

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

ИНКЛЮЗИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Издается с февраля 2016 года

Том 8, № 4 (32), 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
Подписной индекс издания в каталоге «Почта России» - ПБ571

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: 29.12.2023 г. Усл. печ. л. 12,98. Заказ № 59. 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

Артемьева А.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПАТОЛОГИЕЙ ЗРЕНИЯ УРОВНЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ	7
---	----------

ОТКРЫТОЕ ПРОСТРАНСТВО ИНКЛЮЗИИ

Бурнашевская О.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И УЧАСТИЯ В ЧЕМПИОНАТЕ «АБИЛИМПКС»	20
--	-----------

Мелина Е.В., Лаптева Е. ПРИМЕНЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДИК В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАЗЛИЧНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	35
---	-----------

Пушкина М.В., Микляева Н.В. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ГОСТИНАЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИРОДНОМ МИРЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	45
---	-----------

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИНКЛЮЗИИ

Мелина Е.В., Мандрейкина О.В. АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ К НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ ЧЕРЕЗ «ТРЕНИРОВОЧНЫЙ КЛАСС»	56
---	-----------

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Микляева Н.В., Чудесникова Т.А., Кошечева В.А. ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТРЕНИНГОВ С АУТИЧНЫМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ НА ОСНОВЕ БАЗАЛЬНОЙ СТИМУЛЯЦИИ И СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ	68
--	-----------

Микляева Н.В., Чудесникова Т.А., Шевцова А.А. ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТРЕНИНГОВ С АУТИЧНЫМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ НА ОСНОВЕ СЕНСОМОТОРНОЙ КОРРЕКЦИИ И АВА-ТЕРАПИИ 86

Михеева Т.А. «ПОГРУЖЕНИЕ В СКАЗКУ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 100

Уважаемые читатели и коллеги! Дорогие друзья!

В преддверии новогодних праздников мы рады представить вашему вниманию последний в этом уходящем году выпуск журнала «Инклюзия в образовании» (№ 4, 32 выпуск 2023 г.). Этот номер включил в себя 8 статей от 11 авторов. География публикаций представлена такими городами, как Москва, Казань и Нурлат (Республика Татарстан).

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

В рубрике «Инклюзивное образование» представлена статья педагога общеобразовательной школы из Казани на тему: «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с патологией зрения уровня основного общего образования при профессиональном самоопределении». В статье автор доказывает необходимость и целесообразность психолого-педагогического сопровождения учащихся уровня основного общего образования с патологией зрения при профессиональном определении. Кроме того, в статье представлена подробная программа психолого-педагогического сопровождения, представлены примеры образовательных учреждений, обучающихся студентов с патологией зрения. В заключительной части статьи автор приводит результаты проведенной экспериментальной работы.

Рубрику «Открытое пространство инклюзии» представляют 3 статьи. В статье педагога Нурлатской школы-интерната для детей с ограниченными возможностями «Профессиональное самоопределение школьников с ОВЗ посредством межведомственного взаимодействия и участия в чемпионате «Абилимпикс» показан опыт работы образовательного учреждения для детей с ОВЗ. Данный материал направлен на решение одной из основных задач социализации личности - профессионального самоопределения выпускников коррекционных школ. Вторая статья этой рубрики печатается за счет средств гранта Республики Татарстан в рамках проекта «Смех ради здоровья». Ее авторы представляют нетрадиционные методики коррекционной работы, применяемые для обучения детей с различными нарушениями. Авторы рассматривают теоретические подходы к определению одной из них - «смехотерапия» и приводят доводы в пользу использования данной методики, доказывая, что процесс коррекционной работы с детьми с различными нарушениями здоровья зависит, в том числе от применения различных нетрадиционных методик, которые дают положительное

воздействие на организм ребенка. В статье проведен анализ совместного опыта Благотворительного фонда «Милосердие в образовании» и МБДОУ «Детский сад № 76 пр. осмотра и оздоровления» Советского района г. Казани по внедрению нетрадиционной методики «смехотерапии» в лечебно-оздоровительный и коррекционно-воспитательный процесс детей с различными нарушениями органов дыхания. В третьей статье «Экологическая гостиная как средство формирования представлений о природном мире у старших дошкольников с задержкой психического развития» представлено обоснование проведения экологической гостиной с воспитанниками с ЗПР, дана классификация методов и приемов коррекционно-развивающей работы.

Рубрика «Теория и практика инклюзии» представлена статьей двух авторов из Казани. Статья посвящена адаптации подростков с нарушением зрения к новой социальной среде через использование специально разработанных «тренировочных классов». Авторы считают, что социальная среда играет ключевую роль в адаптации подростков, и тренировочные классы предлагают структурированные программы для развития навыков самообслуживания, ориентации в пространстве, социальной коммуникации и самостоятельности. Статья написана в рамках проекта «Тренировочный класс», реализованного за счет средств гранта Раиса Республики Татарстан. Цель статьи заключается в исследовании влияния тренировочных классов на адаптацию подростков с нарушением зрения и оценке эффективности такого подхода.

Рубрика «Коррекционная педагогика» содержит 3 статьи авторов из Москвы. Статья на тему: «Особенности проектирования игровых тренингов с аутичными дошкольниками на основе базальной стимуляции и сенсорной интеграции» обобщает теоретические подходы к развитию личности и формированию коммуникации у аутичных детей, описывает этапы и направления деятельности педагогов-психологов, тьюторов и дефектологов. С учетом данных особенностей характеризуется специфика программы коррекционно-педагогического сопровождения ребенка и приводятся примеры проектирования игровых тренингов с аутичными дошкольниками на основе базальной стимуляции и сенсорной интеграции. Во второй статье «Особенности проектирования игровых тренингов с аутичными дошкольниками на основе сенсомоторной коррекции и АВА-терапии» на основе эмоционально-смыслового подхода описываются этапы организации контакта и педагогического взаимодействия с аутичными детьми, характеризуются особенности проектирования игровых тренингов с дошкольниками на

основе сенсомоторной коррекции и АВА-терапии. Обобщаются противоречия, возникающие при комплексном использовании данных подходов, и пути выхода из затруднений. Завершает рубрику статья на тему: «Погружение в сказку» как средство развития речи и духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста». Автор статьи рассматривает вопросы развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с нормой речевого развития и с общим недоразвитием речи (ОНР). В статье описываются методика и результаты исследования уровня развития связной монологической речи у старших дошкольников, а также обобщается использование метода составления рассказа по сюжетной картинке при сочинении сказки.

Мы благодарим всех наших авторов, читателей за поддержку и поздравляем всех с наступающим Новым годом! Пусть Новый год станет временем для новых возможностей, вдохновения и творчества. Пусть каждый день приносит удовлетворение от достигнутых целей и радость от встреч с близкими. До встречи в первом номере журнала «Инклюзия в образовании» 2024 года.

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

УДК 37.015.3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПАТОЛОГИЕЙ ЗРЕНИЯ УРОВНЯ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

А.В. Артемьева

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Казанская школа № 172 для детей с ограниченными возможностями
здоровья», г. Казань

***Аннотация.** В статье рассматривается необходимость и целесообразность психолого-педагогического сопровождения учащихся уровня основного общего образования с патологией зрения при профессиональном определении. Представлены тезисные положения ученых относительно изучаемой проблемы исследования, а также статистические данные Министерства просвещения. Помимо этого, представлена подробная программа психолого-педагогического сопровождения, представлены примеры образовательных учреждений, обучающихся студентов с патологией зрения. Кроме того, в заключительной части статьи приводятся результаты экспериментальной работы.*

***Ключевые слова:** патология зрения, нарушения зрения, ученики с нарушением зрения, психолого-педагогическое сопровождение, профессиональное самоопределение.*

Современные тенденции развития системы образования в Российской Федерации и мировой практике привели к повышению значимости инклюзивного образования и повышению роли психолого-педагогического сопровождения обучающихся с какими-либо отклонениями в психическом, физическом и интеллектуальном развитии. В особенности актуальна проблема психолого-педагогического сопровождения обучающихся с патологией зрения при профессиональном самоопределении, т.к. большая часть исследований направлена на изучение особенностей психолого-педагогического и социально-педагогического сопровождения детей, страдающих аутизмом, ДЦП, ЗПР и не ориентируется на профессиональное самоопределение детей с нарушениями зрения. Целью написания данной работы является разработка программы психолого-педагогического сопровождения учеников с нарушением зрения при профессиональном самоопределении.

Согласно данным Министерства просвещения Российской Федерации, количество обучающихся с ОВЗ в образовательных организациях в 2023 году составляет 1,15 млн. человек, что составляет примерно 7% от общего числа детей в стране. На графике ниже представлено процентное распределение количества детей с теми или иными нарушениями (рис. 1) [1, 3].

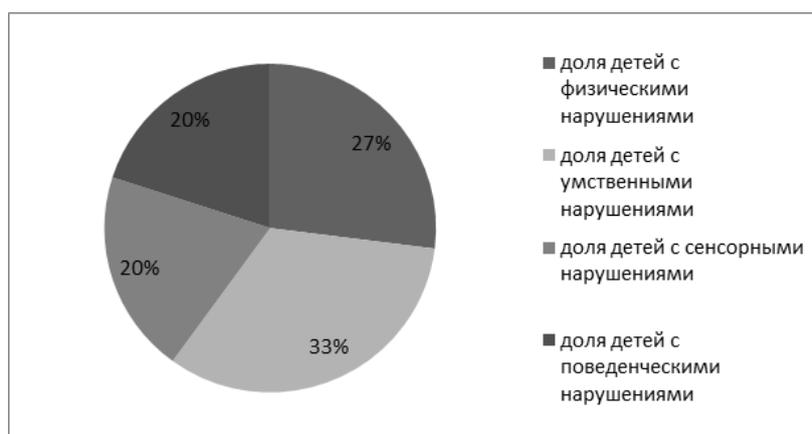


Рисунок 1 - Распределение детей относительно вида ОВЗ

Статистика показывает, что доля детей с сенсорными нарушениями составляет 20%, что является одним из наименьших показателей среди других видов нарушений и, тем самым, является наиболее актуальной темой исследования.

Массовая компьютеризация и цифровизация общества, увеличение количества интерактивных игрушек и включения электронных компьютерных средств в процесс обучения и воспитания детей уже с дошкольного возраста приводит к повышению значимости исследования психолого-педагогического сопровождения детей с патологией зрения. Согласно анализу дефектолога-тифлопедагога, преподавателя высшей школы Московского института коррекционной педагогики Н.А. Одиноквой, нарушения зрения проявляются уже у 10-37% обучающихся начальной школы, при этом к моменту окончания обучения в школе количество учеников с нарушениями зрения может увеличиться [2].

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Уссурийского государственного педагогического университета А.Ю. Василенко подчеркивает, что, если в начальной школе поддержки родителей достаточно для того, чтобы адаптировать ребенка к

процессу обучения, то уже на уровне основного общего образования у обучающихся может возникать большое количество трудностей:

- интеллектуальный потенциал обучающихся с нарушениями зрения более низкий;
- появляются дополнительные трудности при получении информации и усвоении основных образовательных программ;
- формально логическое мышление начинает заменяться образным мышлением;
- мобильность и коммуникабельность находятся на низком уровне [4].

Такие последствия нарушения зрения могут являться серьезными причинами при последующей адаптации к вузовской среде и получению профессии. Существенным барьером на пути адаптации в образовательную и социальную среду, по мнению практикующего психолога и выпускника кафедры психологии образования уральского государственного педагогического университета Е.В. Третьяковой, могут оказать:

- недостаточная помощь психологического, образовательного и социального характера;
- низкий уровень развития социально-психологической адаптации к условиям внешней среды в целом;
- отсутствие специалистов в области тифлопедагогики и тифлологии;
- нереализованный потенциал обучающегося;
- отсутствие материальной и технической базы для полноценного обучения учеников с нарушением зрения;
- недостаточное количество адаптивных методик, технологий, ассистивных услуг, а также средств, поддерживающих коммуникацию;
- недостаточное количество методических разработок и рекомендаций, направленных на организацию психолого-педагогического сопровождения обучающихся в профессиональном самоопределении;
- существование проблем, которые не могут быть решены абитуриентом или студентом самостоятельно из-за нарушений зрения;
- доминирующее представление информации в виде плоскостного текста, графика, без использования азбуки Брайля [5].

Видно, что в настоящее время очень слабо развита программа оказания помощи обучающимся уровня основного общего образования при профессиональном самоопределении. Несмотря на то, что существует

большое количество коррекционных школ, гимназий, лицеев, индивидуальных программ обучения и воспитания, разрабатываются рабочие программы обучения учеников с нарушениями зрения, в школах используются более адаптированные технологии и средства обучения, процесс психолого-педагогического сопровождения не имеет четко разработанной программы и плана.

Помимо теоретических методов исследования в работе применяются эмпирические методы. Так, с помощью наблюдения за учениками с патологией зрения была разработана программа психолого-педагогического сопровождения. Беседа, а также метод математической статистики, позволили выявить уровень готовности к освоению профессии на примере ученика ГБОУ «Казанской школы № 172 для детей с ОВЗ».

Одной из задач коррекционной педагогики должна выступать задача по оказанию помощи обучающимся уровня основного общего образования к адаптации к вузовской среде и получению желаемой профессии.

Рассмотрим примерный план психолого-педагогического сопровождения обучающихся уровня основного общего образования при профессиональном самоопределении (рис. 2).

Рассмотрим подробнее каждый из представленных этапов.

I этап заключается в разработке модели индивидуального психолого-педагогического сопровождения ученика для объединения различных компонентов обучения будущего студента, имеющего нарушения зрения:

- анализ состояния зрения и зрительных возможностей;
- анализ активности зрительных и других сенсорных анализаторов;
- организация специальных педагогических условий, помогающих адаптироваться к обучению в вузе и получению профессии.

На данном этапе необходимо создание команды специалистов, состоящей из тифлопедагога, психолога, логопеда, тьютора.



Рисунок 2 - Примерный план психолого-педагогического сопровождения обучающихся уровня основного общего образования при профессиональном самоопределении

Большое внимание необходимо уделить работе тифлопедагога, который занимается развитием компенсаторных возможностей зрительного восприятия. С помощью тифлопедагога можно будет решить большое число задач, способствующих качественному и эффективному профессиональному самоопределению:

- выявить характер учебной мотивации и отношение к учебной деятельности в целом;
- изучить отношение к оценкам и сформированность самооценки;
- изучить уровень восприимчивости к стимулирующей, направляющей и обучающей помощи, а также возможности переноса знаний на аналогичные задания;
- диагностировать уровень интеллектуального развития;
- выявить темп и скорость работы, общую работоспособность.

Выявленная информация поможет тифлопедагогу выявить основные направления и содержание деятельности индивидуального

сопровождения.

Психолог может своевременно оказывать следующую поддержку:

- выявлять психологические проблемы в адаптации к вузовской среде, помогать определить экзистенциальный смысл и выбрать профессию относительно возможностей и способностей ученика;
- улучшать особенности эмоционально личностного развития;
- повышать компетентность самих педагогов, организуя совместную работу по сопровождению учеников;
- совершенствовать культуру педагогического общения.

Именно психолог может создать тот благоприятный климат, который необходим ученику в момент профессионального самоопределения. Обучающиеся уровня основного общего образования с нарушениями зрения могут испытывать трудности с выбором профессии, т.к. боятся быть непринятыми в трудовом коллективе, преподавателями вузов, поэтому часто выбирают такие профессии, которые не реализуют их возможности и способности. Психолог способен показать ученику с нарушением зрения его значимость и возможность получения желаемой профессии.

Логопед разрабатывает индивидуальные программы коррекции речи в случае необходимости.

Отдельное внимание необходимо уделить работе тьютора. Именно он помогает ученикам адаптироваться к социальной среде вуза, является неким наставником для студентов, однако он организует свою деятельность непосредственно при поступлении в вуз, поэтому рассмотрим далее психологические условия, которые должны быть реализованы при психолого-педагогическом самоопределении обучающихся с нарушениями зрения.

Следует заметить, что реализацию психолого-педагогических условий должен осуществлять педагог - психолог совместно с тифлопедагогом. К психолого-педагогическим условиям можно отнести следующие:

- социальное становление личности, заключающееся в формировании высокой самооценки, поиске экзистенциального смысла, адаптации к окружающему обществу;
- помощь в профессиональном самоопределении на основе диагностических методик;
- развитие коммуникативных способностей;
- проявление социально одобряемых форм поведения.

II этап предполагает разработку специальной системы

профессионального ориентирования, которое включает в себя несколько компонентов, представленных выше.

Успешное поступление и обучение в средних и высших профессиональных образовательных учреждениях возможно при наличии хорошо развитой технике письма, чтения по Брайлю, навыков организации самостоятельной жизни, умений использования компьютерных технологий, умений ориентироваться в окружающей среде и т.п.

На данном этапе большое внимание уделяется работе психолога, педагога и тифлопедагога, при этом можно выделить 2 ступени профессионального самоопределения:

– в 8-9 классах психолого-педагогическое сопровождение предполагает изучение интересов, склонностей и профессиональных идеалов учеников, а также их профессиональных намерений и способностей. На данном этапе необходимо использовать наблюдение, опросники, анкеты и мини-сочинения на тему: «Кем я хочу быть», проводить индивидуальные и групповые беседы с целью выявления профессиональных интересов и самооценки профессионально важных качеств;

– в 10-11 классах происходит окончательная проверка и уточнение профессиональных намерений, обучающиеся обосновывают выбор профессии. На данном этапе для формирования профессионального самоопределения детей с нарушением зрения избран путь опережения событий, то есть, опираясь на точный прогноз, основанный на результате психолого-педагогической диагностики профессионального самоопределения обучающегося, необходимо обеспечить его социальную защищенность.

Необходимо проведение занятий по курсам «Основы выбора профессии» и «Мое профессиональное самоопределение» (рис. 3).

