторовна**, канд. пед. наук, доцент, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия. E-mail: 461119@mail.ru.

INTRODUCING THE SURROUNDING WORLD TO SENIOR PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION IN THE PROCESS OF PLAY ACTIVITY

Chernyaeva P., student of the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: pk_chernyaeva@mpgu.org.

Supervisor - **Miklyayeva N.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

E-mail: 461119@mail.ru.

***Abstract.** The paper summarizes the results of theoretical literature analysis and experimental research into the identification of specific features of children's ideas about the surrounding world and their reflection in the process of play activity. The modified technique of diagnostics which allows comparing the levels of familiarization with the surrounding world and the formation of play activity of senior preschool children with mental retardation is proposed.*

***Key words:** children with mental retardation, introducing the world around them, the level of play activity, the «Magic Box» technique.*

References

1. Baturina O. Ideas about the world around us, formed in preschool age in accordance with the Federal State Educational Standard of Education / O. Baturina // Traditions and innovations in professional training and activities of a teacher: Collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference. - Tver, March 28-29, 2019 / Ed. I. Lelchitsky. - Tver: Tver State University, 2019. - P. 232-237.
2. Vlasova T., Pevzner M. About children with developmental disabilities. - M.: Pedagogy, 1973. - 173 p.; Children with temporary developmental delays / Ed. T. Vlasova, M. Pevzner. - M.: Pedagogy, 1971. - 184 p.
3. Correctional pedagogical work in preschool institutions for children with speech disorders / Ed. Yu. Garkushi. - M.: Sphere shopping center, Research Institute of School Technologies, 2008. - 128 p.
4. Lysenko, K. Features of ideas about the surrounding world of preschoolers with mental

- retardation / K. Lysenko. - Text: immediate // Young scientist. - 2022. - № 47 (442). - P. 407-410. - URL: <https://moluch.ru/archive/442/96685/> (date of access: 06/22/2023).
5. Features of play activity of children with mental retardation / I. Nikiforova, E. Medvedeva, T. Balitskaya, Yu. Zaretskaya // Current research. - 2021. - № 20 (47). - P. 92-94.
6. Slepovich, E. Play activity of preschool children with mental retardation. - M.: Pedagogy, 1990. - 96 p.
7. Sokolova, N. Development of play activities of mentally retarded preschoolers in the process of targeted training. - M., 1984.
8. Special psychology: Textbook. aid for students higher ped. textbook institutions / V. Lubovsky, T. Rozanova, L. Solntseva and others / Edited by V. Lubovsky. - 2nd ed., rev. - M.: Publishing center «Academy», 2005. - 464 p.
9. Ulienkova, U. Six-year-old children with mental retardation. - M.: Pedagogy, 1990. - 184 p.
10. Shevchenko, S. Familiarization with the outside world and speech development of preschoolers with mental retardation: A manual for defectologists and preschool teachers. - M.: School Press, 2005. - 80 p.
11. Elkonin, D. Psychology of the game. - M.: Vldos, 1999. - 360 p.

Дата поступления: 29.09.2023.

УДК 376.4

ББК 74.3

КОНСТРУИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

А.Е. Шнайдер; научный руководитель – И.В. Чумакова

Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщаются результаты экспериментального исследования, выявившего взаимосвязь между развитием мыслительных операций и навыков конструирования у старших дошкольников с задержкой психического развития. На основе анализа результатов сделаны выводы и разработаны методические рекомендации для учителей-дефектологов и воспитателей по конструированию.*

***Ключевые слова:** дети с задержкой психического развития, мыслительные операции, конструирование, обучение, методические рекомендации для учителей-дефектологов и воспитателей.*

У детей с задержкой психического развития на реализацию операций значительно оказывают влияние бедность представлений об окружающем мире, недостаточно сформированные высшие психические функции относительно возрастной нормы, а также слабо развитая регуляторная сфера, что обуславливает необходимость реализации коррекционной работы в области развития мыслительных операций старших дошкольников с задержкой психического развития. Это отражает актуальность темы исследования.

Целью нашего исследования стали изучение уровня развития и выявление особенностей формирования мыслительных операций у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста, разработка методических рекомендаций для учителей-дефектологов и воспитателей.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы мы рассмотрели характеристику мыслительных операций с различных позиций. Ученые по-разному трактуют данное понятие и выделяют операции. Однако мы пришли к единому понятию мыслительных операций как совокупности обобщенных способов разрешения задач

и рассмотрели основные операции анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения, выделяемые С.Л. Рубинштейном [8].

Анализ - мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов.

Анализ может быть разносторонним (или многоаспектным) и многоступенчатым. Для овладения системой понятий необходимо уметь выполнять оба вида анализа. Разносторонний анализ характеризуется рассмотрением предмета под новым углом зрения. Значимую роль в выполнении такого анализа играют словесные обозначения: выражаются результаты осуществленной мыслительной деятельности либо же являются средством ее развития. Разносторонний анализ влечет за собой синтез – обнаруженные признаки объединяются и представляют собой понятие о том или ином предмете, явлении. Результаты первого и второго анализа и связанные с ними обобщения должны сохраниться в сознании детей и сосуществовать, так как не могут заменить друг друга. Более того, между прежними и вновь полученными знаниями должны возникнуть отношения, поднимающие познание этих объектов на более высокий уровень, служащий предпосылкой их осмысления в более сложной системе понятий, чем до этого.

С.Л. Рубинштейн указывал на преобразующую роль анализа и синтеза в их единстве [8]. По его мнению, даже чувственный анализ, связанный с выделением в объектах новых свойств и качеств, приводит к преобразованию структуры целого. Иными словами, «выделяется особая форма анализа - анализ через синтез, при котором выявление новых свойств происходит путем включения этих свойств в новые связи. Данная форма наиболее характерна для мысленного анализа понятийным мышлением.

Синтез - восстановление целого, расчлененного анализа.

Анализ и синтез являются противоположными, но при этом взаимосвязанными процессами. Анализ всегда предполагает синтез, так как опирается на соотношение с другими свойствами объектов. Любое сопоставление или соотнесение является синтезом.