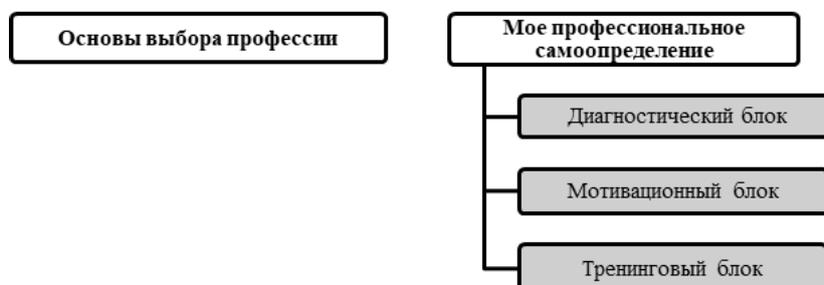


Рисунок 3 - Схема курсов в рамках психолого-педагогического сопровождения обучающихся с патологией зрения уровня основного общего образования при профессиональном самоопределении

Данные занятия направлены на рассмотрение психофизиологических особенностей обучающихся, имеющих нарушения зрения, формированию ответственного отношения к своему здоровью, как фактору профессионального самоопределения, осознанию полноты ограничений, которые накладываются на получение профессии.

Помимо этого, организуется ряд экскурсий в учебные центры и т.п., что можно отнести к третьему этапу психолого-педагогического сопровождения.

III этап заключается в проведении непосредственного знакомства с вузовской средой. Этот этап может выступать в качестве самостоятельного этапа психолого-педагогического сопровождения, либо быть частью курса «Мое профессиональное самоопределение».

На данном этапе большая роль отводится кураторам, тьюторам учебных заведений, который сопровождают уже абитуриентов и студентов. Возможно проведение выездных экскурсий в образовательные центры высшего или среднего профессионального образования, осуществление встреч со студентами, которые также имеют нарушения зрения, осуществление встреч с выпускниками интернатов.

Непосредственно в школе можно проводить декады профориентации, вовлекать учеников в конкурсы, олимпиады, дни и недели той или иной профессии.

В особенности, необходимо осуществлять презентацию тех учебных заведений, которые имеют возможности для обучения людей

с нарушениями зрения. В республике Татарстан к таким учреждениям относятся:

- Бавлинский агаранный колледж;
- Зеленодольский механический колледж;
- Казанский педагогический колледж;
- Колледж малого бизнеса и предпринимательства в г. Казани;
- УВО Университет управления «ТИСБИ»;
- Набережночелнинский государственный торгово-технологический институт;
- Нижнекамский индустриальный техникум;
- Чистопольский многопрофильный колледж.

Наиболее актуальными профессиями, которые могут получить незрячие люди, являются те специальности, которые не требуют отличного зрения или вообще не использовать органы зрения при работе. В особенности, к таким профессиям относятся профессии социальной сферы, связанные с консультацией людей. Например, незрячие люди могут быть психологами, работать на горячей линии любых организаций и консультировать людей по услугам, товарам, сопровождать их. Например, Казанский педагогический колледж готовит учителей, преподавателей гуманитарных дисциплин, в Чистопольском многопрофильном колледже можно получить профессию массажиста, реабилитолога. Помимо этого, ученики с нарушениями зрения могут получить профессии юристов, социальных работников, культурологов, музыкантов. В настоящее время в России и европейских странах становятся популярны «рестораны в темноте», в которых незрячие люди могут работать официантами или сопровождающими.

Рассмотрим практический пример психолого-педагогического сопровождения выпускницы ГБОУ «Казанская школа № 172 для детей с ОВЗ» И.Е. Коробовой. Диагноз: слепно-макулодистрофия, болезнь Штаргардта.

На протяжении 2017-2019 г. осуществлялась непрерывная работа специалистов службы сопровождения.

Была проведена диагностика на выявление уровня готовности к самостоятельной жизни, уровня готовности к поступлению в высшее учебное заведение. Основными методиками, которые использовались для проведения диагностики являются следующие:

1. Для оценки личностной самостоятельности использовались методики:

- шкала «Потребность в зависимости»;

- шкала «Самооценка личностной самостоятельности»;
- модифицированная шкала «Сформированность умений саморегуляции деятельности»;

- шкала «Самооценка личностных черт - самостоятельность».

2. Для оценки способности к самообслуживанию использовалась шкала «Частота пользования транспортом, бытовыми приборами и услугами»;

3. Для оценки осведомленности и способности к поиску информации использовались методики:

- шкала «Осведомленность»;
- шкала «Самооценка способности поиска информации»;
- шкала «Частота поиска информации в сети Интернет».

В результате проведенного исследования было выявлено, что готовность к самостоятельной жизни и обучению в высшем учебном заведении является низкой, после чего коллективом ГБОУ «Казанская школа № 172 для детей с ОВЗ» было решено оказать психолого-педагогическое сопровождение ученику.

Во время работы были проведены следующие виды деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Виды деятельности службы сопровождения при профессиональном самоопределении

№	Кто проводил	Что проводили?
1	Педагог-психолог	<ul style="list-style-type: none"> – проведена диагностика психологической готовности к поступлению в высшее образовательное учреждение и самостоятельной жизни; – проведены ежемесячные тренинги в течение 2017-2019 гг. на тему «Что я знаю и умею»; – выявлены страхи и описания ученика и показаны методы их устранения; – проведены полугодовые консультации родителей относительно необходимости оказания моральной поддержки во время поступления; – проведены беседы на тему «Почему мне подходит эта профессия»; – проведены нейропсихологические игры для повышения координации, мелкой моторики, глазомера, мышления, внимательности.
2	Классные руководители (тифлопедагоги)	<ul style="list-style-type: none"> – проведены занятия на повышение уровня интеллектуального развития; – проведены тренинги «Я умею, я могу», направленные на повышение самооценки и готовности к самостоятельной жизни; – осуществлены дополнительные занятия для подготовки к ЕГЭ; – проведены недели профориентации на тему «Моя будущая профессия», «Кто я?», «Профессия мечты»; – проведены внутришкольные олимпиады по математике, физике, русскому языку;

3	Тьютор	<ul style="list-style-type: none"> – осуществлены знакомства с Казанским (Приволжским) Федеральным университетом; – показаны особенности обучения студентов, применяемые современные технологии, способствующие созданию комфортных условий для развития студентов с ОВЗ; – совместно с учеником были посещены Дни открытых дверей в Казанском (Приволжском) Федеральном университете, способствующие формированию понимания об особенностях обучения в каждом институте; – проведены знакомства со студентами различных направлений и институтов; – ученик был привлечен для участия в Студенческой весне в 2018 году, также приглашен на Гала-концерт, проводимый между различными университетами Казани
4	Медицинский сотрудник	<ul style="list-style-type: none"> – проведена диагностика зрения и уровня нарушения зрения; – осуществлены дополнительные медицинские вмешательства для коррекции зрения.

После проведенных работ была проведена повторная диагностика уровня готовности к самостоятельной жизни и поступлению в университет. При этом исследование показало, что готовность ученика повысилась, что говорит об эффективности разработанной программы.

Коробова И. показала высокие результаты сдачи ЕГЭ. Ей удалось набрать 245 баллов. Из них 94 балла по русскому языку, 70 баллов по математике, 81 – по обществознанию.

В настоящее время Ирина является студентом Института физики Казанского (Приволжского) Федерального университета и проходит производственную практику в ГБОУ «Казанская школа № 172 для детей с ОВЗ», что говорит о высокой эффективности и качестве разработанной программы.

Итак, анализ теоретической литературы показал, что тема психолого-педагогического сопровождения учеников с нарушениями зрения является достаточно актуальной, т.к. ученые часто рассматривают проблемы детей с ОВЗ или ЗПР, что доказывают статистические данные Министерства просвещения РФ и Федеральной службы государственной статистики РФ. За основу были взяты работы Е.В. Третьяковой, утверждающей, что необходимо в обязательном порядке оказывать поддержку и помощь всем ученикам в профессиональном самоопределении, независимо от наличия или отсутствия у них заболеваний, патологий и каких-либо нарушений. Помимо этого, сама программа была разработана на основе условий психолого-педагогического сопровождения учеников с нарушениями зрения, выделяемые Н.А. Одиноквой.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся

с патологией зрения уровня основного общего образования при профессиональном самоопределении предполагает применение комплексной программы, включающей в себя медицинское, психологическое, педагогическое и социальное сопровождение.

Помимо того, что необходимо привлекать специалистов в области коррекционной педагогики и психологии, например, тифлопедагогов, необходимо также проведение полноценного медицинского обследования. С помощью последнего можно с большой точностью оценить степень поражения зрительных анализаторов, а также оценить возможности получения той или иной профессии.

Психолого-педагогическое сопровождение предполагает использование определенной программы-плана, с помощью которого можно подготовить обучающегося к получению или невозможности получения той или иной профессии. Большое внимание при психолого-педагогическом сопровождении необходимо уделять использованию специальных адаптированных программ обучения и индивидуальных планов, которые позволяют адаптировать ученика к процессу обучения. Кроме того, наличие тьютерской и кураторской поддержки непосредственно в высшем или среднем специальном образовательном учреждении позволит ученику лучше адаптироваться к процессу обучения.

Наличие адаптированных программ и индивидуальных планов не гарантирует качественное профессиональное самоопределение, т.к. не является единственным компонентом программы профессионального самоопределения. Большая роль отводится психологической готовности ученика к получению профессии. Здесь ведущая роль отводится работе психолога, который может оценить уровень психологической готовности к поступлению в высшее образовательное профессиональное учреждение.

Только комплексная работа психолога и педагога позволит ученикам с нарушениями зрения легко адаптироваться и социализироваться в обществе.

Литература

1. Дети с особыми образовательными потребностями / Министерство просвещения Российской Федерации. – [Электронный ресурс]. – URL.: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (дата обращения 28.10.2023)
2. Одиноква Н.А. Обоснование модели индивидуального социально психологического сопровождения обучающихся с нарушениями зрения / Н.А. Одиноква // Научно-методический журнал «Концепт». – 2017. - №. S11
3. Положения инвалидов / Федеральная служба государственной статистики. –

[Электронный ресурс]. – URL.: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения 28.10.2023)

4. Специфика профессиональной ориентации детей и молодежи с нарушением зрения / под ред. А.Ю. Василенко. – М.: Флинта, Наука, 2022. – 214 с.
5. Третьякова Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников: дип..раб... / Е.В. Третьякова. – Екатеринбург, 2018. – 108 с.

Автор публикации

Артемьева Анжелика Вячеславовна, педагог-психолог, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Казанская школа № 172 для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Казань. E-mail: fadeeva_anzhela@list.ru.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH VISION PATHOLOGY AT THE LEVEL OF BASIC GENERAL EDUCATION WITH PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

Artemyeva A., educational psychologist, State budgetary educational institution “Kazan School № 172 for children with disabilities”, Kazan. E-mail: fadeeva_anzhela@list.ru.

***Abstract.** The article discusses the need and expediency of psychological and pedagogical support for students at the level of basic general education with vision pathology in the professional determination. Thesis statements of scientists regarding the research problem being studied, as well as statistical data from the Ministry of Education are presented. In addition, a detailed program of psychological and pedagogical support is presented, and examples of educational institutions teaching students with vision pathology are presented. In addition, the final part of the article presents the results of experimental work.*

***Key words:** vision pathology, visual impairment, students with visual impairment, psychological and pedagogical support, professional self-determination.*

References

1. Children with special educational needs / Ministry of Education of the Russian Federation. - [Electronic resource]. – URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health/ (access date 10/28/2023)
2. Odinkova N.A. Justification of the model of individual socio-psychological support for students with visual impairments / N.A. Odinkova // Scientific and methodological journal “Concept”. – 2017. - No. S11
3. Positions of disabled people / Federal State Statistics Service. - [Electronic resource]. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (access date 10/28/2023)
4. Specifics of vocational guidance for children and youth with visual impairments / ed. A.Yu. Vasilenko. – М.: Flinta, Nauka, 2022. – 214 p.
5. Tretyakova E.V. Psychological and pedagogical support for professional self-determination of high school students: diploma work... / E.V. Tretyakov. – Ekaterinburg, 2018. – 108 p.

Дата поступления: 22.12.2023.

УДК 376.2

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ ПОСРЕДСТВОМ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И УЧАСТИЯ В ЧЕМПИОНАТЕ «АБИЛИМПИКС»

О.В. Бурнашевская

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Нурлатская школа-интернат для детей с ограниченными
возможностями здоровья», г. Нурлат, Россия

***Аннотация.** В статье представлен опыт работы образовательного учреждения для детей с ОВЗ, направленный на решение одной из основных задач социализации личности - профессионального самоопределения выпускников коррекционных школ.*

***Ключевые слова:** дети с ОВЗ, профориентационная работа, социализация, самоопределение, ментальные нарушения, межведомственное взаимодействие, социокультурная инклюзия, движение «Абилимпикс».*

Профориентация решает одну из важнейших задач социализации личности обучающихся. А овладение обучающегося с ОВЗ профессией выступает одним из основных средств его реабилитации и адаптации к жизни в обществе. Для того чтобы профессиональное самоопределение обучающихся с ОВЗ было успешным, важно развивать у них активное отношение к себе, своим возможностям в связи с осознанием важности и необходимости самоопределения, адекватного отношения к ситуации выбора профессии, основанного на осознании своих желаний и возможностей.

Основная цель профориентационной работы состоит в том, чтобы помочь учащимся сделать осознанный выбор будущей профессии и продолжить образование в соответствии с их предпочтениями и способностями. Для достижения этой цели мы уделяем особое внимание различным методам и формам работы, таким как знакомство с профессиями через встречи с представителями различных сфер деятельности, организация экскурсий на предприятия, проведение профориентационных мероприятий и тестирование способностей и склонностей учащихся.

Процесс профориентационной работы является постоянным и динамичным, и он должен включать в себя не только предоставление

информации о профессиях, но и создание условий для практического опыта и самоанализа. Мы стремимся развивать у учащихся навыки планирования своей карьеры, а также обеспечивать им доступ к информации о различных образовательных программах и доступных для них профессиях.

Наша цель - помочь каждому ученику в процессе профессионального самоопределения, чтобы они могли выбрать профессию, которая будет соответствовать их увлечениям, талантам и целям в жизни. Мы стремимся подготовить выпускников к успешной адаптации в современном обществе и предоставить им возможности для профессионального роста и реализации своих потенциальных способностей.

Исследования, проведенные Чистяковой С.Н., Родичевым Н.Ф., Пряжниковым Н.С., Резапкиной Г.В. и другими учеными, затрагивают важные аспекты развития и управления профессиональной ориентацией школьников. Они подробно анализируют механизмы самоопределения учащихся в современных условиях.

Исследования А. Вайсбурга, А. Воробьева, И. Гусева, М. Калашникова, А. Качанова, Е. Климова, А. Куценко, Л. Макарова, Ю. Мелихова и других ученых посвящены профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включая выпускников с ментальными нарушениями. Их исследования помогают понять особенности и трудности, с которыми сталкиваются эти учащиеся при выборе и адаптации к профессиональной сфере.

Исследования упомянутых ученых играют важную роль в разработке методов и подходов, которые помогают обучающимся с ограниченными возможностями здоровья успешно развивать свои профессиональные навыки и реализовывать свой потенциал. Они также предоставляют рекомендации по созданию поддерживающей образовательной среды и внедрению инклюзивных практик, которые способствуют адаптации и социализации выпускников с ментальными нарушениями.

Таким образом, методом исследования является область профессиональной ориентации школьников и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, как одно из важных направлений всего образовательного процесса. Важная роль отводится развитию эффективных подходов к управлению профориентационной работой. Они помогают создать условия для оптимального развития каждого ученика и его успешной интеграции в общество. В данном случае

рассматривается межведомственное взаимодействие основной школы для детей с нарушением интеллекта с образовательным учреждением профессионального образования и участие воспитанников в движении «Абилимпикс».

Для первичной диагностики профессиональных интересов была использована методика Г.В. Резапкиной «Мои профессиональные интересы», направленная на осознание профессиональных интересов, отношения к разным видам деятельности и успешности начального опыта в глазах других людей [5]. Результат проведенных исследований показывает выраженный, умеренный интерес к предмету труда, и когда интерес не выражен.

Таблица 1

Обобщенные данные группы обучающихся выпускного класса

Предмет труда	Выраженный интерес, %	Умеренный интерес, %	Интерес не выражен, %
Человек	16		
Знаковая информация		8	
финансы		16	
природа	35		
техника		25	
искусство			0

Согласно полученным результатам, было выявлено, что выраженный интерес обучающиеся выпускного класса проявляют к группам профессий, связанных с управлением, обслуживанием, защитой людей (официант, продавец, парикмахер) и профессиям, которые подразумевают связь с животными и растениями (все области сельского хозяйства). Умеренный интерес проявился к группам профессий, связанных с техникой, финансовой деятельностью, знаковой информацией (работа с документами и цифрами). Интерес к профессиям, связанным с изобразительной, музыкальной, сценической деятельностью, практически не выражен.

Основная задача предлагаемых методик заключается не только в диагностике, но и в развитии функций, необходимых для эффективного освоения выбранной профессии. Если ребенок сможет достичь глубокого понимания собственных способностей и интересов, это поможет ему выбрать наиболее подходящую профессию и успешно развиваться в ней. Регулярное корректирование профессиональных планов позволит адаптировать учебный процесс к индивидуальным

потребностям каждого ребенка, обеспечивая более эффективное и оптимальное обучение.

С другой стороны, психолого-педагогическая работа направлена на развитие таких важных навыков и качеств, как самостоятельность, настойчивость, креативность, коммуникабельность и другие, которые являются ключевыми для успешной реализации выбранной профессии. Эти качества позволят ребенку лучше адаптироваться к профессиональной среде, взаимодействовать с коллегами и клиентами, а также справляться с трудностями и проблемами, возникающими на рабочем месте.

Говоря об инклюзивном образовании и создании условий для особых детей, нельзя не опираться на опыт специальных образовательных учреждений, так как за многие годы существования системы специального образования накоплен бесценный опыт коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с их познавательными возможностями, нозологией нарушений, состоянием их здоровья.

Для воспитанников ГБОУ «Нурлатская школа-интернат» профессионально-трудовое обучение - одно из важнейших условий адаптации, т.к. программа по трудовому обучению хорошо приспособлена для развития профессиональных навыков. Свою миссию педагоги видят в создании комплекса условий в рамках образовательного и социокультурного пространства школы-интерната, целенаправленно обеспечивающих содействие успешной социализации каждого ученика. В школе-интернате обучающиеся осваивают четыре профиля трудового обучения: столярное дело, швейное дело, сельскохозяйственный труд, штукатурно-малярное дело. Виды труда, выбранные нашим учреждением, являются педагогически значимыми. Так как, все эти специальности по составу теоретических знаний, практических умений и навыков доступны, посильны для систематического усвоения учащимися, значимы для них и пользуются спросом на рынке труда.

Профессиональное ориентирование является важной составляющей педагогического процесса, поскольку оно направлено на развитие социальной компетентности и самоопределения личности учеников. Эта работа реализуется при активном участии всего педагогического коллектива, включающего учителей трудового обучения, предметных учителей, психолога, классных руководителей, воспитателей и социального педагога.

Благодаря систематическому внедрению профориентационных

мероприятий с первого класса, мы стараемся формировать у учащихся не только знания и умения, но и общетрудовые и специальные компетенции. Мы признаем значение раннего начала ознакомления детей с различными профессиями и помогаем им осознать свои индивидуальные наклонности, интересы и способности.

Действительно, обучающиеся с ментальными нарушениями, могут столкнуться с трудностями в процессе профессионального самоопределения. Бедность жизненного опыта, ограниченные знания, неточные представления и недостаточно развитые чувства и интересы могут существенно затруднить выбор профессии. Важным фактором, влияющим на процесс профессионального самоопределения, является также отсутствие адекватной самооценки. Недостаточное понимание своих возможностей и способностей может привести к неправильному определению профиля деятельности и неподходящему выбору профессии.

Дополнительные проблемы возникают у старшеклассников, которые выходят из школы неготовыми к профессиональному труду. Они могут недостаточно осознавать содержание и требования выбранной профессии. Часто это связано с тем, что они воспитываются в неблагополучных семьях, где отсутствует положительный пример, и родители не занимаются профессиональной деятельностью. В таких семьях также часто присутствует низкий уровень ответственности, как за собственную жизнь, так и за жизнь детей. Низкий уровень мотивации к учебной деятельности, вызванный такими факторами, может сказываться на успеваемости обучающихся и являться одной из основных причин, ограничивающих возможности для профессионального выбора.

Для окончательного решения этой проблемы необходимо принимать комплексные меры. Психологическая поддержка обучающихся и развитие их самооценки может помочь им лучше понять свои способности и интересы. Необходимо также развивать профориентационную работу, предоставлять информацию о различных профессиях и возможностях образования. Важно сотрудничество с родителями и создание условий, которые помогут им стать положительным примером для своих детей.

В целом, процесс профессионального выбора для обучающихся с ментальными нарушениями может быть сложным, но с поддержкой и правильными мерами он может стать более осознанным и успешным. Поэтому целью профориентационной работы должно быть не только определение будущей профессии обучающихся, но и развитие

их положительного отношения к труду, подготовка к самостоятельной жизни в социальной среде. Компетентный педагогический коллектив должен создавать планомерные и целенаправленные действия в процессе профессионального самоопределения, чтобы они не были случайными или под влиянием внешних факторов.

Одной из главных задач педагогов является помощь обучающимся в осознании своих способностей, интересов и ценностей. Благодаря этому они смогут лучше понять свое призвание и выбрать профессию, которая будет соответствовать их потребностям и поможет реализовать свой потенциал. При этом важно учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося и создавать условия для развития их профессиональных навыков и компетенций.

Организация профориентационных мероприятий, таких как профильные классы, лекции, мастер-классы, практика и стажировки, может существенно помочь обучающимся при выборе профессии. Это предоставляет им возможность познакомиться с различными сферами деятельности, взаимодействовать с профессионалами своего дела и получить практический опыт.

Важно также обеспечить ориентированный путь выбора профессионального образования. В этом случае школа может сотрудничать с профессиональными учебными заведениями и колледжами, организовывать экскурсии и знакомства с их программами обучения и условиями поступления.

Также при профессиональной ориентации важно учитывать изменения на рынке труда и требования работодателей. Школа проводит исследования и анализирует текущие тренды и перспективы различных профессиональных областей. Это помогает обучающимся получить информацию о востребованных профессиях и рыночных перспективах и сделать более обоснованный выбор.

Важно также помнить о значимости развития навыков поиска информации и принятия самостоятельных решений. Школа должна помочь обучающимся развить навыки информационной грамотности, такие как, умение искать и оценивать достоверность и актуальность информации, сравнивать различные источники данных и принимать взвешенные решения на основе этих данных.

Наконец, важно помнить о важности психологической поддержки обучающихся в процессе профессионального самоопределения. Педагоги и психологи проводят индивидуальные и групповые консультации, помогают обучающимся разобраться в своих мотивациях

и страхах, понять свои сильные и слабые стороны, а также разработать планы для достижения своих карьерных целей.

В целом, профессионально-ориентационная работа в школе играет важную роль в формировании успешной и счастливой профессиональной жизни обучающихся. Хорошо организованное и целенаправленное профессиональное самоопределение позволяет им найти свое место в обществе, реализовать свои потенциальные возможности и принести пользу не только себе, но и обществу в целом.

Итоги тестирования по матрице Резапкиной «Выбор профессии» показывают, что 90% выпускников проявляют положительную мотивацию к обучению и труду, обладают коммуникативными навыками и осознают важность труда в своей жизни. Такой результат свидетельствует о том, что школа-интернат успешно проводит профессионально-ориентационную работу и помогает обучающимся развить не только технические навыки, но и мотивацию, и социальные компетенции.

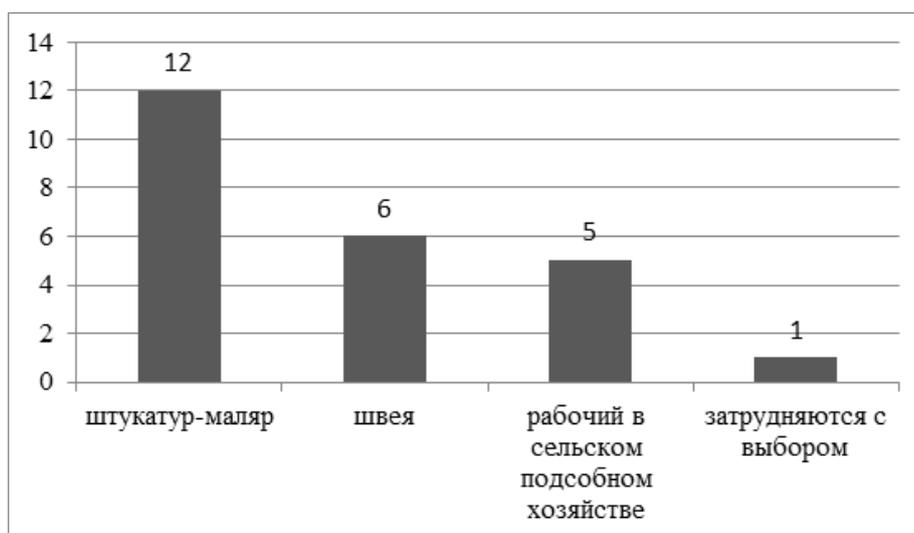


Рисунок 1 - Мониторинг «Выбор профессии» в выпускных классах ГБОУ «Нурлатская школа-интернат»

Хорошие результаты итоговой аттестации также свидетельствуют о достаточном уровне подготовки выпускников в выбранных профилях трудового обучения. Владение теоретическим материалом и умение успешно выполнять практические работы являются ключевыми

факторами профессиональной готовности выпускников к будущей трудовой деятельности.

Такие результаты свидетельствуют о качественной работе педагогов и всей школьной команды, которые успешно формируют профессиональные навыки и установки у своих обучающихся. Это также говорит о том, что школа активно работает над развитием творческого и профессионального потенциала каждого ученика, создавая условия для их успешного становления и будущего трудоустройства.

Профессиональное самоопределение воспитанников становится наиболее значимым в старших классах. Школа имеет хороший опыт межведомственного взаимодействия и помогает выпускникам получить профессиональное образование в специальной группе ГАПОУ «Нурлатский аграрный техникум». Получение специальностей штурмана, портного и садовника - мастера ландшафтного дизайна дает выпускникам возможность развить свои профессиональные навыки и выбрать путь, который соответствует их интересам и способностям.

Высокий процент поступления выпускников на эти специальности свидетельствует о качественной подготовке их в школе. Это также подтверждает значимость профессионального самоопределения в старших классах. Когда обучающиеся имеют возможность получить дальнейшее образование в профессиональных учебных заведениях, которые соответствуют их интересам и предоставляют возможность развить профессиональные навыки, это способствует их успешной адаптации к будущей трудовой деятельности. Работа школы в области профессионального обучения является важным и ценным вкладом в подготовку молодого поколения к будущей жизни и возможной карьере.



Рисунок 2 - Профессиональное самоопределение выпускников ГБОУ «Нурлатская школа-интернат» (за 3 года)

Наша работа в этом направлении начинается задолго до последнего звонка. И здесь очень важно взаимодействовать не только со старшеклассниками, но и с родителями. На классных и общешкольных родительских собраниях родителям разъясняются перспективы дальнейшего получения образования их детьми. Проводятся встречи с представителями образовательного учреждения профессионального образования, будущими кураторами, выпускниками, где подробно характеризуются условия обучения, проживания в предоставляемом общежитии. Выпускники посещают Дни открытых дверей, для них организуются ознакомительные экскурсии, проводятся встречи в Центре занятости населения. Индивидуальные беседы и разъяснения требуются отдельным родителям, которые не в полной мере осознают важность приобретения их детьми той или иной специальности. Оказывается, большая помощь в оформлении и подготовке пакета документов, необходимых для поступления. Выпускники приходят в новый для них коллектив подростков и взрослых, не прекращая контакты с выросшей их школой. Педагоги и мастера, работающие с нашими выпускниками знакомы с особенностями методов обучения и психологии умственно отсталого подростка, поэтому коэффициент полезного действия всего периода обучения, достаточно высок. Взаимодействие наших педагогов с кураторами групп осуществляется по различным вопросам воспитания,

особенностями характера, характеристиками семей обучающихся.

Как показывает опыт, не все выпускники работают по полученной специальности. Однако, даже если они не применяют свои навыки напрямую, они все равно получают ценный опыт общения с нормально развивающимися сверстниками. Это имеет большое значение для формирования общей культуры личности, ее социализации и решения социально-бытовых и нравственно-этических проблем.

Важно создать такую среду, которая бы максимально компенсировала ограничения жизнедеятельности молодых людей с интеллектуальными нарушениями. Это позволит им успешно встать на рынок труда в доступных для них областях после окончания техникума. Концепция социальной инклюзии нацелена на устранение всех барьеров и препятствий, с которыми сталкиваются люди с ограниченными возможностями, и на достижение равенства.

Создание безбарьерной образовательной среды, обеспечение доступности информации и услуг, а также повышение осведомленности и понимания в обществе - все это важные шаги к реализации социальной инклюзии. Необходимо бороться с дискриминацией, страхом, игнорированием, недоброжелательностью и нарушением прав, чтобы обеспечить равные возможности для всех людей.

Ключевыми составляющими успеха в этой области являются сотрудничество всех заинтересованных сторон, включая государственные органы, общественные организации, образовательные учреждения и семьи. Только совместными усилиями мы сможем создать инклюзивную и разнообразную общественную среду, где каждый человек будет иметь равные возможности для самореализации и участия в жизни общества.

Отрадно отметить и то, что выпускники школы-интерната, которые окончили специальную группу Нурлатского аграрного техникума, работают в строительных организациях города, умело овладели строительными специальностями и трудятся на стройках не только города и района, но и республики, и в других регионах. Они успешно адаптировались в обществе, и нашли своё место в жизни. Это свидетельствует о том, что социально-трудовая реабилитация, которой занимались педагоги, была успешной.

Работа выпускников в строительных организациях и торговых сетях, хотя и может быть не связана непосредственно с полученной специальностью, демонстрирует их умение овладевать новыми навыками и успешно применять их на практике. Большую роль в

этом играют не только полученные знания и умения, но и документ государственного образца об окончании техникума, который они могут предъявить при трудоустройстве. Нужно отметить, что работа в сфере торговли, будучи высоконагруженной и интенсивной, требует ответственности, работоспособности и умения общаться с людьми. Видеть выпускников на кассе магазинов позволяет ощутить радость и гордость за их достижения.

Такие примеры социальной инклюзии и успешной адаптации выпускников школы-интерната в общество являются важным показателем эффективности учебно-воспитательной работы. Они подтверждают, что основной целью является обеспечение равных возможностей и успешной адаптации каждого человека в обществе, независимо от его специальных потребностей и возможностей.

Нельзя не отметить и тот факт, что огромную поддержку в профориентационной работе оказывает активное участие воспитанников в движении «Абилимпикс». Этот чемпионат проходит в рамках реализации нацпроекта «Образование». Участие в этом чемпионате не только способствует развитию у обучающихся профессиональных навыков, но и стимулирует интерес к получению профессионального образования.

Основная цель этих конкурсов - обеспечение эффективной профессиональной ориентации и мотивации инвалидов и лиц с ОВЗ к получению профессионального образования, содействие их трудоустройству и социокультурной инклюзии в обществе. Участие в чемпионате позволяет выявить таланты и потенциал участников, поскольку они могут проявить свои способности в различных профессиональных областях.

Важной составляющей реализации нацпроекта «Образование» является содействие трудоустройству и социокультурной инклюзии инвалидов и лиц с ОВЗ в обществе. Через участие в «Абилимпикс» учащиеся имеют возможность продемонстрировать свои навыки и показать свою трудовую способность. Это способствует формированию у работодателей позитивного отношения к инвалидам и созданию условий для их трудоустройства. Участие в движении «Абилимпикс» не только помогает воспитанникам определить свое будущее профессиональное направление, но и способствует их успешной социальной интеграции и инклюзии в обществе. Это важная и ценная инициатива, которая заслуживает поддержки и признания.

Наши учащиеся начали активное участие в этом конкурсе с 2019

года. Педагоги начали подготовку к конкурсу со своими воспитанниками по компетенциям, которые были близки по профилю трудового обучения – в компетенции «швея» (трудовой профиль - швейное дело), в компетенции «резьба по дереву» (трудовой профиль - столярное дело). И совсем новым направлением стала компетенция «Лозоплетение». Но оно так увлекло педагога, которому была поручена подготовка, и ее воспитанника, что, приложив немалые усилия, творческий подход, старание и усердие, они сумели завоевать 2 место во Всероссийском этапе.

Последние три года наши воспитанники становятся чемпионами в компетенции «Лозоплетение», занимая призовые места на всероссийском и региональном этапе. Конечно, этому способствует и то, что Нурлатский аграрный техникум является площадкой для проведения данного вида соревнований. Но подготовка и занятия с лозой ведутся педагогами постоянно, совершенствуются методы и приемы, проводятся встречи со специалистами – победителями чемпионата, особым образом заготавливаются материалы. Пять педагогов нашего учреждения прошли обучение и стали экспертами чемпионата «Абилимпикс». С целью трансляции опыта и лучших педагогических практик на базе учреждения был организован семинар-практикум для педагогических работников общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы «Современные требования к созданию специальных условий для детей с ОВЗ в инклюзивной образовательной среде. Профорентация на всех этапах школьного обучения». На семинаре были рассмотрены насущные вопросы профессионального самоопределения выпускников и участие школьников, а в последующем и студентов Нурлатского аграрного техникума в движении «Абилимпикс».

При подготовке к участию в соревнованиях в компетенции «Резьба по дереву», мы столкнулись с проблемой качества инструментов и приобретением материала – качественной древесины. И тогда решили создать проект «Золотой резак». Проявила активность в грантовой поддержке молодёжных инициатив социальный педагог и стала победителем в республиканском конкурсе грантов, организованном министерством по делам молодежи РТ с проектом «Золотой резак» на сумму 225 000 рублей. В результате решена проблема обеспечения воспитанников необходимыми высокотехнологичными инструментами и древесиной для дополнительного занятия наших воспитанников резьбой по дереву. Ребята получают дополнительные практические

навыки на основе приобретения ими компетентного опыта в сфере одного из самых древних видов трудовой деятельности человека и одной из первых отраслей ремесленного производства – резьбы по дереву. Конечно, хочется всегда быть на высоте и занимать призовые места, но это не самоцель. Главным, все-таки, остается приобщение к народной культуре, попытке через прикосновение к народным ремеслам, традициям, создать микроклимат добра и взаимопонимания, содействовать личностному и профессиональному самоопределению обучающихся через овладение технологией художественной обработки древесины.

Следующим этапом участия в том же конкурсе грантов, организованном министерством по делам молодежи РТ, стал проект «Золотая лоза» на сумму 75 000 рублей. Древесина и инструменты, закупленные на средства гранта, были использованы для дополнительного занятия наших воспитанников в кружке «Лозоплетение».

Компетенций в чемпионате «Абилимпикс» огромное множество, и каждый год воспитанники выступают в новых видах. Уже удалось одержать победу регионального уровня в компетенциях «Дизайн плаката» и «Выпечка осетинских пирогов».

Когда мы говорим о преемственности в работе с учреждением профессионального образования, мы преследуем одну цель - социально-трудовая реабилитация подростков с нарушениями в развитии, формирование у них чувства долга, чувства ответственности, профессиональной чести и достоинства. И результаты совместной работы можно наблюдать по участию наших выпускников, которые выступают в различных компетенциях в качестве студентов и специалистов том же чемпионате «Абилимпикс». Мы считаем, что это плод и нашего многолетнего труда.