Сравнение - нахождение сходств и различий между объектами, их признаков путем сопоставления. С.Л. Рубинштейн отмечает, что из сравнения вытекает «классификация» [8]. Однако некоторые авторы классификацию считают отдельной операцией.

Классификация - разделение множества на группы по какому-либо признаку, который называют основанием классификации.

В процессе сравнения выявляются отношения сходства, различия

и тождества объектов. Сравнение значимо только в совокупности однородных объектов, образующих класс.

Обобщение - объединение предметов, явлений по их существенным признакам, свойствам.

Л.С. Выготским подчеркивалась исключительная роль процесса обобщения: а именно, значение слова рассматривается не только как единение мышления и речи, но и как «единство обобщения, коммуникации и мышления» [2]. Обобщение, по мнению Л.И. Тиграновой, как входит в число условий, определяющих умственное развитие, так и является показателем данного развития, а именно «характеризует уровень развития мыслительных процессов и составляет основу переноса способов действия» [9]. Обобщение определяет приемы и способы мышления.

Известна и другая концепция изучения операции обобщения, представленной С.Л. Рубинштейном и П.П. Давыдовым [7]. Они разделяли обобщения по содержанию и пути возникновения: эмпирические (конкретные) и теоретические.

Конкретные обобщения не выходят за пределы чувственного познания объектов. Эти обобщения делаются от частного к общему. При эмпирическом обобщении, по характеристике В.В. Давыдова, происходят, с одной стороны, поиск и обозначение словом некоторого инварианта в многообразии предметов и их свойств, с другой - опознание предметов данного многообразия с помощью выделенного инварианта.

Схематический процесс образования эмпирических обобщений:

- 1) анализ и сравнение большого количества одинаковых или сходных предметов;
- 2) отбор качеств, общих для всех предметов;
- 3) формулировка определения понятия в форме перечня общих качеств.

Теоретические обобщения, нежели эмпирические, совершаются от общего к частному, от абстрактного к конкретному. Данный вид операции обобщения требует достаточно развитой речи у детей.

Описывая развитие мыслительных операций при нормальном психофизиологическом развитии, мы, помимо описания особенностей их формирования, выделили основные онтогенетические механизмы их развития: формирование операций изначально на основе практической деятельности и далее перехода во внутренние психические действия путем интериоризации, а также более раннее развитие операций анализа и синтеза.

Рассматривая формирование мыслительных операций у детей с задержкой психического развития, мы выделили их отставание в формировании относительно возрастной нормы и различные особенности развития. Данные особенности описаны в трудах В.И. Лубовского, Л.И. Переслени, У.В. Ульенковой [4; 5; 10]. Авторы говорят о:

- наличии трудностей в анализе-выделении недостаточного количества признаков, опущении важных деталей;
- недостаточности развития операции синтеза - затрудненном соотношении частей, их расположения.

При сравнении детьми в большинстве случаев выделяются несущественные признаки, и, как правило, они немногочисленны. Осуществление операции классификации характеризуется затруднением в выделении признаков распределения объектов по группам и переключении с одного принципа классификации на другой. Недостаточность развития операции обобщения отражается в тех же трудностях при выделении существенных признаков, а также в переносе усвоенных понятий. Вышеперечисленные особенности во многом связаны со слабостью развития регуляторных процессов, истощаемостью нервной системы, недостаточностью развития внимания, памяти, восприятия, речи, а также в некоторых случаях и с педагогической запущенностью [11].

В экспериментальную группу вошли 10 детей с ЗПР, находящихся в условиях старшей группы комбинированного вида и компенсирующего вида. В сравнительную группу вошли 10 детей с нормальным психофизиологическим развитием.

На основе работ У.В. Ульенковой, Л.Ф. Фатиховой, С. Кооса были подобраны и адаптированы следующие диагностические методики [9; 10; 12]: анализ картины (выделение составляющих частей, их количества, цветов), составление фигур по образцу из кубиков Кооса, классификация картинок, сравнение картинок, исключение не подходящих к группе предметов.

Обобщим результаты исследования.

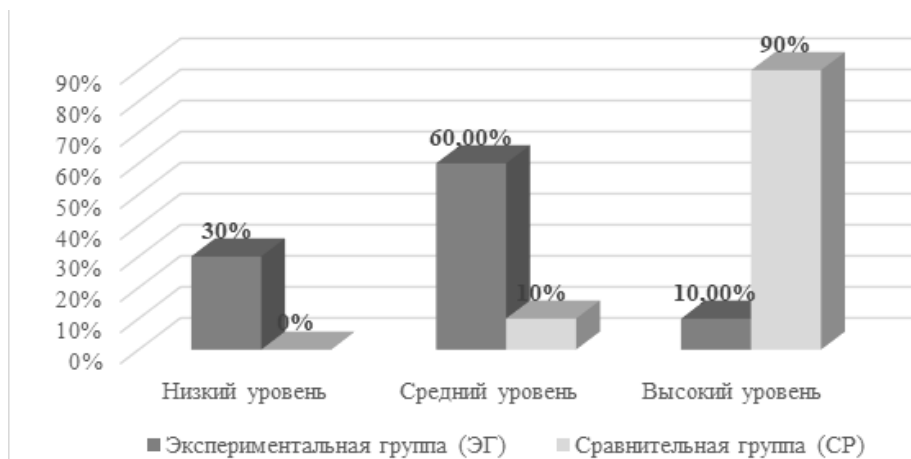


Рис. 1 - Показатели уровня развития операции анализа у ЭГ и СР

При анализе предложенной картины у детей были выражены такие затруднения, как: выделение количества квадратов в доме, название некоторых геометрических фигур (например, овала и прямоугольника). Один ребенок неадекватно выделил дерево, назвав его чупа-чупсом. В сравнительной группе только у двоих возникли затруднения при пересчете квадратов, из которых состоит дом.