Подводя итоги рассмотрения проблемы комплексного подхода к профориентации подростков с ОВЗ, можно сделать следующие выводы, которые подтверждают и другие авторы исследований, в том числе Резапкина Г.В.:

- профессиональное ориентирование детей-инвалидов и лиц с ОВЗ нужно осуществлять комплексно, вовлекая в этот процесс различных специалистов и родителей;
- методический инструментарий для определения особенностей учащихся, выбирающих профессию, должен быть адаптирован к возможностям подростка с ОВЗ;
- важно на протяжении всего периода профориентации корректи-

ровать профессиональные планы каждого ребенка в соответствии с его возможностями;

- на основе корректировки профессиональных планов целесообразно проводить психолого-педагогическую работу по воспитанию качеств, необходимых для овладения той или иной профессией. [5]

Таким образом, вся профориентационная работа, позволяет не только выполнять свои специфические задачи, но и корректировать личностное развитие учащихся, формировать и развивать у них положительные, социально значимые личностные качества. Этому способствует и совместная работа с профессиональным образовательным учреждением, и участие в Чемпионате «Абилимпикс», которая решает важнейшую задачу социально-трудовой интеграции лиц с особыми образовательными потребностями в условия стремительно развивающегося современного общества. Помогает им найти не просто свое место в огромном мире, но занять ту нишу, которая, поможет им стать полноценными гражданами нашей страны, которые успешно могут применять полученные навыки, реализовать себя в повседневной жизни, и быть просто востребованными и счастливыми. Это создает благоприятные условия для реализации потенциала каждого ученика, формирует уверенность в себе, ответственность и здоровую профессиональную гордость. Очень важным является и то, что работа по профориентации сочетает социальные и профессиональные аспекты, оказывая значительное влияние не только на жизнь учеников, но и на общество в целом.

Литература

1. Мелина Е.В. Методические рекомендации по профессиональной ориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов. - Казань: ИЦ Университета управления «ТИСБИ», 2017.
2. Психология и выбор профессии. Программа предпрофильной подготовки. Учебно-методическое пособие, 2016.
3. Пряжников Н.С. Психологический смысл труда. М.; Воронеж, 1997.
4. Резапкина Г.В. Секреты выбора профессии, или Путеводитель выпускника. М., 2005.
5. Резапкина Г.В. Организация работы по профориентации и профадаптации детей-инвалидов и лиц с ОВЗ: учебно-методический комплект / Сыктывкар: КРИПО, 2014. – 48 с.
6. Речицкий В.И. Профессия — изобретатель. М., 1988.
7. Рогов Е.И. Выбор профессии: становление профессионала. М., 2003.
8. Самопознание и выбор профессии / И.А. Волошина и др. М., 2001.
9. Официальный сайт Национального российского центра «Абилимпикс». - URL: www.abilympicspro.ru (дата обращения: 01.12.2023).

Автор публикации

Бурнашевская Ольга Владимировна, директор государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Нурлатская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья», г. Нурлат, Россия. E-mail: olgainter99@mail.ru.

**PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SCHOOLCHILDREN
WITH DISABILITIES THROUGH INTERDEPARTMENTAL
INTERACTION AND PARTICIPATION
IN THE “ABILYMPICS” CHAMPIONSHIP**

Burnashevskaya O., Director of the state budgetary educational institution “Nurlat boarding school for children with disabilities”, Nurlat, Russia. E-mail: olgainter99@mail.ru.

***Abstract.** The article presents the experience of an educational institution for children with disabilities, aimed at solving one of the main tasks of socialization of personality, professional self-determination of graduates of correctional schools.*

***Key words:** children with disabilities, career guidance, socialization, self-determination, mental disorders, interdepartmental interaction, sociocultural inclusion, the Abilimpics movement.*

References

1. Amelina E.V. Methodological recommendations for the professional orientation of persons with disabilities and the disabled. - Kazan: IC University of Management “TISBI”, 2017.
2. Psychology and choice of profession. The program of pre-professional training. Educational and methodical manual, 2016.
3. Pryazhnikov N.S. The psychological meaning of labor. M.; Voronezh, 1997.
4. Rezapkina G.V. Secrets of choosing a profession, or a graduate’s Guide. M., 2005.
5. Rezapkina G.V. Organization of work on career guidance and professional adaptation of children with disabilities and people with disabilities: educational and methodological kit / Syktyvkar: KRIRO, 2014. – 48 p.
6. Rechitsky V.I. Profession — inventor. M., 1988.
7. Rogov E.I. Choice of profession: becoming a professional. M., 2003.
8. Self-knowledge and choice of profession / I.A. Voloshina et al. M., 2001.
9. Official website of the National Russian Center “Abilimpics”. - URL: www.abilympics-pro.ru (date of application: 12/01/2023).

Дата поступления: 22.12.2023.

УДК 376

ПРИМЕНЕНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДИК В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАЗЛИЧНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Е.В. Мелина, Е. Лаптева

УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия

(Печатается за счет средств гранта Республики Татарстан
в рамках проекта «Смех ради здоровья»
согласно соглашению № 585 от 20.12.2022)

***Аннотация.** В статье представлены нетрадиционные методики коррекционной работы, применяемые для обучения детей с различными нарушениями. Представлены теоретические подходы к определению одной из них - «смехотерапия», приведены доводы в пользу использования данной методики, а именно что процесс коррекционной работы с детьми с различными нарушениями здоровья зависит, в том числе, от применения различных нетрадиционных методик, которые, в свою очередь, дают положительное воздействие на организм ребенка. Представлен совместный опыт Благотворительного фонда «Милосердие в образовании» и МБДОУ «Детский сад № 76 присмотра и оздоровления» Советского района г. Казани по внедрению нетрадиционной методики «смехотерапии» в лечебно-оздоровительный и коррекционно-воспитательный процесс детей с различными нарушениями органов дыхания.*

***Ключевые слова:** коррекционная работа, нетрадиционные методики, игровые приемы.*

Сегодня ученые многих стран уделяют большое внимание исследованию здоровья и физического развития подрастающего поколения. Именно сейчас это становится актуальной и обширной проблемой, как воспитать здорового ребенка, возникает необходимость поисков результативных путей укрепления здоровья подрастающего поколения, коррекции недостатков физического развития, профилактики заболеваний, в том числе с соматическими заболеваниями, например, дыхательных путей, и увеличения двигательной активности.

Ежегодно, количество детей с теми или иными физическими недостатками увеличиваются. Согласно Федеральному закону «Об образовании» статье 2 определение детей с ограниченными возможностями здоровья звучит следующим образом: «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья - физическое лицо,

имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» (далее – ОВЗ) [1]. Это дети с разными физическими и психологическими отклонениями, которые обуславливаются нарушением общего развития, не позволяющим вести полноценный образ жизни. Современным обществом придумано и апробировано огромное количество способов преодоления факторов, ограничивающих те или иные психические или физические недостатки. Первая пропедевтическая работа с ребенком по формированию здорового образа жизни, профилактики нарушений здоровья и других физических недостатков, а также, в какой-то степени, частично лечения (если это специализированное детское учреждение), начинается все для «особенного ребенка» с детского сада. Именно в детском саду ребенок формирует свой социальный путь, учится коммуницировать с новыми лицами, не являющимися ему родными и близкими, целенаправленно развивается, приобретает первые навыки и многое другое.

Важно готовить детей к активной жизни, воспитанию у них патриотизма, все это должно формироваться и реализовываться в доступной форме и объеме общими методами и приёмами. В зависимости от дефекта нужно определить задачи, которые будут связаны с преодолением последствий нарушения. Коррекционная работа проводится с учетом индивидуальных особенностей детей за счет их дефекта, направленных на формирование навыков труда, самообслуживания, самостоятельности и др. Воспитание и обучение особых детей требует индивидуального подхода, основанного на деликатности и тактичности окружающих к их физическим ограничениям, избегая заострение внимания на физическом недостатке. Не менее важным фактом является воспитание оптимизма и уверенности, как в детях, так и в их родителях [4].

Прежде всего, воспитатели, работающие с детьми с различными физическими недостатками, должны понимать, что обучение особых детей требует несколько иных подходов; траектория с использованием только традиционных методик взаимодействия будет недостаточно эффективна. Важно перемежать их с нетрадиционными методиками, что позволяет достичь наиболее высокого эффекта в улучшении их здоровья.

Специальные коррекционные программы в обучении и воспитании детей с теми или иными физическими ограничениями,

используют традиционные методы и приёмы, которые разработаны Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Н.В. Нищевой. Эти программы позволяют достичь благоприятного прогноза в коррекции дефекта и его последствий, при этом используя дополнительные средства, такие как например, здоровьесберегающие технологии в педагогическом процессе, которые относятся к нетрадиционным методам положительного воздействия на развитие ребёнка с физическими ограничениями. Кроме этого, нетрадиционные методы позволяют разнообразить классическую форму занятий и сделать их интересней и разнообразней, что важно для развития внимания, мышления, памяти детей [2].

Коррекционная работа как в традиционных, так и нетрадиционных формах представляет собой динамичную игровую практику, охватывающую эмоциональное и приятное возбуждение ребенка, делает его неутомимым, при этом разнообразие их подталкивает к поиску инновационных подходов.

Множество нетрадиционных методик, используемых в коррекции не входят в основной учебный план образовательного учреждения и направлены на адаптацию ребёнка к окружающей социальной среде и профилактике последствий дефекта и укрепления здоровья. Сами нетрадиционные методики направлены в большей степени на комфорт, контакт и хорошее настроение. От дефектолога зависит, как будет проходить коррекционная работа посредством сочетания традиционных и нетрадиционных методик относительно ребенка – с трудом или с удовольствием.

В сочетании с традиционными методами и приёмами образовательной и воспитательной работы, направленной на коррекцию недостатков, актуальна на сегодняшний день, так как позволяет, таким образом, расширить адаптивные возможности ребёнка и его социализацию.

Включение в практику нетрадиционных методов и приемов позволяет усовершенствовать коррекционный процесс, а также позволяет предотвратить утомление, поддерживает познавательную деятельность ребёнка детей и в целом увеличивает продуктивность работы.

Применение нетрадиционных методов в современной педагогической деятельности является эффективным инструментом профилактики и компенсации имеющихся нарушений у детей, что доказывают многочисленные научные исследования, опыт педагогов, воспитателей из специальных организаций образования.

Различные физические дефекты сопровождаются вторичными расстройствами, такими как речевые нарушения, общие соматические расстройства, расстройства мелкой моторики, все это приводит к нарушению дыхания, которое, в свою очередь, зачастую поверхностное. По характеру и темпераменту дети также различны, одни - гиперактивны, а где то и агрессивны, другие - пассивны, вялы. Это говорит о слабой нервной системы, возможно пареза мышц, нарушения органов артикуляции, мимики и т.д. В связи с этим нетрадиционные методы используют для решения многочисленных нарушений у ребенка, которые направлены на:

- процесс развития общей и мелкой моторики;
- развитие основных фонематических процессов;
- исправление общего недоразвития речи;
- нормализацию психических процессов [6].

Очевидно, что если у детей уже имеются нарушения развития, ограничивающие его возможности и обуславливающие особые образовательные потребности, необходимо тщательно выбирать технологии и методы работы с данной категорией детей.

К часто используемым нетрадиционным методикам обучения и воспитания детей с различными физическими нарушениями относятся танцетерапия, ароматерапия, кинезиотерапия, библиотерапия, имаготерапия, смехотерапия и т.д.

Таким образом, использование нетрадиционных методик формирует отношение к ребенку как к субъекту, а не объекту воспитания и обучения, включает в себя междисциплинарный подход и развитие собственной активности детей в сочетании с девизом «не навреди» [5].

Рассмотрим некоторые нетрадиционные техники в работе с детьми с ОВЗ.

Танцетерапия (танцетворчество) является универсальной технологией для всех возрастов, направленная на оздоровление человека через танцевальное искусство. Занятия по танцетерапии для кого-то, это просто активные движения в ритм музыки, а для детей с ограниченными возможностями здоровья разрабатываются специальные танцевальные программы, которые имеют специальную лечебную направленность. Цель и задачи танцетерапии – это укрепление физического и психологического здоровья детей; совершенствование психомоторных способностей; развитие творческих способностей; социальная адаптация.

Ароматерапия - один из самых древних видов восточной терапии.

Запах, как раздражитель, действует мгновенно, так как информация о нем поступает непосредственно в мозг, минуя сознание. Это связано с тем, что слизистая оболочка носа содержит около 100 миллионов нервных клеток. Кроме того, с помощью обонятельных ощущений человек воспринимает внешний мир ярче, полнее, многообразнее.

Кинезиотерапия - это реабилитационная методика является активным методом коррекции, при котором осуществляется как профилактика, так и лечение всего организма. Через кинезиотерапию ребенок сам управляет своим телом, изучает его и его возможности, создает свой новый образ жизни, управляет им, ускоряет восстановление организма.

Имаготерапия - разновидность психотерапии, через технологию которой достигается терапевтический эффект, путем развития личности ребенка в рамках творческой активности. Занятия через театрализованную деятельность развивают воображение, формируют творческий потенциал, что способствует положительной динамики в качественном развитии ребенка.

Библиотерапевтическое чтение - метод психологической коррекции, отличается от обычного чтения тем, что основан на использовании систематического чтения для улучшения психологического состояния. Корректирующее действие его заключается в том, что те или иные восприятия, которые связаны с рядом чувств, мыслей, желаний, с помощью книг восполняют недостаток собственных образов и представлений, исчезают проблемные мысли и чувства, появляется стремление к новому, лучшему, к достижению целей.

Смехотерапия (клоунотерапия) - это одно из новых направлений в психологии. Клоуны, посещающие больницы, различные социальные учреждения дарят детям доброту, заряд энергии, хорошее настроение. Эти положительные эмоции, которые испытывает ребенок во время сеанса, оказывают благотворное влияние на организм. Смех спасает от неврозов и стрессов, улучшает кровоснабжение тканей, регулирует ритм сердца и нормализует давление.

К тому же клоунотерапия является один из компонентов смехотерапии.

Смехотерапия (также гелототерапия, от греческого «гелос» — «смех») — эту психотерапевтическую практику, направленную на то, чтобы лучше понять себя, своё поведение и настроение, некоторые исследователи считают формой когнитивно-поведенческой терапии. Например, такие психологи как Е.П. Ильин, Е. Крисперечень, З.

Фрейд, Д. Флагел, М. Чойси изучали смех как способ освобождения энергии, преодоления страха и т.д. [1]. Эта практика имеет целый ряд положительных последствий для организма.

Ещё Уильям Фрай в своих первых опытах обнаружил, что во время смеха в организме активизируются иммунные клетки - это подтверждают и современные исследования, а также то, что пациентам с атопическим дерматитом смех помогает меньше реагировать на аллергены [5].

Есть и другие положительные эффекты.

Так, смех:

- способствует уменьшению болевых синдромов;
- блокирует выработку стрессового гормона кортизола, а также адреналина, которые могут увеличивать риск развития гипертонии и сердечной недостаточности;
- способствует снижению артериального давления и, соответственно, уменьшает вероятность сердечно-сосудистых заболеваний;
- стимулирует выработку эндорфинов;
- заставляет работать мышцы диафрагмы, пресса, плеч, а также устраивает неплохую тренировку для сердца;
- позволяет за 10–15 минут сжечь от 2 до 10 килокалорий;
- насыщает организм кислородом, что способствует лучшей работе мозга.

Кроме того, врачи используют смех как вспомогательное средство реабилитации. Например, чтобы уменьшить хроническую боль в спине, наряду с физическими нагрузками, диетой и приемом лекарств, ученые предлагают пациентам посмеяться.

Смехотерапию используют и для пациентов с легочными заболеваниями. Во время сильного смеха легкие работают активнее и за счет этого лучше вентилируются, поэтому Американская ассоциация легких рекомендует смех пациентам с хронической обструктивной болезнью легких.

Смехотерапия — это один из видов альтернативного лечения и применять её нужно только как дополнение к общепринятым медицинским методам, но ни как замену им.

Ребенка с различными физическими заболеваниями заставить лечиться сложно, проводить те или иные процедуры – тоже. Но его легко рассмешить. При этом, если это делать регулярно, хотя бы 2 раза в неделю, то это заменит ему частично лечебный процесс и неинтересные

и трудные занятия.

Благотворительный фонд «Милосердие в образовании», взяв за основу смехотерапевтические методы, совместно с МБДОУ «Детский сад № 76 пристра и оздоровления» Советского района г.Казани реализовал проект «Смех ради здоровья», который был нацелен на оздоровление детей дошкольного возраста с заболеваниями органов дыхания, в том числе с туберкулезной формой, через методику «смехотерапия». Такой метод психотерапии не несет отрицательного воздействия на здоровье ребенка, оказывает лишь положительный эффект. Включение ее в постоянный оздоровительный процесс позволило эффективнее проводить стандартные процедуры лечения детей [3].

Основным в проекте являлась систематическая работа по методике смехотерапии, поэтому программа разрабатывалась с учетом возраста детей и делила их на две группы: 3-5 лет и 6-8 лет и включала занятия по смехотерапии 1-2 раза в неделю в течение всего периода реализации проекта. 3 специалиста, работающие в детском саду, и имеющие знания по психологии и педагогике, прошли обучение по смехотерапии. В программу был включен аниматор, она же специалист по логоритмике. Эти занятия позволяли использовать ее знания в сочетании со смехотерапией, усиливая желаемый результат и эффективность используемой терапии.

Осуществлялся контроль за состоянием ребенка через приобретенные сатураторы, которые позволили проследить динамику сатурации и определить положительный физический эффект от смехотерапии. Дети, на которых была направлена деятельность по смехотерапии, продемонстрировали результаты обогащения кислородом крови. К тому же, явными стали желания детей идти в детский сад, ведь там им весело, интересно и познавательно.

Некоторые из родителей смогли присутствовать на паре занятий, где даже они смогли посмеяться вместе со своими детьми. Они отметили эффективность смехотерапии, хорошо подобранный материал и участливую работу воспитателей. Даже ребята, имеющие склонность к тихому поведению, не смеющиеся и не играющие, проявляли интерес, играли и улыбались.

Заключительным этапом стали итоговые мероприятия, которые включали в себя детский праздник с аниматором логоритмики и круглый стол по теме: «Использование нетрадиционных методик в работе по оздоровлению детей и профилактики заболеваний» с участие СО НКО и образовательными организациями, работающих с детьми. Основными

вопросы круглого стола стали использование смехотерапии для лиц с различными нозологиями, внедрение смехотерапии в программы образовательных организаций как один из нетрадиционных методов терапии, популяризация смехотерапии в России, универсальный комплекс смехотерапевтических методов и средств для детей с ОВЗ, использование смехотерапии на взрослых: возможности, перспективы и препятствия и мн.др.