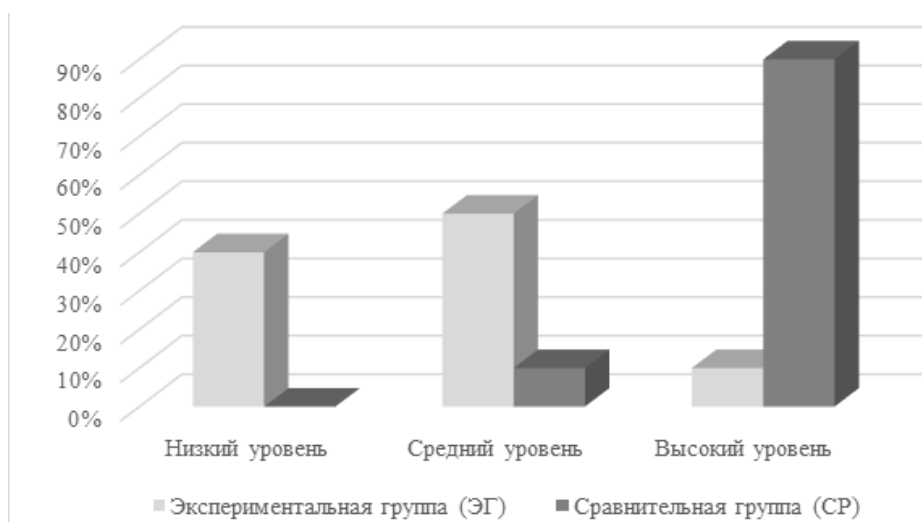


Рис. 2 - Показатели уровня развития операции синтеза у ЭГ и СР

При осуществлении синтеза у детей возникали трудности при пространственном расположении кубиков, сравнении результата с образцом и выделении ошибок. С простыми фигурами дети успешно справлялись. Из сравнительной группы только двоим потребовалась наводящая помощь.

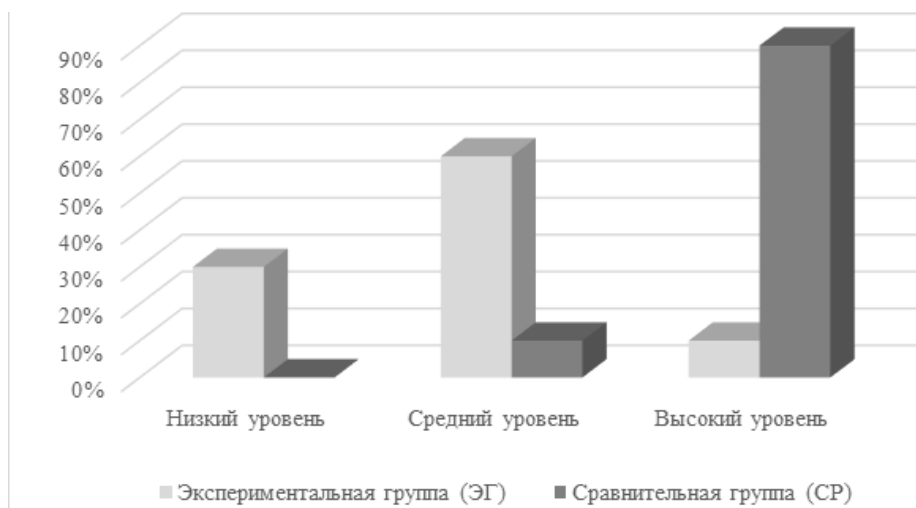


Рис. 3 - Показатели уровня развития операции сравнения у ЭГ и СР

При сравнении картинок у детей экспериментальной группы были отмечены большие затруднения. Давались как некорректные ответы, (например, дети указывали, что самолет и птица схожи наличием клювика; стул и стол - ножкой), так и большинство детей, несмотря на наводящую помощь, называли несущественные признаки, опираясь на внешние свойства (например, яблоко и мяч различаются наличием листочка; птица и самолет отличаются цветом). Или, сравнивая зайца и кота, к схожим признакам относили то, что они дерутся, а к различиям, что кусаются и царапаются. В сравнительной группе пятерым детям хотя и требовалась наводящая помощь, но их ответы были адекватные, основывались не только на внешних параметрах объектов, но и на выделяемых признаках, которых было значительно больше, чем у экспериментальной группы. Например, «стул и стол сделаны из одинаковых материалов»; «заяц прыгает, кошка ходит»; «заяц не домашнее животное, а кошка – домашнее».

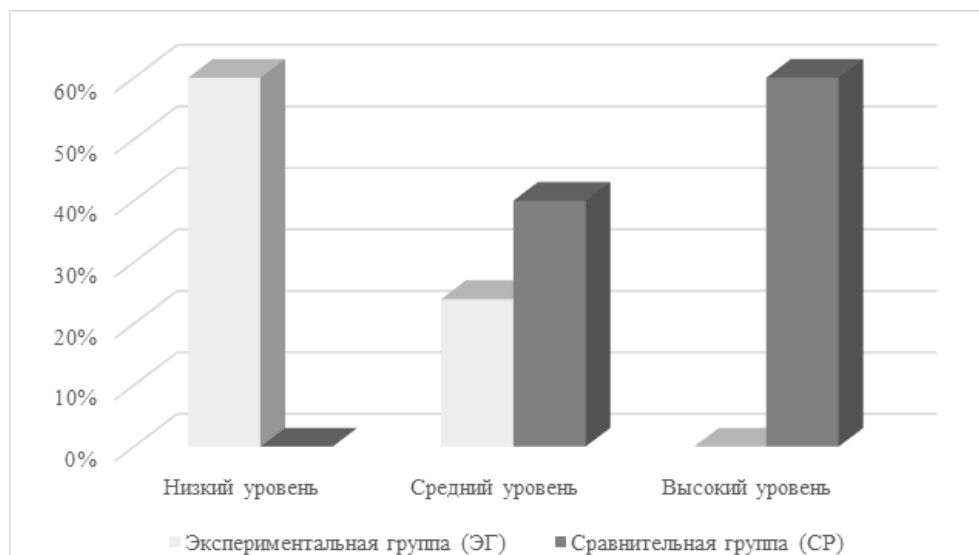


Рис. 4 - Показатели уровня развития операции классификации у ЭГ и СР

Классифицируя картинки (посуду, мебель, птиц и рыб), двое не приняли задание, четверо выделяли несущественные признаки. Например, разделяя птиц и рыб на кусаются - не кусаются или разделяя посуду на ту, которую можно использовать для чаепития; мебель - на ту, где можно сидеть или есть. Остальные четверо не справились со второй частью задания, где необходимо было «сделать так, чтобы куч было меньше» (разделить на живое - неживое). Дети сравнительной группы классифицировали картинки верно, лишь некоторым требовалась направляющая помощь при выполнении второй части задания.

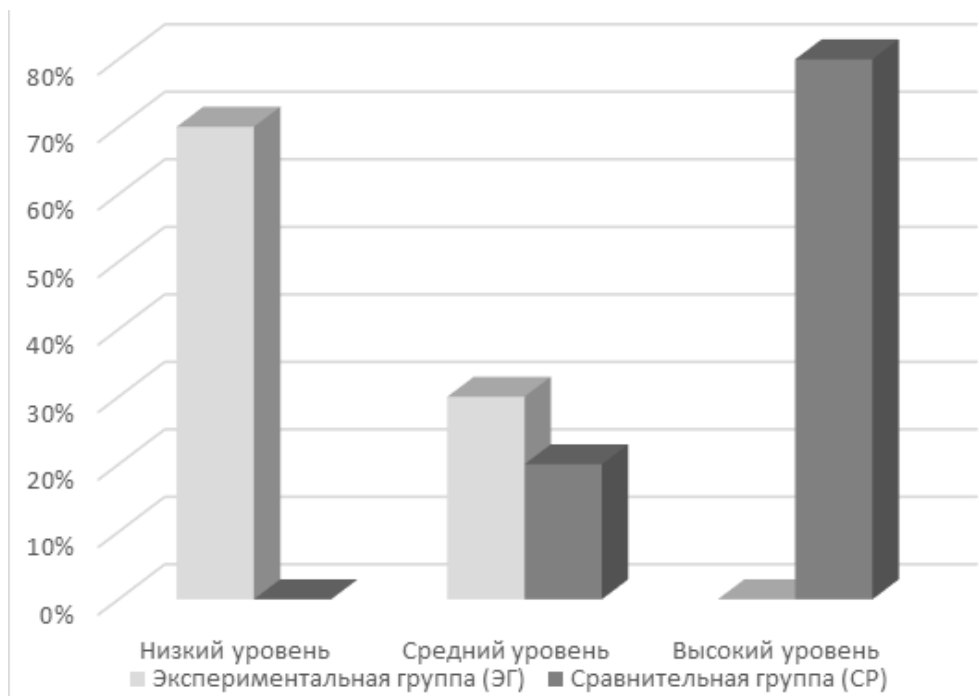


Рис. 5 - Показатели уровня развития операции обобщения у ЭГ и СР

В ходе обобщения при выделении четвертого лишнего, как правило, лежали незначительные признаки. Например, из домашних - диких животных выделялся кот, поскольку он был синего цвета или не сидел, и т.д. Шкаф выделился лишним на основании того, что стоит в спальне, а не является мебелью, на которой не сидят, и т.д. Дети сравнительной группы успешно выполняли данное задание.

Результаты исследования

В итоге оказалось, что развитие мыслительных операций детей экспериментальной группы находится преимущественно на низком уровне, тогда как сравнительной группы - на высоком. Однако также мы можем отметить и более высокие показатели по развитию операций анализа и синтеза (преимущественно их выполнение на среднем уровне), что, на наш взгляд, является следствием онтогенетически более раннего их развития. Обнаружены также более низкие показатели по операциям классификации, обобщения и в особенности сравнения, что, вероятно, связано с необходимостью оперирования обобщенными

понятиями, умением выделять существенные признаки, владением в достаточной мере представлениями об окружающем мире и развитием в целом словесно-логического мышления, что, в свою очередь, имеет недостаточность развития у изучаемой категории.

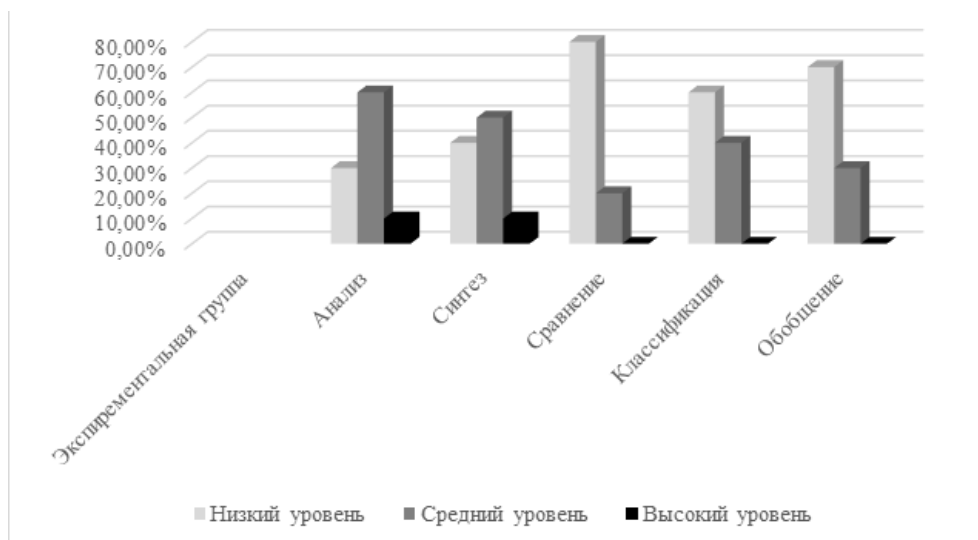


Рис. 6 - Сводные данные по уровням развития всех операций у ЭГ

Помимо изучения развития мыслительных операций у детей с ЗПР, проанализировали результаты мониторинга динамики развития конструктивных навыков учителя-дефектолога и воспитателя обследуемых групп по образовательной программе детского сада. На основе указанной документации и полученных результатов эксперимента нами были составлены графики, отражающие уровень развития изучаемых параметров по каждому ребенку. Слева указано количество полученных баллов за каждое задание, снизу - порядковые номера детей.