Таким образом, внедрение смехотерапии в комплекс оздоровительных процедур в детском саду как нестандартный метод коррекции продемонстрировало, что применение нестандартных коррекционных методов и приемов повышает познавательную активность детей, развивает их способности, улучшает их физическое и психическое здоровье и т.д. Смех становится не только реакцией на шутку, смешную ситуацию, он становится средством лечения для особенных детей.

Литература

1. Федеральный закон об образовании

1. Жукова Е.Ю. Анализ аксиологической составляющей концепта смех в русской языковой картине мира (на материале пословиц, лексикографических и корпусных данных) / Е.Ю. Жукова // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2022. – Вып. 3(221) – С. 23-33.
2. Ловакова А. И. Нетрадиционные формы работы, как средство развития детей с ОВЗ / А.И. Ловакова// Томский Государственный Педагогический Колледж, 2020 – URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2020/03/28/netraditsionnye-formy-raboty-kak-sredstvo-razvitiya>
3. Мелина Е.В., Князева С.М. Использование смехотерапии с детьми с ОВЗ как профилактика и коррекция поведенческих нарушений / Е.В. Мелина, С.М. Князева // Сборник «Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив» – 2023. – С. 552-556.
4. Микляева Н. В. Моделирование образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие для вузов / Н. В. Микляева [и др.]; под редакцией Н. В. Микляевой. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 362 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-11198-9. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт.
5. Микляева Н.В. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: моделирование образовательных программ: учебное пособие для среднего профессионального образования / Н. В. Микляева [и др.] ; под редакцией Н. В. Микляевой. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 362 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-12535-1. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт
6. Новицкая Л. ОВЗ I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII видов и их расшифровка / Л. Новицкая // Российский учебник Lecta. – 2019. – 17 января [Электронный ресурс]. – URL: <https://rosuchebnik.ru/material/ovz-i-ii-iii-iv-v-vi-vii-viii-vidov-i-ikh-rasshifrovka/>

Авторы публикации

Мелина Елена Валериевна, доцент, УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия. E-mail: lena_melina@mail.com.

Лаптева Евгения, студентка, УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия. E-mail: laptevazh@mail.ru.

**APPLICATION OF NON-TRADITIONAL METHODS
IN CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN
WITH VARIOUS DISABILITIES**

Melina E., Associate Professor, “TISBI” University of Management, Kazan, Russia. E-mail: lena_melina@mail.com.

Lapteva E., bachelor’s student, “TISBI” University of Management, Kazan, Russia. E-mail: laptevazh@mail.ru.

***Abstract.** The article presents non-traditional methods of correctional work used to teach children with various disabilities. Theoretical approaches to the definition of one of them - “laughter therapy” are presented, arguments are given in favor of using this method, namely that the process of correctional work with children with various health disorders depends, among other things, on the use of various non-traditional techniques, which, in turn, have a positive effect on the child’s body. The joint experience of the Charitable Foundation “Mercy in Education” and MBDOU “Kindergarten No. 76 for care and recovery” of the Sovetsky district of Kazan on the introduction of the non-traditional method of “laughter therapy” into the treatment, health and correctional educational process of children with various respiratory disorders is presented.*

Key words: correctional work; unconventional techniques; gaming techniques.

References

1. Zhukova E.Yu. Analysis of the axiological component of the concept of laughter in the Russian language picture of the world (based on proverbs, lexicographic and corpus data) / E.Yu. Zhukova // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 2022. – Issue. 3(221) – pp. 23-33.
2. Lovakova A.I. Non-traditional forms of work as a means of development of children with disabilities / A.I. Lovakova // Tomsk State Pedagogical College, 2020 – URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2020/03/28/netraditsionnye-formy-raboty-kak-sredstvo-razvitiya>
3. Melina E.V., Knyazeva S.M. The use of laughter therapy with children with disabilities as prevention and correction of behavioral disorders / E.V. Melina, S.M. Knyazeva // Collection “Socio-cultural activities: vectors of research and practical perspectives” - 2023. - P. 552-556.
4. Miklyaeva N.V. Modeling educational programs for children with disabilities: a textbook for universities / N.V. Miklyaeva [et al.]; edited by N.V. Miklyaeva. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. – 362 p. - (Higher education). – ISBN 978-5-534-11198-9. – Text: electronic // Educational platform Urayt.
5. Miklyaeva N.V. Fundamentals of correctional pedagogy and correctional psychology:

modeling of educational programs: textbook for secondary vocational education / N.V. Miklyeva [etc.]; edited by N.V. Miklyeva. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2023. – 362 p. - (Professional education). – ISBN 978-5-534-12535-1. – Text: electronic // Educational platform Urayt

6. Novitskaya L. HIA I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII types and their interpretation / L. Novitskaya // Russian textbook Lecta. – 2019. – January 17 [Electronic resource]. – URL: <https://rosuchebnik.ru/material/ovz-i-ii-iii-iv-v-vi-vii-viii-vidov-i-ikh-rasshifrovka/>

Дата поступления: 28.08.2023.

УДК 37.033, 376.3

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ГОСТИНАЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИРОДНОМ МИРЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

М.В. Пушкина, Н.В. Микляева

Институт детства, ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье рассмотрена экологическая гостиная как средство формирования представлений о природном мире для дошкольников с ЗПР. Представлено обоснование ее проведения с воспитанниками с ЗПР, дана классификация методов и приемов коррекционно-развивающей работы.*

***Ключевые слова:** дошкольный возраст, окружающий мир, природный мир, природа, дошкольники, задержка психического развития, экологическое воспитание, экологическая гостиная.*

Природа - это все, что нас окружает: лес, растения, реки, озера, облака, грозы, цветы, животные, насекомые. Природа по своей сути уникальна. Например, миграция бабочек Монарх, свечение океана, вызванное возникновением биолюминесценции у разных организмов, пение синих китов, охота китов-горбачей, общение дельфинов афалин через ультразвуковые эхолокационные и коммуникационные сигналы в виде щелчков, свистов, скрежетания, щелчков, выражение радости домашних животных от встречи хозяина - все это показывает, насколько окружающий мир разнообразен и прекрасен.

Через природу человек знакомится с красотой и разнообразием окружающего его мира. Наблюдая за животными, растительным миром, различными природными явлениями люди создают картины, документальные и художественные фильмы, пишут поэмы, романы, сочиняют музыкальные произведения, делают научные исследования и открытия.

Знакомиться с окружающим миром ребенок начинает с юных лет. В период дошкольного возраста идет повышенная познавательная активность. Маленькие «почемучки» стараются все изучить, попробовать на вкус, рассмотреть мельчайший детали. Представления о природе у дошкольников формируется через чувственно-эмоциональный опыт, а также различные виды деятельности. Так, в процессе игровой, познавательной, практической и исследовательской деятельности

ребенок узнает о различных свойствах, качествах предметов, различных их признаках, учится их классифицировать. Дети воспринимают мир комплексно и стараются объяснить для себя разнообразные природные явления, сопоставить объекты и установить между ними причинно-следственные связи. Так к концу старшего дошкольного возраста у ребенка формируется целостная картина окружающей действительности.

Целью нашей статьи является сопоставление теоретических особенностей ознакомления с окружающим миром у детей с нормальным и задержанным развитием, описание возможностей использования экологической гостиной как средства оптимизации данного процесса у старших дошкольников с ЗПР.

Есть дети, у которых картина мира складывается фрагментарно и не всегда отличается качеством системности, слабо отражает пространственно-временные связи и экологические закономерности. Выводы мышления и восприятия подменяются эмоциональными суждениями и ассоциациями, зависят от ситуации общения, воспитания и обучения. К таким детям относят и дошкольников с задержкой психического развития. Из-за отставания в развитии внимания и восприятия, вторичных нарушений памяти и мышления, системного недоразвития речи у них отмечаются затруднения в способности воспринимать и понимать значение окружающих предметов, замечать природные закономерности, делать выводы о социальных явлениях. Об этом писали в своих работах Г.Е. Сухарева, М.С. Певзнер, И.И. Мамайчук, В.И. Лубовский, С.Г. Шевченко и многие другие [4; 7]. Как отмечает С.Г. Шевченко, дети с задержкой психического развития не имеют четких представлений о природе, животном и растительном мире, природных явлениях [8]. Например, им трудно распознавать времена года – даже старшие дошкольники путают их. Воспитанники испытывают трудности в определении природных явлений, установлению между ними и их отличительными свойствами причинно-следственных связей.

Обозначенные трудности требуют целенаправленной и систематической работы по ознакомлению дошкольников с ЗПР с окружающим миром, стимуляции речевой и познавательной деятельности воспитанников, поиска оптимальных форм педагогического общения и обучения.

В своей работе мы использовали теоретические и эмпирические методы исследования. В качестве теоретических выступали анализ и обобщения теоретической литературы, в качестве эмпирических – моделирование и апробация экологической гостиной как формы

организации образовательной деятельности с детьми, имеющими ЗПР, по ознакомлению с окружающим миром.

Экологическая гостиная - это форма организации совместной образовательной деятельности с дошкольниками и комплекс мероприятий, направленный на ознакомление детей с окружающим миром, в основе которого лежат научные исследования большого количества педагогов, методистов и ученых, посвятивших свои работы концепциям, опирающимся на основы экологической культуры. В частности, экологические гостиные упоминают в своих разработках доктор педагогических наук, профессор Н.А. Рыжова, автор программы «Наш дом – природа», а также доктор педагогических наук, профессор С.Н. Николаева, автор программы «Юный эколог» [5, 6].

Цель экологической гостиной – сформировать, уточнить, расширить и систематизировать знания детей о природе, сформировать основы экологической культуры в условиях экологической комнаты, организации игр-путешествий вместе с хозяином и гостями данной формы организации совместной образовательной деятельности.

В задачи гостиной входят:

- Обогащать дошкольников знаниями и представлениями о природе, о ее разнообразии, о животном и растительном мире, основных потребностях живых организмов и отличительных особенностей тех или иных видовых групп царства животные и царства растения.
- Сформировать основные представления о существовании взаимосвязи между живыми организмами, а также элементами природы.
- Сформировать у дошкольников бережное отношение человека к природе, умение ухаживать за животными и растениями.
- Развивать высшие психические процессы, познавательную деятельность, сенсорный аппарат через взаимодействие ребенка с природой.
- Развивать эстетические чувства, умение замечать что-то уникальное и прекрасное в природе.
- Прививать дошкольнику любознательность по отношению к окружающему миру.

Такая гостиная имеет обычно две части: теоретическую, связанную с проведением целенаправленных наблюдений и экологических бесед с детьми, и практическую, в которой методы обучения и воспитания интегрируются в комплексе игровых обучающих ситуаций или практической деятельности детей в условиях экологической комнаты в детском саду или экологической тропы на улице, на площадке учреждения. Например, использование игровых

обучающих ситуаций с Дюймовочкой и доктором Айболитом предлагает Николаева С.Н. и Комарова И.А. в своей книге «Сюжетные игры в экологическом воспитании дошкольников» [9]. Приведем сценарий такой гостининой - «Дюймовочка знакомит ребят с первоцветами».

Цель – рассказать дошкольникам подготовительной группы о первоцветах, их отличительных признаках и особенностях, научить бережному отношению к растениям, занесенных в Красную книгу.

Проведение: к детям в группу приходит гостя Дюймовочка, рассказывает, какой она персонаж и из какой сказки она пришла. Затем персонаж начинает рассказывать о первоцветах, почему они так называются. Говорит, что это первые цветы, которые появляются раннее весной из-под снега. Далее Дюймовочка начинает показывать карточки с изображением первоцветов. Затем персонаж начинает рассказывать про Красную книгу, ее значение в природе, тем самым приучая детей, что нужно заботиться о цветах и растениях, их беречь и с любовью относиться ко всем живым существам. После чего Дюймовочка вместе с детьми делает поделки с изображением первоцветов. На этом гостининая заканчивается.

Моделирование экологической гостининой в условиях детского сада предполагает выбор оптимальных методов и приемов ее организации [3; 9; 10]. Так, основными методами являются: словесно-наглядные, практические методы и трудовая деятельность, направленная на воспитание бережного отношения к природе.

Словесные и наглядные методы экологической гостининой включают в себя наблюдение как целенаправленное восприятие окружающей действительности, ее объектов и явлений, беседу и опрос детей, проблемные вопросы и кейсы, диалоговые методы и использование мультимедийных презентаций, в основе которых лежат различные кинофильмы и диафильмы. Такая гостининая может совмещаться с проведением небольших экскурсий, прогулок на свежем воздухе. Так, на улице можно привлечь внимание детей к растениям, деревьям, призывая детей рассмотреть их. Например, в процессе наблюдения педагог задает дошкольникам с ЗПР следующие вопросы:

- «Как называется это дерево?»
- «Какие еще деревья вы знаете?»
- «Посмотрите на листья дерева, какие они? Какое сейчас время года? Какого цвета листья?»
- «Посмотрите, что еще у нас растет на нашем участке?»
- «Найдите, какое дерево самое большое, а какое самое маленькое»

и др.

Закрепить полученный материал можно в группе, где педагог вовлекает детей в ручной труд, связанные с использованием листьев, желудей, шишек, семян в изготовлении поделок, параллельно проводя с детьми дидактические игровые упражнения. Это практическая часть гостинной.

Приведем другой пример. Наблюдение за птицами, белочками поможет существенно сформировать представления о животном мире. Так, наблюдая за белочками, педагог задает дошкольникам соответствующие вопросы:

- «Что это за животное?»
- «Какого оно цвета»
- «Где живет белочка?»
- «Что кушает белочка?»
- «Меняет ли белочка шубку зимой?» и др.

Педагог также может провести на прогулке различные игры, опираясь на усвоенные знания детей. Это могут быть подвижные и дидактические игры.

Подвижные активные игры помогают детям не только усваивать знания о животных, но и сформировать положительный эмоциональный фон для ребенка, способствуя повышению его познавательной активности. Через имитацию движений животных, через подражание повадкам, звукам и взаимодействие животных в природе дети закрепляют полученные знания.

Например: игра «Летают, прыгают, плавают, ползают»

Цель игры – закрепить представления о животных через имитацию их движений, подражание повадкам, звукам и взаимодействие животных в природе.

Проведение: педагог называет детям животное, а дети вспоминают, кто это, и имитируют его движения. Если детям сложно понять речевую инструкцию, то педагог может показать игрушку данного животного или картинку с его изображением.

Пример: «Зайчик. Покажи, как делает зайчик? Что он передвигается? Он прыгает? А какие у него ушки? (большие или маленькие) Покажи».

Приведем пример дидактической игры на прогулке.

Игра «Волшебный мешочек»

Цель игры – распознать предметы и определить, что кушает белочка, а что - нет.

Материалы: мешочек, орехи, жёлуди, грибы, шишки, овощи, фрукты.

Ход проведения:

Педагог достает волшебный мешочек и показывает его детям. Ребенок протягивает руку в мешочек и достает попавшийся предмет.

Педагог спрашивает: «Что ты вытащил? Что это? Белочка это ест?» (ответы детей)

На практической части гостиной, уже в группе, мультимедийная презентация помогает расширить знания о том, как меняется жизнь белок в разное время суток и времена года, сформировать основные представления о данных животных и их видовых особенностях, рассмотреть, чем похожи и чем отличаются белки в разных странах мира.

В мультимедийные презентации могут входить различные фотографии, отрывки мультфильмов, кинофильмов о животном и растительном мире, а также применение анимации с персонажем. Наибольший интерес у детей вызывают сюжетные кинофильмы, диафильмы. Они повышают любознательность, уровень внимания и эмоциональный фон воспитанников с ЗПР.

Практические методы включают в себя дидактические, предметные, подвижные и творческие игры, позволяющие сформировать детям с ЗПР представления о природе, уточнить и расширить знания о животных, растениях и их отличительных признаках, а также элементарные формы труда. Так, используя методы трудового воспитания, в процессе ухода за животными, растениями, педагог учит дошкольников бережно относиться ко всем живым организмам, формирует знания об основных стадиях роста и развития растений и животных, их потребностях, об их повадках и образе жизни.

Через дидактические игры и пособия дети учатся постепенно классифицировать и объединять объекты определенных видовых групп, обобщать и группировать их, сопоставлять и проводить аналогии [1; 2].

Примеры дидактических игр:

- «Четвертый лишний»
- «Кто где живет»
- «Где чей домик»
- «Угадай, чей хвост»
- «Времена года»
- «Что из чего сделано»
- «Найди маму и детеныша»
- «Узнай по силуэту»

Разберем несколько игр.

Игра «Кто где живет»

Цель игры – сформировать навыки соотносить картинки с изображением животных с его местом обитания, уметь распознать основные виды животных.

Материалы: карточки с изображением различных диких животных и их средой обитания.

Проведение: педагог раскладывает перед ребенком карточки с изображением животных и их средой обитания, при этом задавая вопросы:

- Посмотри, кто изображен у тебя на картинке? Кто это? (например, лиса)

- Где она живет? (В лесу)

Аналогично проводится игра «Где чей домик».

Игра «Что из чего сделано»

Цель игры – научить детей определять, из какого материала сделан предмет.

Материалы: мешочек/большая коробочка, деревянный брусок, стеклянная баночка, металлический колокольчик.

Проведение: педагог предлагает детям вытащить из волшебного мешочка предмет и определить, что это за предмет и из чего он сделан, из какого материала изготовлен данный предмет.

Таким образом, дидактические игры о животном и растительном мире, временах года и природных явлениях в процессе проведения экологических гостиных позволяет усвоить детям с ЗПР новые знания об окружающем мире, природе, а также и их закрепить [8]. Кроме того, можно использовать в работе с детьми творческие игры, ведь дети старшего дошкольного возраста с ЗПР уже имеют определенные знания о природе, о взаимосвязях различных элементов природы, о животных и растениях. Через творческие игры у детей формируются расширенные представления об окружающем мире и его стихиях (песок, земля, вода и др.), бережное отношение человека к природе.