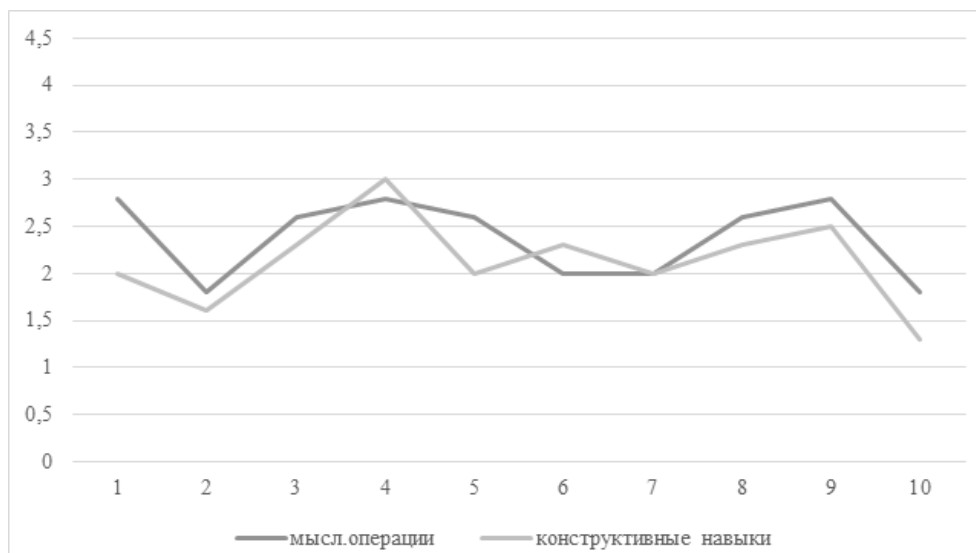


Рис. 7 - Показатели уровня развития мыслительных операций и конструктивных навыков у детей ЭГ

Как мы видим, отмечается взаимосвязь между конструированием и сформированностью мыслительных операций. Где более высокий уровень развития конструктивных умений, там и более высокий уровень мыслительных операций, аналогично со средним и низким. Соответственно, эти данные подтверждают актуальность использования конструирования как средства развития мыслительных операций.

На основе анализа психолого-педагогической литературы (работ Л.А. Парамоновой, Л.Ф. Фатиховой, Н.А. Забродиной и др.) мы разработали методические рекомендации для учителей-дефектологов и воспитателей по использованию конструирования как средства развития мыслительных операций у старших дошкольников с ЗПР [7; 12].

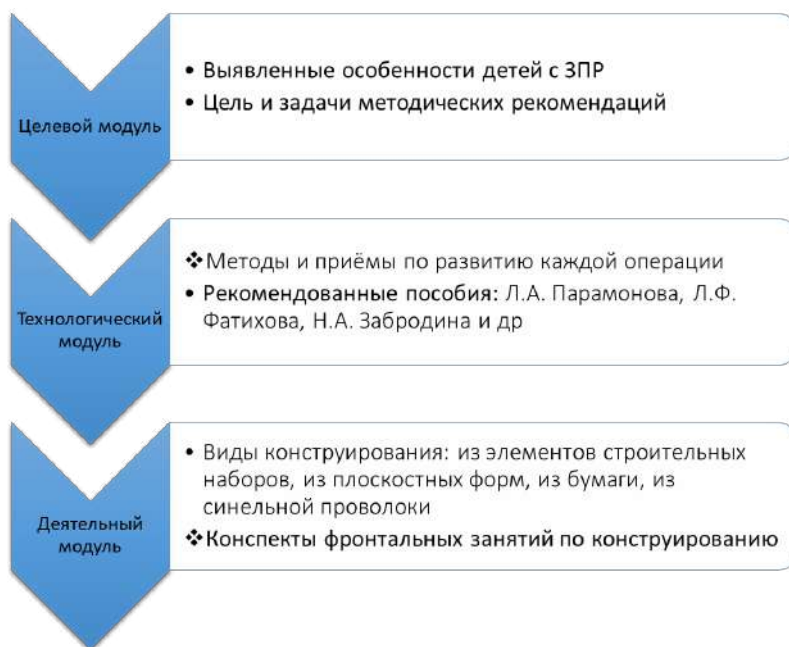


Рис. 8 - Структура методических рекомендаций

В них мы выделили методы и приемы по развитию каждой операции.

Методы и приемы развития мыслительных операций посредством конструирования

Развитие операции анализа

1. Обследование с детьми педагогом образца/модели/продукта конструирования.

Педагог предлагает рассмотреть детям образец/саму постройку и описать, что они видят (целостный анализ образца). Далее задаются вопросы по следующим параметрам:

- выделение составляющих образца изображения/постройки;
- выделение характеристик элементов (величина, форма, цвет, материал и т.д.);
- выделение взаимного расположения элементов;
- выделение количества элементов;
- исследование свойств конструктивного материала;
- при анализе готового продукта - устойчивость постройки, удачное расположение деталей и пр.

Примеры вопросов: «Расскажите о стенах дома. Из деталей какой формы они состоят? Как расположены?» Или: «Рассмотрите внимательно схему: посчитайте, сколько нам потребуется синельных проволок? Каких цветов?».

Возможно использование всех указанных вопросов или же отдельных, в зависимости от содержания занятия.

Развитие операции синтеза

1. Показ способов конструирования.

Педагогом показываются способы конструирования объекта. Дети на основе повторения действий усваивают варианты осуществления операции синтеза (понимания, как сопоставлять, соединять части объекта).

2. Показ образца/модели с целью конструирования такого же объекта.

Ребенку дается образец постройки, который он должен самостоятельно проанализировать и понять, каким образом следует конструировать объект. Педагогом не предлагаются способы выполнения задачи. Значимость приема состоит в том, что дети самостоятельно подбирают способы соединения деталей, их взаимного расположения, тем самым осуществляя операцию синтеза.

Возможно использование таких пособий, как «Танграм», «Колумбовое яйцо», «Кубики Никитина», а также плоскостного конструктора.

3. «Какой детали не хватает».

Педагогом предлагается непосредственно объект конструирования (плоскостной или объемный) с недостающим элементом. Возможно использование задачи с нахождением большего количества недостающих деталей.

Пример задания: «Посмотри внимательно, все ли у этой машины на месте? Нам нужно доделать машину, чтобы она поехала».

4. Соединение частей.

Педагогом предлагается найти способ соединения частей, чтобы получить определенный результат.

Пример задания: «Посмотрите внимательно, нам нужно соединить проволочки квадратом. Как мы это сможем сделать?».

5. Использование модели со скрытыми элементами.

Педагогом в качестве образца предлагается модель, в которой очертание отдельных составляющих ее элементов скрыто от ребенка (в качестве модели может выступать конструкция, обклеенная плотной

белой бумагой, или без определенных деталей). Эту модель дети должны воспроизвести из имеющегося у них строительного материала.

Пример задания: «Мы сегодня будем конструировать не так, как обычно (педагог выставляет ракету из бумаги без конуса и крыльев, но с иллюминаторами). Посмотрите, что это может быть? Чего здесь не хватает? Сконструируйте сами ракету, подумайте, как сделать конус и крылья».

Развитие операции сравнения

1. Сравнение объектов.

Педагог задает детям вопросы по сравнению элементов/построек/образца и постройки по следующим категориям:

- сравнение элементов, различающихся одним признаком;
- сравнение элементов, различающихся двумя и более признаками;
- сравнение множества элементов;
- сравнение количества элементов.

Критерии для сравнения могут быть следующими: цвет, форма, величина, взаимное расположение, материал и т.д.

Пример вопросов: посмотрите внимательно, чем различаются крыши у этих двух домов? (цветом, величиной). А чем похожи? (формой).

Также возможно самостоятельное выделение детьми параметров для сравнения. Педагог в таком случае не уточняет критериев сравнения.

2. Нахождение различий и сходств.

Педагог предлагает два варианта постройки и предлагает найти, чем они различаются. Различия могут быть по тем же критериям, что были указаны в предыдущем приеме: форма, величина, взаимное расположение, материал и т.д.

Пример задания: педагог выставляет два дома и спрашивает: «Посмотрите внимательно, чем эти два дома различаются? (цвет крыши, величина, материал стен). Чем они похожи? (наличием фундамента, стен, крыши, квадратной формой дома). Теперь каждый выберет, какой дом будет конструировать».

3. «Найдите такие же детали».

Педагог предлагает детям выбрать из наборов для конструирования такие же детали, которые есть в образце/постройке. Далее педагогом проверяется выполнение задания, проговариваются характеристики деталей.

Пример задания: «Перед вами лежат наборы плоскостного

конструктора. Посмотрите внимательно на образец (изображены жираф и слон). Подберите такие же детали».

4. «Что изменилось?»

Педагог предлагает детям внимательно рассмотреть объект, далее за ширмой взрослый меняет какие-либо части постройки (цвет/расположение/форму) и предлагает детям по памяти назвать, что изменилось. Также возможно использование второго образца (в одном педагог что-либо меняет, а второй остается для сравнения).

Пример задания: «Перед вами стоят 2 башни (из 5-6 кубиков). Запомните, как они выглядят (далее педагог за ширмой у одной башни меняет местами красный и синий кубики). А теперь скажите, что изменилось?».

Развитие операции классификации

Данные приемы могут использоваться как самостоятельные задания или в качестве подготовительного этапа перед конструированием определенного объекта.

1. Классификация элементов по одному критерию.

Педагог предлагает детям классифицировать конструктивный материал по заданному признаку. Для классификации возможно использование следующих критериев:

- По качественным характеристикам материала - форме, цвету, величине, материалу, весу и прочим признакам.

Пример задания: «Перед вами лежат кубики. Разложите их по кучкам так, чтобы в каждой кубики были одинаковые по величине».

- По возможному назначению деталей.

Пример задания: «перед вами лежат наборы конструктора (объемные геометрические фигуры). Мы будем конструировать дом. Он состоит из фундамента, стен, крыши. Разложите детали по кучкам так, чтобы из одних можно было сделать фундамент, из других - стены, из третьих - крышу».

2. Классификация элементов по двум критериям.

Данный прием является усложненным вариантом предыдущего. Педагог предлагает детям классифицировать конструктивный материал по двум признакам (например, по цвету и форме, материалу и величине и т.д.).

Пример задания: «Перед вами лежат кубики. Разложите их так, чтобы в каждой кучке кубики были одинакового размера и цвета».

3. Классификация элементов без указания критериев.

Педагог предлагает детям разгруппировать материал без указания

критериев классификации. После выполнения задания взрослым обсуждаются с детьми их варианты классификации, предлагаются верные способы решения задачи.

Оптимальным является подбор материала для данного задания на основе качественных характеристик материала (формы, величины и т.д.).

Пример задания: «Перед вами лежат наборы строительного материала (объемный конструктор). Разложите материал так, чтобы в каждой группе фигуры были чем-то похожи».

В качестве усложнения задания или направления на правильный ход мыслей можно использовать следующую инструкцию: сделай(те) так, чтобы куч было меньше (2-3) и т.д.

Рекомендации: после того, как дети сгруппировали предметы, необходимо обязательно их назвать обобщающим словом («красные и синие», «тяжелые и легкие» и т.д.).

Следует использовать и такой прием, когда объекты нельзя классифицировать по указанному признаку (или вообще). В таком случае от детей не следует добиваться верного ответа. Нужно уточнять, что не все объекты можно классифицировать.