Отдельно хочется выделить воспитание исследовательской деятельности у ребенка, благодаря которой у дошкольника через творческие навыки, проведение элементарных опытов, экспериментов под присмотром воспитателя/дефектолога формируются в ходе проведения экологических гостиных более точные представления о тех или иных свойствах объектов живой/неживой природы, развивается познавательная активность, закрепляются уже усвоенные знания о

мире природы, поддерживается положительный эмоциональный фон в группе.

Наблюдения и мониторинг экологической культуры детей с ЗПР мы проводили в течение ноября 2023 года, на базе дошкольного отделения «Радуга» ГБОУ СОШ №69 имени Б.Ш. Окуджавы в г. Москве.

Обобщая результаты предварительного мониторинга, необходимо отметить следующее:

1. Слабая концентрация внимания на определенных объектах и недостатки развития памяти влияют на пониженную обучаемость, снижение любознательности, неточности воспроизведения информации, в результате чего ребенок часто путает названия растений, птиц, животных и их отличительные признаки.

2. Уровень речевого развития детей с задержкой психического развития, ограниченный словарный запас оставляет след в проблемах познавательной деятельности ребенка. Так, дети часто не знают и не называют отдельные предметы определенной видовой группы. Им трудно составить последовательность возникновения тех или иных явлений.

3. Нарушения обобщающей функции речи и недостаточная сформированность словесно-логического мышления к старшему дошкольному возрасту приводит к тому, что ребенку трудно выделять существенные признаки предметов, классифицировать объекты по определенным видовым группам или обобщать их одним словом.

Во время итогового мониторинга мы увидели, что через использование комплекса приемов и методов, различных игровых технологий у дошкольника с ЗПР постепенно формируются более точные и систематизированные представления о природном мире. Особенно детям с ЗПР нравятся игры-путешествия, где во время экологической гостиной к детям приходит персонаж в игровой форме – наблюдения за дошкольниками в ходе педагогической практики показывают, что у воспитанников просыпается любознательность, повышается интерес к занятию, вызывая у них стремление познакомиться с персонажем, поиграть или помочь ему в выполнении разных заданий, а также быстрее формируется представления о бережном отношении к природе.

Экологическую гостиную можно включать в образовательный и коррекционно-развивающий процесс. Ее можно проводить на индивидуальных, групповых занятиях, досуговых мероприятиях совместно с дефектологами и воспитателями, во время прогулок, экскурсий, на музыкальных занятиях и занятиях по изобразительному искусству. При этом используются разнообразные приемы и методы

экологической гостиной».



Рисунок 1 - Комплекс методов и приемов экологической гостиной в детском саду

В заключение хочется сказать, что экологическая гостиная – это эффективный метод формирования представлений о природном мире для дошкольников, имеющих задержку психического развития. Она позволяет развить у ребенка познавательные способности, повысить любознательность к окружающей действительности, сформировать образы предметов и явлений и получить чувственный опыт при взаимодействии с природой.

Литература

1. Веретенникова С.А. Ознакомление дошкольников с природой. Учебник для учащихся пед. училищ. -М.: «Просвещение», 1973.
2. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. М.: Просвещение, 1978.
3. Как знакомить дошкольников с природой: Пособие для воспитателей дет. Сада/ Л.А. Каменева, А.К. Матвеева, Л.М. Маневцова и др.; Сост. Л.А. Каменева; Под ред. П.Г. Саморуковой. – М.:Просвещение, 1983.
4. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с задержкой психического развития: учеб. пособие / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина, Ю.М. Миланич. – СПб.: Эковектор, 2017.
5. Николаева С.Н. Методика экологического воспитания дошкольников. Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
6. Николаева С.Н. Теория и практика экологического образования детей: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.
7. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. В.И. Лубовского. — М.:

Издательский центр «Академия», 2005.

8. Шевченко С.Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР. Пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений. — М.: Школьная Пресса, 2005.

9. Николаева С.Н., Комарова И.А. Сюжетные игры в экологическом воспитании дошкольников. Игровые обучающие ситуации с игрушками разного типа и литературными персонажами: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005.

10. Виноградова Н.Ф. Окружающий мир: 1-2 классы: методическое пособие / Н.Ф. Виноградова.– М.: Вентана- Граф, 2019.

Авторы публикации

Пушкина Мария Владимировна, студентка программы бакалавриата Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия. E-mail: ya.maramo@yandex.ru.

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры дошкольной дефектологии Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия. E-mail: 461119@mail.ru.

THE ECOLOGICAL LIVING ROOM AS A MEANS OF FORMING IDEAS ABOUT THE NATURAL WORLD IN SENIOR PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

Pushkina M., Student of the Bachelor's Degree Program, the Institute of Childhood, Moscow, Russia. E-mail: ya.maramo@yandex.ru.

Miklyaeva N., Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, the Department of Preschool Defectology, Institute of Childhood, Moscow, Russia. E-mail: 461119@mail.ru.

***Abstract.** The article considers ecological living room as a means of forming ideas about the natural world for preschoolers with mental retardation. The substantiation of its realization with pupils is presented, the classification of methods and techniques of correctional-developmental work is given.*

***Key words:** preschool age, environment, natural world, nature, preschoolers, mental retardation, environmental education, environmental living room.*

References:

1. Veretennikova S. Introducing preschoolers to nature. Textbook for students of pedagogical colleges -M.: "Prosvszheniye", 1973.
2. Vinogradova N. Mental education of children in the process of becoming familiar with nature. M.: Prosvszheniye, 1978.
3. How to introduce preschoolers to nature: A manual for educators of children. Sada/ L.A. Kameneva, A.K. Matveeva, L.M. Manevtsova and others; Comp. L.A. Kameneva; Ed. P.G. Samorukova. – M.: Prosvszheniye 1983.
4. Mamaichuk I. Psychologist's help for children with mental retardation: textbook. allowance / I.I. Mamaichuk, M.N. Ilyina, Yu.M. Milanich. – St. Petersburg: Ekovektor, 2017.
5. Nikolaeva S. Methods of environmental education of preschool children. Textbook for university students. – M.: Publishing Center "Academy", 2001.

6. Nikolaeva S. Theory and practice of environmental education for children: textbook for university students. – М.: Publishing Center “Academy”, 2002.
7. Special psychology: Textbook for university students / V. I. Lubovsky, T. Rozanova, L. I. Solntseva and others; Ed. IN AND. Lubovsky. - М.: Publishing Center “Academy”, 2005.
8. Shevchenko S. Discovering the outside world and speech development of preschoolers with mental retardation. The manual for defectologists and preschool teachers. - М.: School Press, 2005.
9. Nikolaeva S., Komarova I. Story-based games in environmental education of preschool children. Game-based learning situations with toys of various types and literary characters: A manual for teachers of preschool institutions. - М.: Publishing house GNOM and D, 2005.
10. Vinogradova N. The world around us: grades 1-2: methodological manual / N.F. Vinogradov. – М.: Ventana-Graf, 2019.

Дата поступления: 20.12.2023.

УДК 376.3

АДАПТАЦИЯ ПОДРОСТКА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ К НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЕ ЧЕРЕЗ «ТРЕНИРОВОЧНЫЙ КЛАСС»

Е.В. Мелина, О.В. Мандрейкина

УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия

(Печатается за счет средств гранта Республики Татарстан в рамках
проекта «Тренировочный класс»
согласно соглашению № 611 от 20.12.2022)

***Аннотация.** Данная статья посвящена адаптации подростков с нарушением зрения к новой социальной среде через использование специально разработанных «тренировочных классов». Социальная среда играет ключевую роль в адаптации подростков, и тренировочные классы предлагают структурированные программы для развития навыков самообслуживания, ориентации в пространстве, социальной коммуникации и самостоятельности. Статья написана в рамках проекта «Тренировочный класс», реализованного за счет средств гранта Раиса Республики Татарстан. Цель статьи заключается в исследовании влияния тренировочных классов на адаптацию подростков с нарушением зрения и оценке эффективности такого подхода.*

***Ключевые слова:** адаптация, подросток, нарушение зрения, социальная среда, тренировочный класс, социальная коммуникация, поддержка.*

Подростковый возраст – это переходный этап между детством и взрослением. Согласно терминологии, которая применяется в ООН, подростки — это молодые люди в возрасте 10–19 лет. Конечно, в современных реалиях границы подросткового возраста весьма шатки, а психологическое и физиологическое состояние ребенка или взрослого способно приравниваться в силу определенных обстоятельств к подростковому периоду, однако, в целом, именно представленные возрастные рамки и называются подростковым периодом.

Подростковый период непредсказуем. С одной стороны, у подростка возникает так называемое «чувство взрослости», и он хочет быть самостоятельным, независимым при этом всячески демонстрируя своим поведением. С другой стороны, подростку необходима поддержка, разговоры по душам, понимание того, что он любим, в первую очередь, своими родителями, при этом он очень уязвим. С одной стороны, под-

росткам нужны определенные рамки для ощущения стабильности, а с другой стороны они бунтуют против ограничений. На этом этапе подростки поглощены общением со сверстниками, а авторитет взрослых отходит на второй план. Подросток активно самовыражается, в этот период происходит становление личности и профессионального самоопределения.

Многие подростки под воздействием окружения и других факторов начинают употреблять запрещенные препараты, допинги, различные химические средства, вступают в половые отношения, тем самым подвергая себя риску получения непреднамеренных травм, наступления нежелательной беременности, приобретения венерических инфекций, включая заражение вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ). Эти малоприятные факторы напрямую связаны с формированием вокруг подростка неблагоприятной окружающей среды, в том числе его социума, который является основой его социальной адаптации.

Так подростковый период является временем значительных физических, эмоциональных и социальных изменений, и для юных представителей человеческого рода с нарушением зрения эта динамика может показаться более сложной, чем для зрячих ребят, а также вызывать у них тревогу, дискомфорт и т.д. Актуальность темы адаптации подростков с нарушением зрения к новой социальной среде исключительно высока, учитывая важность их успешной интеграции в общество и обеспечение всем детям равных возможностей для развития и самореализации.

Важные социально-педагогические аспекты воспитания подростков, влияние на них микро- и макрофакторов социума изучали П. Наторп, П. Бергеманн, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнер, Р. Зейдель, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, Б.Т. Лихачев, В.Д. Семенов и др. [5].

Подростки отличаются как от детей раннего возраста, так и от взрослых людей, тем самым они не способны полностью понимать связь между поведением и его последствиями, они не контролируют процесс принятия решений. При этом подростки бывают и с различными физическими ограничениями. Так, многие подростки с нарушениями зрения воспитываются и обучаются в специализированных учреждениях (специальные школы-интернаты) для детей с ограниченными возможностями здоровья. В течение долгого времени они находятся в условиях замкнутого пространства. Неподготовленность к самостоятельной жизни детей с нарушением зрения является следствием оторванно-

сти системы обучения в специальной школе для слепых от жизненных реалий. Отсутствие адаптации в развитии и воспитании человека из определенных групп изучались И.Г. Песталоцци, Е. Молленхауер, Ф.А. Дистервег, А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Россинский и др. и изучаются до сих пор[5].

Оценка собственной личности подростков с нарушениями зрения отличается от оценки условно нормотипичных детей. Ребята со зрительным дефектом могут испытывать неуверенность при осознании ценности собственного «я», при этом они понимают свое отличие от других людей. Это может дать им повод задумываться об уникальности своей личности, при этом им свойственна недооценка и/или переоценка собственных возможностей и способностей. Со стороны взрослых необходимо подчеркивать и развивать положительные качества, чтобы подросток мог верить в свои силы и адекватно оценивать свои возможности.

Нарушения зрения накладывают свой отпечаток на процесс формирования личности подростка. Большинство из них отличаются импульсивностью, тревожностью, склонностью относиться ко многим вещам с настороженностью. Однако данная группа детей имеет высокий адаптационный потенциал. Они при этом отличаются активностью и ответственностью в делах и поступках, желанием приобретать новые контакты с другими людьми и узнавать что-то новое, способны формировать собственное мнение в различных сферах знаний и готовы активно его отстаивать, а также рассуждать на разные темы. Подростки, имеющие нарушения зрения, нередко бывают очень сильными, открытыми и общительными. Уровень социально-психологической адаптации этих детей мало отличается от уровня зрячих подростков. Они имеют большой потенциал для интеграции в общество.

За счет своего дефекта, дети с нарушениями зрения ведомы, но при этом отзывчивы. Они стремятся оказывать помощь взрослым и сверстникам, их радует возможность быть полезными обществу. Это является своего рода выходом из сегрегации, в которую они погружены большую часть времени из-за своего дефекта. Когда зрячие подростки оказывают помощь и поддержку своим сверстникам с нарушениями зрения в инклюзивном пространстве, это положительно сказывается и на тех, и на других. Зрячий подросток учится быть более понимающим, толерантным по отношению к человеку, который имеет какие-либо ограничения здоровья, а подросток с нарушением зрения испытывает чувство благодарности по отношению к зрячему сверстнику, кто отнес-

ся к нему с пониманием.

Мы можем отметить, что подростки с нарушениями зрения часто привязываются к педагогам, которые ведут педагогическую и коррекционную работу. У них есть потребность слушать более опытного и знающего человека, за счет этого они получают знания о мире, который не могут увидеть своими глазами [3].

Социальная среда играет ключевую роль в процессе адаптации подростков с нарушением зрения, так как она влияет на их возможности для общения, участия в социальных активностях и развития самооценки. Однако, из-за ограничений, связанных с нарушением зрения, эти подростки могут столкнуться с трудностями в освоении социальных навыков и создании поддерживающих связей.

В юношеском возрасте социальная среда играет важную роль в формировании социальной идентичности, а также в развитии навыков коммуникации и поведения в обществе. Создание поддерживающей и инклюзивной среды способствует развитию положительного самоощущения, укреплению социальных связей и успешной адаптации в обществе. Однако, негативные отношения, стереотипы и недостаток понимания со стороны окружающих могут оказать отрицательное влияние на эмоциональное благополучие и адаптацию подростка. Поэтому, важно создать благоприятную среду для подростков, где они могут чувствовать себя принятыми и поддержанными. Например, создание и реализация «тренировочных классов» помогает осуществить экологичную среду для развития детей с нарушением зрения.

Адаптация подростков с нарушением зрения может быть сложной, но важной задачей. В первую очередь, необходимо понимать, что каждый подросток с нарушением зрения уникален и может иметь свои собственные потребности и проблемы. Одним из ключевых аспектов адаптации является обеспечение доступности образования и социальной жизни подростка. Это может включать в себя использование специальных технологий и оборудования, а также обучение навыкам ориентации в пространстве. На примере «тренировочных классов» можно рассмотреть эти особенности работы с особенными подростками. В данной программе реализуется психолого-педагогическая поддержка и помощь в развитии самооценки и уверенности в себе. Необходимо помнить, что адаптация подростка с нарушением зрения – это процесс, который может занимать время и требовать терпения и усилий со стороны всех вовлеченных в него людей. В проектах с «тренировочным классом» подросток с нарушением зрения может достичь успеха в

образовании, работе и социальной жизни [1].

Тренировочные классы представляют собой помещение, оснащенное оборудованием и мебелью для возможности самостоятельного использования и тренировки бытовых навыков. Данный проект представляет собой локацию квартиры, где представлены оборудованные бытовой утварью комнаты. Для его реализации используют структурированные программы, которые помогают подросткам с нарушением зрения развивать навыки самообслуживания, ориентации в пространстве, социальной коммуникации и самостоятельности.

Процесс создания особых условий для людей с нарушением зрения актуальна в стране в том числе и в части социокультурной адаптации ребенка, и что в настоящее время в России и по всему миру существует целенаправленная работа по включению людей с ограниченными возможностями здоровья в социальную и культурную жизнь общества. Так, например, в Казани активно проводятся экскурсии в музеях, театрах и по городу с тифлокомментированием, а также создаются маршруты, включающие тактильные экспонаты объектов. Эти программы реализуются крупными государственными музеями и также другими организациями.

Бобылева И.А., Григорьева Е.С., Заводилкина О.В., Кипшиева В.Н., Окладников В.О., Романова Е.А., Русаковская О.А., Сулейманова Я.Н. рассматривали такой метод социальной реабилитации для лиц с ОВЗ как тренировочные классы [2].

Эти примеры были взяты в реализацию проекта «тренировочного класса», где важной задачей выступает приобщение людей с нарушением зрения к культуре, образованию и социальному включению.

Принципы, лежащие в основе тренировочных классов, включают:

1. Индивидуальный подход. Программы тренировочных классов разрабатываются, учитывая индивидуальные потребности и способности каждого подростка. Участники получают персонализированную поддержку и руководство, которые помогают им развивать навыки, соответствующие их конкретным потребностям. Так, каждый подросток учится жить самостоятельно.

2. Структурированная среда. Тренировочные классы предлагают структурированную и предсказуемую среду, что особенно важно для подростков с нарушением зрения. Известно, что определённые правила, расписание и организация помогают создать ощущение безопасности и комфорта, что способствует эффективному обучению и развитию

навыков.

3. Постепенное продвижение. Программа тренировочных классов обычно основана на принципе постепенного продвижения. Участники начинают с освоения базовых навыков и постепенно переходят к более сложным задачам и ситуациям. Этот постепенный подход помогает подросткам поэтапно преодолевать свои ограничения и быть увереннее в своих возможностях [4].

Стоит также сказать о специалистах, которые сопровождают детей с нарушением зрения в процессе адаптации в тренировочных классах. Они имеют определенный функционал:

- помощь учащимся в установлении и поддержании контактов (коммуникаций) друг с другом;
- определение уровня готовности школьника к самостоятельному проживанию, уровня владения социально-бытовыми навыками;
- определение физических ограничений ребенка;
- выявление психологических особенностей школьника;
- разработка индивидуальных задач по подготовке к сопровождаемому проживанию школьников с нарушением зрения;
- обучение детей социальным навыкам;
- помощь в организации дня, распределении дел, составлении расписания (планировании);
- контроль за психологическим и физическим состоянием детей;
- и т.д. [6].