Развитие операции обобщения

Многие исследователи (У.В. Ульенкова, Л.Ф. Фатихова и др.) рассматривают операцию обобщения в совокупности с классификацией, поскольку вторая подразумевает обобщение предметов для классификации: выделение наиболее существенных признаков и абстрагирование от несущественных. При специальном обучении при классификации также обязательно указывается обобщающее слово для группы предметов, выделяются обобщающие признаки. Соответственно, вышеперечисленные приемы по развитию операции классификации также направлены на развитие операции обобщения. Рассмотрим и другие возможные приемы по развитию операции обобщения:

1. Выделение лишних деталей.

Педагог обозначает, какую постройку на занятии дети будут конструировать, и предлагает из имеющихся наборов материала убрать неподходящие детали. Возможно использование образца.

Пример задания: «Перед вами лежат наборы строительного материала. Мы будем строить гараж. Посмотрите внимательно на детали. Как вы думаете, какие не подойдут для строительства гаража?».

Рекомендации: чем больше элементов в наборе, тем более однородными они должны быть для доступности выделения лишнего

предмета. Например, много прямоугольных одного цвета блоков для постройки гаража и несколько круглых.

2. Выделение лишних объектов.

Прием аналогичен предыдущему, однако педагог уже предлагает сюжетную картину в качестве образца для конструирования либо ряд построек (объектов), чем-то объединенных.

Пример задания: «Посмотрите внимательно на картину (изображены снеговик, елка, заяц, яблоня с яблоками). Как вы думаете, что из этого мы не будем конструировать? Почему?».

Рекомендации: необходимо обязательное обсуждение, почему какой-то объект лишний и выделение обобщающего понятия для общих объектов.

3. «Четвертый лишний».

Педагог на картинном материале по теме занятия предлагает детям выделить четвертую лишнюю картинку. Прием может использоваться на вводном или заключительном этапах фронтального занятия по конструированию.

4. «Узнать по описанию».

Прием может использоваться на вводном этапе фронтального занятия по конструированию. Педагог дает характеристику объекта для конструирования, не называя его.

Например, зеленая, колючая (ель). Аналогичным образом можно использовать загадки.

Рекомендации по развитию операции обобщения

Также важно в ходе проведения занятий задавать вопросы по обобщению объектов, например:

- назвать одним словом продукты конструирования (например, лису, зайца, медведя их бумаги - как животные, дикие животные);
- назвать одним словом имеющиеся детали: все деревянные, прямоугольные и т.д.

Учителя-дефектологи и воспитатели положительно отнеслись к данной инициативе. При учете необходимых условий реализации данных рекомендаций мы предполагаем, что формирование мыслительных операций у детей с ЗПР посредством конструирования будет успешным и в других условиях, при переносе опыта в иные образовательные учреждения. Таким образом, поставленные нами задачи были решены.

Аналогичные результаты, связанные с влиянием конструирования на эффективность обучения детей с ОВЗ, получены

в научно-методической разработке под руководством Т.В. Волосовец и Е.Н. Кутеповой [13]. Однако там не были задействованы ресурсы формирования мыслительных операций у детей на основе конструирования. Этим наше исследование отличается от существующих аналогов.

Литература

1. Венгер, Л.А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1989.
2. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка / [Под ред. и со вступ. ст. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия]. - М.: Изд. Акад. пед. наук РСФСР, 1956.
3. Конструирование с детьми старшего дошкольного возраста: Конспекты совместной деятельности с детьми 5-6-ти лет / О.Э. Литвинова. - СПб.: Детство-пресс, 2017.
4. Конструктивное творчество дошкольника: Пособие для воспитателя. - М.: Просвещение, 1973.
5. Лубовский, В.И., Кузнецова, Л.В. Психологические проблемы задержки психического развития // Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. - М.: Педагогика, 1984. - С. 6-19.
6. Обучение детей с задержкой психического развития [В.И. Лубовский, Л.И. Перслени, П.Б. Шошин и др.] / Под ред. Т.А. Власовой и др. - М.: Просвещение, 1981.
7. Парамонова, Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду. - М.: ИЦ «Академия», 2002.
8. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Изд. «Питер», 2000.
9. Тигранова, Л.И. Умственное развитие слабослышащих детей. - М.: Педагогика, 1978.
10. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. - М.: Педагогика, 1990.
11. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология. - М.: ИЦ «Академия», 2001.
12. Фатихова, Л.Ф. Методика формирования общеинтеллектуальных умений у дошкольников с нарушением интеллекта. - Уфа: Вагант, 2007.
13. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО: Пособие для педагогов-дефектологов / Авт.-сост. Т.В. Луус / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. - М.: РУДН, 2007.

Авторы публикации

Шнайдер Анна Егоровна, студентка, Институт детства, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

E-mail: ae_shnaider@mpguedu.onmicrosoft.com.

Научный руководитель – **Чумакова Ирина Викторовна**, канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

CONSTRUCTION AS A MEANS OF DEVELOPING INTELLECTUAL OPERATIONS IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Schneider A., student of the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: ae_shnaider@mpguedu.onmicrosoft.com.

Supervisor - **Chumakova I.**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia.

Abstract. *The paper summarizes the results of the experimental research, which revealed the relationship between the development of intellectual operations and construction skills in senior preschool children with mental retardation. On the basis of the analysis of the results, conclusions are made and methodical recommendations for teachers-defectologists and tutors for constructing are developed.*

Key words: *children with mental retardation, thinking operations, constructing, teaching, methodological recommendations for teachers and educators.*

References

1. Wenger, L. Games and exercises for the development of mental abilities in preschool children - M.: Education, 1989.
2. Vygotsky, L. Selected psychological studies. Thinking and speech. Problems of child psychological development / [Ed. and from the entrance. article A. Leontyev, A. Luria]. - M.: Publishing House Acad. Ped. Sciences of the RSFSR, 1956.
3. Construction with children of senior preschool age: Notes on joint activities with children aged 5-6 years / O. Litvinova. - St. Petersburg: Childhood-press, 2017.
4. Constructive creativity of a preschooler: A manual for educators. - M.: Education, 1973.
5. Lubovsky, V., Kuznetsova, L. Psychological problems of mental retardation // Children with mental retardation / Ed. T. Vlasova, V. Lubovsky, N. Tsypina. - M.: Pedagogy, 1984. - P. 6-19.
6. Education of children with mental retardation [I. Lubovsky, L. Persleni, P. Shoshin and others] / Ed. T. Vlasova and others. - M.: Education, 1981.
7. Paramonova, L. Theory and methodology of creative design in kindergarten. - M.: Publishing center «Academy», 2002.
8. Rubinstein, S. Fundamentals of general psychology. - St. Petersburg: Publishing House «Peter», 2000.
9. Tigranova, L. Mental development of hearing impaired children. - M.: Pedagogy, 1978.
10. Ulienkova, U. Six-year-old children with mental retardation. - M.: Pedagogy, 1990.
11. Uruntaeva, G. Preschool psychology. - M.: Publishing center «Academy», 2001.
12. Fatikhova, L. Methodology for developing general intellectual skills in preschoolers with intellectual disabilities. - Ufa: Vagant, 2007.
13. Formation of skills in constructive play activities in children with the help of LEGO: A manual for teachers-defectologists / Author-ed. T. Luss / Ed. T. Volosovets, E. Kutepova. - M.: RUDN, 2007.

Дата поступления: 29.09.2023.

Заметки Алёны Капустьян

Хочу поделиться личным опытом учебы в колледже Российского государственного социального университета (г. Москва), который недавно закончила, получив специальность «специалист по социальной работе».

Мое обучение проходило в таком же режиме, как у всех, но есть некоторые нюансы. В моей группе все, кроме меня, видят и слышат. На парах конспектировали лекции, выступали с докладом, устно отвечали на вопросы преподавателей. Мои тьюторы переводили мне всю учебную информацию, печатая на ноутбуке, а я параллельно читала на брайлевском дисплее. Иногда устно отвечала на вопросы преподавателя. Если меня не понимали из-за моего акцента, помощники дублировали мою речь.

На паре по обществознанию я два раза читала доклад вслух. А преподаватель, глядя на мой текст, выведенный на экране проектора, понимал суть. Во время практических занятий заполняла тесты на телефоне через брайлевский дисплей, отвечала на переписанные с бумаги тьютором контрольные вопросы, читала статьи по заданной теме, найденные в Интернете. Тьютор сидел рядом, занимался своими делами.

Были моменты, когда преподаватель показывал студентам фильм. Моему тьютору приходилось переводить мне весь фильм. Честно говоря, перевод научных фильмов давался нелегко: студенты по-разному понимали суть фильма. Тьютор перевел, как понял, а я, в свою очередь, по-своему воспринимала переведенное. Не факт, что была донесена до меня настоящая суть фильма: если бы смотрела, понимала бы по-другому.

Это все про очную форму обучения.

В дистанционной форме обучение проходило почти так же, как и в очной: тьютор переводил лекции, слушая лектора через скайп, в переписку со мной в telegram, передавал вопросы преподавателя, иногда обсуждал со мной тему лекции, пока преподаватель беседует с другими ребятами.

Я читала присланные тексты, копировала важное в файл, чтобы потом перечитать и выучить. Дописывала сокращенные в тексте слова (мы заранее договорились об этом с тьютором, чтобы он успевал перевести речь преподавателя).

Во время семинаров тьютор присылал мне вопросы

преподавателя, и я отвечала на них письменно в файле. Иногда выполняла задания: писала эссе или конкретный ответ на важный вопрос, составляла английские предложения, конспектировала материал из учебника и учебных пособий. Свои ответы либо копировала в переписку с тьютором, чтобы тот передал преподавателю в скайп, либо присылала на почту преподавателю.

Была проблема недоступности некоторой информации. Она заключалась в презентациях и скриншотах с текстом заданий или лекции. Когда мне надо было сделать презентацию, я вначале писала нужную информацию в Word файле, выделяла части текста цифрами, чтобы указать на необходимость преобразования в слайды, и отправляла этот файл тьютору. Он преобразовывал текст в картинки, оформляя презентацию. К сожалению, самостоятельно оформить презентацию невозможно.

Чтобы переписать большой текст со скриншота, тьютору требовалось много времени, и я не имела возможность выполнить некоторые задания непосредственно на семинаре или прочитать лекцию, конспектировать.

По вечерам самостоятельно выполняла домашние задания, сама загружала их в электронный личный кабинет студента, читала учебную литературу. Когда писала рефераты или курсовую, тьютор помогал с их оформлением или поиском учебной информации в Интернете.

На зачетах и экзаменах я брала со стола преподавателя билет, садилась писать ответ на ноутбуке. Потом подходила озвучивать ответы, тьютор переводил мою речь, чтобы меня правильно поняли. Кроме билетов, были электронные тесты, и это для меня было удобно.

Прошли четыре года. Этой весной я готовилась к защите диплома. Много времени уделила изучению темы диплома, изложила ее, печатая на компьютере. Потом отправляла тьютору на оформление. К сожалению, оформление диплома требовало визуальности.

В общем, испробовав две формы обучения - очную и дистанционную, я поняла, что дистанционный вариант для меня более комфортный: мне удобно письменно отвечать, выполнять задания и загружать в СДО, задавать вопросы преподавателю личным сообщением. Считаю, что слепоглухой должен выбрать по своему желанию удобную лично ему форму обучения: не понравится одна - меняет на другую.

Еще считаю, что слепоглухой вполне может получить любое образование, только без тьютора не обойтись. Он проходил со мной все студенческие годы, помогая во всем, и я всегда говорила ему «спасибо».

Сказав это, чувствую облегчение и счастье. Не зря он все делал для меня, чтобы я шла со всеми по одному пути и, закончив учебу, получила диплом о среднем профессиональном образовании.

Специалист по прикладной
эстетике со слепоглухотой
Алёна Капустьян.