Тренировочные классы для подростков с нарушением зрения являются важным инструментом адаптации и развития навыков самообслуживания. Однако, чтобы эти классы были эффективными, требуется участие различных специалистов, каждый из которых играет свою роль. Одной из ключевых ролей является роль педагогов. Они разрабатывают и реализуют программу тренировочного класса, учитывая индивидуальные потребности и цели каждого подростка. Тренеры по ориентации и мобильности также играют важную роль, их задача помогать подросткам с нарушением зрения развивать навыки ориентации в пространстве и безопасного передвижения. Социальный работник также необходим в тренировочных классах, потому что от них зависит эмоциональное благополучие подростка, его навыки ориентации в бытовых вещах общества (магазины, культурные учреждения), а также знание нормативно-правового законодательства. Наконец, психологи также необходимы в тренировочных классах. Они помогают подросткам развивать самооценку, строить позитивное отношение к

себе и преодолевать эмоциональные проблемы, связанные с адаптацией к новой социальной среде.

Так, в Татарстане Кабинетом министров был поддержан проект «Тренировочный класс», который реализуется в ГБОУ «Лаишевская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья».

Проект реализует АНО «Республиканский межвузовский центр по работе с лицами с ОВЗ», организация была одобрена в качестве грантополучателя и включена в список некоммерческих организаций, победивших в конкурсе на предоставление грантов Республики Татарстан на развитие гражданского общества в 2022 году. Решение было принято Республиканской комиссией по проведению конкурсов на предоставление грантов Республики Татарстан на развитие гражданского общества, основанной на результатах конкурса, проведенного Грантодателем в соответствии с Положением о грантах Республики Татарстан, предоставляемых на развитие гражданского общества. Данное Положение было утверждено Указом Президента Республики Татарстан УП–1002 от 29.12.2021 года, а порядок предоставления грантов был утвержден автономной некоммерческой организации «Республиканский ресурсный центр по поддержке социально ориентированных некоммерческих организаций» 29.12.21 года.

Проект «Тренировочный класс» был разработан для старших школьников с нарушением зрения в освоении навыков самостоятельной жизни. Он направлен на формирование бытовых навыков, которые необходимы для полноценной жизни. В рамках проекта создана имитация квартиры, где проживает вымышленная семья из двух-четырех человек. Она включает в себя кухню и комнату для проживания, которые полностью соответствуют реальным условиям. Цель проекта – помочь старшим школьникам с нарушением зрения, проживающих в интернатных условиях, научиться готовить, убираться и выполнять другие бытовые задачи самостоятельно. В ходе тренировок участники проекта получают необходимые навыки и знания, которые помогут им стать более независимыми и уверенными в себе.

Стоит отметить, что для реализации проекта в первую очередь необходимо создание условий:

1. Создать на базе тренировочного класса условия максимально приближенные к реальным условиям самостоятельной жизни.

2. Стимулировать проявление самостоятельности воспитанников при решении задач организации самостоятельной жизни.

3. Поощрять инициативность воспитанников при обустройстве

жилого помещения.

4. Обеспечить психолого-педагогическую поддержку и сопровождение процесса самостоятельного проживания воспитанников, избегая опеки.

Лаишевская школа-интернат для детей с ограниченными возможностями здоровья, следуя Федеральному государственному образовательному стандарту, оказала содействие в создании класса по технологии, который будет использоваться в рамках проекта «тренировочный класс». Это даст возможность использовать имеющееся оборудование для проекта. Также школа выделила класс для имитации гостиной (зала), в который приобретена необходимая мебель, инвентарь и оборудование для проекта. С февраля по май старшеклассники интерната стажировались в группах в рамках разработанной программы. Они учились бытовым навыкам, организации совместного досуга, покупке продуктов, приготовлению пищи, помощи друг другу и коммуникации. Проекты, связанные с организацией кухни и гостиной (зала) в школах, становятся все более популярными. Они помогают детям развивать навыки, необходимые для жизни: готовить пищу, ухаживать за домом, учиться работать в команде и т.д. Кроме того, проекты такого рода способствуют созданию комфортной и дружелюбной атмосферы в школе, что в свою очередь может повысить мотивацию учеников к обучению.

Здесь они обучаются самостоятельно обустраивать помещения квартиры, включая спальню и кухню. Жизнедеятельность учащихся в тренировочной квартире организуется в соответствии с распорядком дня и еженедельным планом работы, которые утверждает директор школы, а также правилами проживания, в которые входят права и обязанности проживающих.

Права проживающего:

- Обратиться с любым вопросом к специалистам учреждения.
- Самостоятельно планировать свободное от учебы время.
- Приглашать к себе в гости друзей в установленное время.
- Получать юридическую, медицинскую, психологическую помощь.
- Планировать бюджет на срок пребывания в тренировочном классе.
- Самостоятельно планировать меню.
- Заниматься в кружках, студиях, секциях школы-интерната.
- Использовать видеотехнику, находящуюся в тренировочном

классе.

Обязанности проживающего:

- Всегда выполнять правила проживания в тренировочном классе.
- Каждый день соблюдать порядок в классе и заботиться о личной гигиене.
- Поддерживать одежду и обувь в чистоте.
- В классе носить сменную обувь.
- Выполнять план социальной адаптации, составленный совместно с социальным педагогом.
- По субботам осуществлять генеральную уборку класса.
- Не курить, не употреблять спиртные напитки и психоактивные вещества.
- Соблюдать график дежурства, составленный вместе с соседом по тренировочному классу.
- Бережно относиться к имуществу класса.

В процессе самостоятельного проживания в тренировочном классе у воспитанников формируются следующие жизненные умения и навыки:

1. Владение навыками самообслуживания.
2. Приготовление пищи.
3. Соблюдение санитарно-гигиенических норм.
4. Уход за одеждой и обувью.
5. Распределение имеющихся ресурсов (денежных, материальных, временных и т.д.).
6. Умение строить эффективную коммуникацию с окружающими.
7. Умение в повседневной жизни соблюдать социальные нормы.
8. Готовность принимать самостоятельные решения.
9. Способность осуществлять осознанный выбор в различных жизненных ситуациях.
10. Умение осуществлять самооценку и самоанализ своих действий.
11. Способность предвидеть последствия своих действий и готовность принимать на себя ответственность за эти действия.
12. Готовность соблюдать принятые на себя обязательства.
13. Умение самостоятельно планировать свои дальнейшие действия и т.д.

Тренировочные классы для подростков с нарушением зрения являются эффективным инструментом социальной адаптации. Одним из преимуществ тренировочных классов является наличие специалистов

различных областей, таких как педагоги, тренеры по ориентации и мобильности, социальные работники и психологи, о них мы говорили ранее. Благодаря такому командному подходу к работе с подростком, обеспечивается комплексная поддержка в его адаптации.

Тренировочные классы имеют свои ограничения, которые могут затруднить их доступность и эффективность. Иногда это связано с финансированием или недостаточным количеством специалистов, что может ограничить возможность масштабного применения тренировочных классов и помощи всем нуждающимся подросткам. Кроме того, успешная адаптация через тренировочные классы требует времени и усилий со стороны специалистов, подростков и их семей. Все стороны должны активно участвовать и работать вместе, чтобы достичь положительных результатов. Однако, все же самым острым вопросом является поиск средств на закупку досугового материала проекта (продукты, оборудование, бытовая утварь).

Обучение детей с нарушениями зрения с использованием интегративного подхода включает в себя создание условий для взаимодействия массового и специального образования. «Тренировочные классы» одна из моделей интегрированного обучения детей с нарушением зрения, их адаптация к социуму. Для этого необходимо иметь знания об опыте, теоретических и методических разработках и результатах в области интегративных подходов к образованию детей с нарушением зрения, которые могут быть собраны в специальный банк данных, в котором будет храниться информация о педагогическом опыте в данном направлении и области. Также важно обеспечить специалистов общеобразовательных и специальных учреждений, а также родителей информацией об уже имеющихся формах и моделях интеграции в обучении детей с нарушением зрения, необходимых условиях успешных практик, а также о положительных и отрицательных последствиях данного вида обучения.

Через проведение всероссийских конференций, круглых столов и работу со СМИ можно организовать систему межведомственного обсуждения для реализации условий, моделей интегрированного обучения, достигаемых результатов и возникающих проблем.

Благодаря созданным условиям, реализация проекта «тренировочный класс» будет протекать максимально комфортно для подростков с нарушениями зрения, важно, что большое количество людей будут осведомлены о данной программе и смогут принять в ней участие, в том числе и как волонтеры.

Таким образом, для успешного вхождения слепых и слабовидящих детей, проживающих на территории школ закрытого типа, в общество важно не только овладение им навыками самообслуживания, общения, обучение различным видам деятельности, но и установление социальных связей, без которых жизнь индивида просто невозможна. Всего этого можно достичь внедрением в школы-интернаты для детей с нарушением зрения специальных тренировочных классов, в которых дети в небольших группах обучаются основам социальной жизни, быта.

Литература

1. Ахпашева И. Б. Проектирование и разработка методической системы формирования информационно-коммуникационной компетентности обучающихся с глубокими нарушениями зрения/И. Б.Ахпашева//Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2019. – №. 3 (200). – С. 96–101.
2. Бобылева И.А. Тренировочная квартира для воспитанников организаций для детей-сирот с выраженной интеллектуальной недостаточностью: Методическое пособие / И. А. Бобылева и др. – ФГБНУ ИИДЦВ РАО, 2019. – 102 с.
3. Ермаков В. П. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В.П. Ермаков. – М.: Владос, 2020. – 383 с.
4. Конюхова Е.Ю. Использование инноваций в социальной реабилитации учащихся специальной (коррекционной) школы-интерната для слепых и слабовидящих детей / Е. Ю. Конюхова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 1. – С. 76 – 79.
5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика/ Л.В. Мардахаев/ Учебник. – Издательство РГСУ, 2018.
6. Мелина Е.В. Сопровождаемая адаптация студентов с инвалидностью как альтернатива сопровождаемого проживания / Е.В. Мелина // Научно-методический Журнал «Инклюзия в образовании», – Казань: ИЦ «ТИСБИ», 2021 – т.6, №2(22) – С. 40–56.

Авторы публикации

Мелина Елена Валериевна, доцент, УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия. E-mail: lena_melina@mail.com.

Мандрейкина Олеся Владимировна, студентка, УВО «Университет управления «ТИСБИ», г. Казань, Россия. E-mail: mayndreykina01@mail.ru.

ADAPTATION OF A TEENAGER WITH VISUAL IMPAIRMENT TO A NEW SOCIAL ENVIRONMENT THROUGH A «TRAINING CLASS»

Melina E., Associate Professor, “TISB”I University of Management, Kazan, Russia. E-mail: lena_melina@mail.com.

Mandreikina O., student, “TISBI” University of Management, Kazan, Russia. E-mail: mayndreykina01@mail.ru.

***Abstract.** This article is devoted to the adaptation of adolescents with visual impairments to a new social environment through the use of specially designed “training classes.” The social*

environment plays a key role in adolescent adaptation, and training classes offer structured programs to develop self-care skills, spatial orientation, social communication and independence. The article was written within the framework of the “Training Class” project, implemented with funds from a grant from Rais of the Republic of Tatarstan. The purpose of the article is to study the influence of training classes on the adaptation of adolescents with visual impairments and evaluate the effectiveness of this approach.

Key words: *adaptation, teenager, visual impairment, social environment, training class, social communication, support.*

References

1. Akhpasheva I. B. Design and development of a methodological system for developing information and communication competence of students with profound visual impairments/I. B. Akhpasheva // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. – 2019. – No. 3 (200). – P. 96–101.
2. Bobyleva I.A. Training apartment for pupils of organizations for orphans with severe intellectual disabilities: Methodological manual / I. A. Bobyleva et al. – FGBNU IIDS V RAO, 2019. – 102 p.
3. Ermakov V. P. Fundamentals of typhlopedagogy. Development, training and education of children with visual impairments / V.P. Ermakov. – M.: Vldos, 2020. – 383 p.
4. Konyukhova E.Yu. The use of innovations in the social rehabilitation of students in a special (correctional) boarding school for blind and visually impaired children / E. Yu. Konyukhova // Pedagogical education in Russia. – 2014. – No. 1. – P. 76 – 79.
5. Mardakhaev L.V. Social pedagogy / L.V. Mardakhaev / Textbook. – RGSU Publishing House, 2018.
6. Melina E.V. Accompanied adaptation of students with disabilities as an alternative to assisted living / E.V. Melina // Scientific and methodological Journal “Inclusion in Education”, – Kazan: IC “TISBI”, 2021 – vol.6, no.2(22) – pp. 40–56.

Дата поступления: 28.08.2023.

УДК 37.032, 376.3

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТРЕНИНГОВ С АУТИЧНЫМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ НА ОСНОВЕ БАЗАЛЬНОЙ СТИМУЛЯЦИИ И СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Н.В. Микляева ¹, Т.А. Чудесникова ², В.А. Кощева ³

¹ ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия

² ГБУ «Городской психолого-педагогический центр» Департамента
образования и науки города Москвы, г. Москва, Россия

³ ГБОУ «Школа № 956», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье обобщаются теоретические подходы к развитию личности и формированию коммуникации у аутичных детей, описываются этапы и направления деятельности педагогов-психологов, тьюторов и дефектологов. С учетом данных особенностей характеризуется специфика программы коррекционно-педагогического сопровождения ребенка и приводятся примеры проектирования игровых тренингов с аутичными дошкольниками на основе базальной стимуляции и сенсорной интеграции.*

***Ключевые слова:** аутичные дети, программа коррекционно-педагогического сопровождения ребенка, типы аутистического дизонтогенеза, игровые тренинги, базальная стимуляция, сенсорная интеграция и коррекция.*

Сегодня растет число детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Между тем, РАС – это очень неоднородная группа, которая не является категорией ОВЗ с клинической точки зрения – это синдром, объединяющий нарушения коммуникации и взаимодействия с проявлениями стереотипий в поведении и интересах, влечениях детей: у них разный уровень не только социально-коммуникативных, но и других – речевых, познавательных, физических и художественно-эстетических компетенций, умений и навыков. Эти особенности необходимо учитывать при организации психолого-педагогического взаимодействия с детьми и подборе эффективных форм и методов коррекционно-развивающей работы. Крайне важно при этом учитывать специфику развития личности и формирования коммуникации воспитанников, иначе все мероприятия с ними будут неэффективными.

Ориентируясь на данные особенности, в статье предлагаются методические рекомендации для специалистов коррекционного профиля и педагогов-психологов по проектированию содержания и форм индивидуальной, подгрупповой или групповой работы посредством

игровых тренингов на примере методик базальной стимуляции, сенсорной интеграции и сенсомоторной коррекции, приводятся примеры таких тренингов и комплексы игр и упражнений. В этом заключается цель данной статьи.

Обобщая теоретические разработки и исследования в области развития личности и формирования коммуникации у таких детей, их можно разбить на три большие группы [5]:

- средовой подход (Son-Rise, Floortime, DIR, арттерапия, структурирование среды);

- поведенческий подход (АВА-терапия, Вербально-Поведенческий Анализ, TEACCH, Daily life therapy);

- развивающие подходы (эмоционально-смысловой подход, поддерживающая коммуникация, базальная стимуляция, сенсорная интеграция, сенсомоторная коррекция, развитие речи и языковой способности, раннее обучения чтению и письму, математике).

Отличаются подходы между собой установками на организацию психолого-педагогического взаимодействия с детьми и набором коррекционно-педагогических задач, которые ложатся в основу разработки образовательной программы с детьми.

Обобщая этапы и направления деятельности педагогов-психологов, тьюторов и дефектологов, можно сформулировать специфику программы коррекционно-педагогического сопровождения ребенка [1-4]:

- на первом этапе работы (уровень полевой реактивности) необходимо осознание своего тела, его частей и функций как пространства внутри себя и бытия вне тела – как пространства вне себя, значит, не относящегося к ребенку: для этого используются методики кинезотерапии, интегральной телесной терапии, мозжечковой стимуляции и приемы чередования напряжения и расслабления, растяжек в разных частях тела;

- на втором этапе работы (уровень формирования эмоциональных стереотипов) требуется вовлечение ребенка в совместную деятельность с родителем и специалистами с использованием приемов сенсорной интеграции и базальной стимуляции, с переходом на уровень предметно-практических действий и экспериментирования, продуктивной деятельности; одновременно ведется работа по укреплению основной части «Я», «самости», согласованию «Я хочу» и «Я есть»;

- на третьем этапе работы (уровень экспансии) части «Я» дифференцируются, появляется «Я-реальное» и «Я-потенциальное»,

используются приемы психосинтеза, дополняющие фрагментарный образ предмета, явления или события до целостного, опирающегося на работу всех анализаторов и интеллекта в целом («Я могу»), опираясь на приемы апперцепции и антиципации, упреждающего синтеза и прогноза, пространственного мышления;

- на четвертом этапе работы (уровень эмоционального отражения и контроля) используются задания, активизирующие работу обоих полушарий головного мозга: приемы из «гимнастики мозга», методики развития дивергентного и конвергентного мышления, социального интеллекта; при этом противоречия мышления и наличие нескольких вариантов действий, обусловленных противоречивыми желаниями и стремлениями личности, интерпретируются ребенку как положительный опыт, отражающий его индивидуальность.

С учетом данных этапов проектируются и проводятся игровые тренинги с детьми.

Проектирование игровых тренингов зависит от типа аутистического дизонтогенеза (первый-четвертый типы, по классификации Лебединского В.В., Никольской О.С. Баенской Е.Р. Либлинг М.М.), с одной стороны. С другой – от сложности структуры дефекта при синдроме РАС, его сочетания с речевыми и интеллектуальными нарушениями, эпи-активностью [6].

Обычно для более «тяжелых» детей (первый - второй типы аутистического дизонтогенеза) рекомендуются тренинги, опирающиеся на базальную стимуляцию, как наиболее соответствующую их уровням корково-подкорковой регуляции поведения и деятельности. Приведем пример такого тренинга Н.П. Бондаренко с использованием **метода базальной стимуляции**, адаптированного нами [1].

Тема тренинга: «Познание своего тела» (ребенок с РАС, 3-4 года)

Цель: изучение границ своего тела и осознание своего физического пространства.

Задачи:

- Обучить детей адекватным реакциям на безопасные тактильные стимулы.

- Поощрить долговременное эмоционально насыщенное взаимодействие между ребенком и педагогом с использованием различных тактильных раздражителей.

- Поддерживать интерес ребенка к заботе о себе и самоориентации.

Оборудование: мяч для массажа, детский крем, сухой бассейн с

крупой, фен, варежки.

Ход тренинга:

Приветствие. Хоровод в паре с ребенком. Утро начинается, вместе мы встречаемся. Мы друг другу рады. Мы друг другу рады. Кто здесь? Кто пришел? Арина здесь, Арина пришла. Арина, Арина, А-ри-на (*педагог ручкой ребенка касается его груди*).

Сенсорное и ритмическое упражнение. Будем играть и заниматься. Наверху? Нет, внизу! Ложись (*педагог показывает жестом, что ребенку нужно лечь на пол, укладывается рядом на коврике*). Будем играть с «ёжиком» (*показывает массажный мячик*).

Массажный мячик обводит контур тела ребенка. Педагог комментирует все действия: «Тихо и медленно «ежик» бежит по тропинке, по ножке Арины. Слышно его дыхание. Теперь он бежит по ее ручке и еле дышит. Он быстро перемещается туда-сюда. А что это у нее? Это голова! И по другой ручке он бежит и щекотит ее – вот так (щекочущие действия). Затем он идет по телу, по другой ножке. Вот, наш ежик устал. Хватит!

Педагог обводит контуры тела ребенка своими руками, затем ручками ребенка, комментирует: «Кто это? Это Арина. Вот ручки. Чьи это ручки? Ариныны ручки».

Поглаживание частей тела (ручек) с их названием. *Педагог нежно гладит руки ребенка.* «Ласка-ласочка», погладь свою руку. То же самое делаем с другой рукой. Давай помажем ручки кремом? Ах, как приятно они пахнут!

Использование фена. Ветерок поглаживает руку. Лови ветерок, как это приятно! Ветерок пусть погладит и другую руку.

Сыпем крупу на разные части тела (руки). Давай спрячем руки. Где руки? Там они, у Арины. А где другая рука? Она здесь, у Арины.

Примерка варежек. Пусть рука спрячется внутрь домика. Где рука? Ее нет! (То же самое с другой рукой). Снимаем варежку. Вот, нашла руку!

Сенсорная игра «Где же руки?» Спрячь руки за спину. *Педагог показывает образец действий.* Мы прячем руки сзади, не хотим их показывать. Где руки? Нет рук. Вот они, руки! *Игровые действия с ребенком.*

Обхватывающий массаж рук ребенка – сверху вниз, для расслабления.

Завершение занятия. *Педагог прощается с ребенком.* Помаши рукой мне: «Пока-пока!»

Приведем другой пример, разработанный нами.

Тренинг на тему «Обезьянья тропа» с использованием приемов базальной стимуляции (ребенок с РАС, 4-5 лет)

Цель: научить вступать и поддерживать контакт через использование сенсорных упражнений по методу базальной стимуляции.

Задачи:

- Инициировать общение между ребенком и педагогом (значимым взрослым) через игры на тактильное взаимодействие.
- Снизить негативизм к тактильному контакту и закреплять положительное отношение к взаимодействию со взрослым.
- Совершенствовать ощущение границ собственного тела.
- Развивать восприятие тела в пространстве и сохранения равновесия.
- Различать отдельные части тела и их части, соотносить с функцией.

Оборудование: мягкая игрушка обезьянки, кресло-мешок, сенсорный мягкий тоннель, полотенце, плотная ткань, резиновая балансировочная полусфера с шипами (набор разноцветных полусфер, мячиков), колокольчик, игрушка трактора, картинки со смайликами «большой палец вверх», большой палец вниз».

Ход тренинга:

1. Игровая ситуация «Тоннель»

Взрослый: «Привет! Смотри, что тут есть! Заходи!» - показывает, как устроен мягкий тоннель, кидает мячики сквозь него, заманивает в тоннель ребенка игрушкой обезьянки. Если ребенок боится залезать в тоннель, взрослый сажает его сверху.

Взрослый: «Он совсем не страшный, на него можно даже сесть. Давай попробуем?»

Когда ребенок заинтересуется и двинется за обезьянкой (спрячется в тоннель), то слегка надавить на его стенки, чтобы малыш мог ощутить чувство сдавливания со всех сторон, наполниться сенсорными впечатлениями. Перед тем, как начать сдавливать, взрослый проговаривает действия, которые он собирается совершить.

Взрослый: «Ты внутри. Там свободно? Да. Давай я попробую надавить. А теперь как? Тесно, да».

Дальше тоннель сдвигается в центр комнаты.

Взрослый предлагает ребенку побегать вокруг тоннеля под музыку (его можно поднять проходом вверх), а когда музыка останавливается - пролезть через тоннель.

Взрослый: «Сейчас будем играть. Пока слышишь музыку - бегай вокруг тоннеля. Как только музыка стихнет - лезь в тоннель».

Музыка снова заиграла – нужно снова начать движение. Взрослый показывает образец действий, манипулируя обезьянкой, при необходимости действует руками ребенка, мягко подталкивая его во время начала движения или останавливая, обхватив своими руками сзади.

2. Сенсорная пауза «Кресло-мешок»

Взрослый показывает кресло-мешок, несколько раз приминает его рукой, сажает игрушку обезьянку: «Мы устали!» - и садится, выражает удовлетворение.

Взрослый: «... (имя), смотри, что у меня есть! Садись, ... (название игрушки)!». Придвигает мешок к ребенку, показывает жестом, предлагает попробовать.

Взрослый: «Теперь ты – садись!».

Комментирует в своей речи, как усаживается ребенок и как ему хорошо в кресле-мешке.

Взрослый показывает, как можно перетаскивать мешок с одного места на другое, разбегаться и прыгать на него, пинать руками и ногами, прятаться под ним. Обращаясь к ребенку, спрашивает:

Взрослый: «Еще будем так делать? Давай еще?» - и ждет реакции, выраженной движением, возгласом или кивком. Показывает, как кивать головой: «Да! Еще!» - или как отказываться от продолжения действия (отрицательно мотать головой, говорить «нет», делать отвергающий жест рукой)

Взрослый комментирует в речи окончание совместной деятельности: Взрослый: «Стоп!».

Отодвигает кресло-мешок в дальний угол, переключает ребенка на другой вид деятельности.

3. Игровая ситуация «Балансировочная полусфера с шипами»

Взрослый забирает обезьянку из кресла-мешка и показывает балансир, дает его потрогать, демонстрирует, как на него можно сначала сесть, а потом встать ступнями и попружинить. Ребенок повторяет его действия с другим балансиrom.

Взрослый предлагает расставить несколько балансиров на полу в виде дорожки, посчитать их, затем пройти по ним по очереди.

Взрослый: «Смотри, какие у меня есть дорожки. Будем считать. Будем ходить».

Взрослый показывает образец цвета (используются разноцветные мячики) и говорит:

Взрослый: «Такую дорожку - поставь далеко от нас, впереди. Вон там!». Ребенок совершает действия (иногда совместно со взрослым).

Взрослый (показывает другой образец): «Такой - близко к нам. Вот тут. Это будут кочки. Теперь ставь кочку сзади - далеко, и кочку близко».

Взрослый: «Будем ходить по комнате. Как только услышишь звук колокольчика, нужно быстро присесть на ближнюю к тебе кочку. Готов?».

Проводится игра 2-3 раза.

4. Музыкальная пауза «Синий трактор»

Взрослый: «А теперь можем отдохнуть. Идем!».

Взрослый с ребенком возвращаются к креслу-мешку.

Взрослый демонстрирует механическую игрушку - трактор, напевает в так действий с ней.

Взрослый: «По полям, по полям – зеленый/синий/розовый трактор едет к нам. У него в прицепе кто-то песенку поет...» (далее предлагаются варианты с любыми игрушками вокруг ребенка).

Взрослый держит четкий ритм песни и «подпрыгивает» трактором в такт песни, держит игрушку рука в руке.

Взрослый передает ребенку возможность отвечать на вопрос: «Кто же это?».

Ребенок выбирает и показывает из предложенных вариантов – кто там спрятался, обозначает звукоподражанием, словом.

Взрослый: «Всех покатали! Пока, пока, трактор».

Взрослый демонстрирует прощальный жест и прячет игрушки в шкаф.

Взрослый: «В следующий раз еще поиграем!».

5. Игровая ситуация «Кокон»

Взрослый использует длинный кусок плотной тяжелой ткани, в который можно завернуться в несколько слоев. Для ребенка можно использовать махровое полотенце или покрывало.

Взрослый: «А теперь будем отдыхать!».

Взрослый укутывает в ткань обезьянку, анатомически схожую с ребенком и озвучивает каждую часть тела, которую прячет под ткань:

Взрослый: «Спрятали ручку, а теперь ножку, а теперь плечи...».

Взрослый: «А теперь давай тебя попробуем завернуть!».

Взрослый закручивает ребенка в ткань, оборачивая его тело

целиком, как в кокон, и предлагает распутаться. Взрослый помогает ребенку, предлагая различные способы.

Взрослый: «Катись по полу/встань и попрыгай».

Действия могут выполняться взрослым.

В конце взрослый говорит подводит итог.

Взрослый: «Ты освободился! Ты справился! Сыграем еще раз?».

Взрослый расстилает ткань на полу и предлагает ребенку самому закрутиться в кокон. Дает ребенку в руки край ткани и предлагает катиться по ткани, закручиваясь.

Взрослый: «Катись!».

При необходимости взрослый подкручивает отстающие части тела ребенка (ноги или плечи), синхронизируя процесс.

Взрослый подготавливает несколько тканей на выбор ребенку: плотные и тяжелые или легкие и полупрозрачные, а затем предлагает завернуть в ткань сначала игрушку, а потом ребенку самому завернуться в ткань из положения лежа.

Взрослый: «Как думаешь, можно ли завернуться, сидя на стуле? А лежа на диване?».

Педагог дает попробовать ребенку и вместе делают выводы. Когда игровая ситуация закончилась, взрослый убирает ткани.

Взрослый: «Нам пора заканчивать. Что было сегодня самым трудным? (реакция ребенка). Но ты справился, молодец!»

Взрослый ведет ребенка к выходу и подводит к табличкам: на одной изображении «большой палец вверх», на второй - «большой палец вниз».

Взрослый: «Тебе понравилось наше путешествие? Хлопни тут. Что больше всего понравилось? Во что в следующий раз будем играть? До свидания!».

Какие упражнения можно порекомендовать специалистам для проведения подобных тренингов? Обобщим их в виде таблицы [1; 4; 6; 7; 8].

Таблица 1

Приемы и упражнения из базальной стимуляции

Вид стимуляции	Приемы и упражнения	Варианты
Соматическая	<p>Ощупывание тела ребенка с помощью его рук.</p> <p>Ласковое поглаживание различных частей тела, называя их.</p> <p>Обводка контуров тела ладонью, стоп на бумаге.</p> <p>Массаж тела разными текстурами тканей.</p> <p>Манипулирование предметами одной или двумя руками.</p> <p>Умение удерживать и захватывать ложку, зубную щетку, мыло, расческу, кисть, карандаш.</p>	<p>Окутывание тела ребенка лентами.</p> <p>Примерка шапок, перчаток, носков.</p> <p>Тактильное рисование на спине.</p> <p>Исследование и ощупывание себя с помощью зеркала или фотографии.</p> <p>Создание цветных отпечатков.</p> <p>Втирание пены для бритья в кожу.</p> <p>Взаимодействие с игрушками разной температуры.</p> <p>Поливание различными температурами жидкостей.</p>
Вестибулярная	<p>Повороты и наклоны головы ребенка с помощью рук взрослого.</p> <p>Качание тела ребенка взрослым в горизонтальной плоскости (вправо и влево).</p> <p>Поднятие и опускание тела ребенка взрослым в вертикальной плоскости (вверх и вниз).</p> <p>Движение тела ребенка вперед-назад с помощью рук взрослого («тянем репку»).</p>	<p>Качание в позе эмбриона.</p> <p>Ползание и передвижение по мягкой, шершавой, бугристой, теплой, влажной поверхности дорожки.</p> <p>Толкание предметов руками и ногами ребенка.</p>
Вибрационная	<p>Завертывание ребенка в плотную ткань.</p> <p>Постукивание и похлопывание разных частей тела ребенка, включая собственные руки.</p> <p>Удержание вибрирующих игрушек.</p>	<p>Прослушивание себя через стетоскоп.</p> <p>Посыпание частей тела рисом, горохом и т.п.</p> <p>Прикосновение и надавливание на тело ребёнка предметами различной формы, температуры.</p> <p>Вкладывание в руку контрастных предметов различной формы, веса, фактуры.</p>

Оральная	<p>Массажные движения руками ребенка от середины лица к периферии.</p> <p>Массажные движения руками взрослого или зондами.</p> <p>Ритмическое давление слева и справа от носогубной складки над верхней губой с перекрестными движениями под нижней губой.</p>	Прикосновение охлажденных предметов к лицу (кольца, резиновые мячики, пластиковые предметы).
----------	--	--

Следующий уровень организации игровых тренингов – это тренинги с детьми, которые уже умеют устанавливать контакт со взрослыми, владеют элементарными формами коммуникации и поддержки взаимодействия, способны действовать по подражанию и образцу (третий-четвертый типы аутистического дизонтогенеза). По отношению к ним можно использовать подход, связанный с организацией цикла сенсомоторных тренингов. Естественно, при этом учитывается тип аутистического дизонтогенеза каждого ребенка – приведем пример таких упражнений для разных сенсомоторных уровней, разработанных Т.Г. Горячевой и Ю.В. Никитиной [2; 5; 8].

Таблица 2

Комплексы упражнений для детей с аутизмом в рамках сенсомоторной коррекции

Уровень организации контакта	Уровни сенсомоторной коррекции и примеры упражнений		
	1 уровень - уровень активации, энергоснабжения и статокинетического баланса	2 уровень - уровень операционального обеспечения сенсомоторного взаимодействия с внешним миром	3 уровень - уровень произвольной регуляции и смыслообразующей функции психомоторных процессов
1 уровень – полевое поведение, отрешенность детей от внешней среды	Яйцо Бревнышко Качание на мяче	Качели Качалочка	Медуза Гусеница Растяжки
2 уровень - отвержение внешней среды, уровень стереотипий	Яйцо Выгибание Уйди	Ползание на животе Кувырки Похлопушки	Шагали наши ножки Туннель Локоток-колени

3 уровень - аутистическое замещение внешней среды, экспансия	Яйцо Бревнышко	Качалочка Ползание на четвереньках Велосипед Пылесос	Обезьяна Кошка Рыбка
4 уровень - сверхтормозимость к внешним воздействиям, эмоциональное взаимодействие	Яйцо Бревнышко Солдатик	Качалочка Колобок Ползание на животе, на спине Велосипед	Паровозик на четвереньках Боковые четвереньки Локоток-колени

Приведем пример такого тренинга, разработанного нами.

Тренинг с детьми 4-5 лет с РАС и ЗПР (2-й уровень произвольной регуляции в рамках программы сенсомоторной коррекции) на тему «Археологи» (с использованием приемов сенсорной интеграции)

Цель: стимулировать познавательную активность детей с расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития с использованием приемов сенсорной интеграции.

Задачи:

- Формировать адекватную чувствительность к сенсорным раздражителям.
- Развивать проприоцептивные ощущения и образы, умение ориентироваться в пространстве и схеме собственного тела.
- Совершенствовать ориентировку детей в сенсорных эталонах: учить называть цвета спектра, некоторые оттенки.
- Различать и называть геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник, прямоугольник, овал.
- Соотносить геометрические фигуры и форму знакомых предметов.

Оборудование: бутылки с разными наполнителями: вода, блестки; бутылочки с чистой водой с краской на внутренней стороне крышек; мягкие модули в форме геометрических фигур; песочница/контейнер с крупой; магнитный жезл и разноцветные полупрозрачные фишки; разноцветные трафареты (рыба, лист, птица); геометрические фигуры с углами и без (блоки Дьенеша); мешочек и предметы под геометрические формы; карточки с образцами геометрических фигур; ванна или песочница с фасолью; фигурки динозавров, карточки с изображением предметных картинок (рыба, птица, жук, лист, трава, ягода) или контурные изображения (тех же зверей, птиц и насекомых,

растений).

Ход тренинга:

1. Игровая ситуация «Волшебные бутылочки»

Перед тем, как начать занятие, взрослый приглашает ребенка в кабинет, даёт в руку лупу.

Взрослый: «Мы - археологи, мы будем искать следы динозавров!».

Взрослый начинает искать под мягкими модулями, проговаривая: «А под кругом есть? А под квадратом?»

Взрослый: «Всё? Ищи еще под ... (название геометрической фигуры). Что нашел? Это волшебная бутылочка».

Взрослый берет бутылочку, наполненную водой с блестками. Блестки находятся на дне. Взрослый трясет бутылочку и говорит.

Взрослый: «Смотри! Как красиво!».

После того, как внимание ребенка было привлечено, взрослый вкладывает в руку ребенка бутылочку.

Взрослый: «Тряси! Вот так! Стоп!» - Ребенок вместе со взрослым трясет бутылочку, потом ставит и смотрит, как переливаются блестки, опускаясь на дно. Действия повторяются.

Взрослый заранее подготавливает другие бутылочки, наполненные водой (с закрытыми крышками), и другие крышки, на которых нанесена краска (гуашь). Во время занятия взрослый меняет крышки. Затем дает одну из бутылочек ребенку.

Взрослый: «Тряси! Вот так. Смотри! Желтый, как солнышко» (цвета могут быть разными).

Ребенок трясет бутылочку вместе со взрослым или самостоятельно и смотрит, как вода постепенно окрашивается в другой цвет.

По окончании игры взрослый убирает бутылки из поля зрения ребенка.

Взрослый: «Всё, все волшебные бутылочки посмотрели. Ищем дальше. Вдруг, найдем динозавра?».

2. Игровая ситуация «Археологи»

Взрослый ставит перед ребенком контейнер с песком (рисом/ фасолью), в который предварительно прячет плоские геометрические фигуры (блоки Дьенеша). На столе лежат два образца - следы от лап динозавров.



Рисунок 1 - Следы динозавра

Взрослый: «Смотри, следы динозавров! Будем искать кусочки от следов!».

Взрослый опускает руки в песок и достает одну фигуру, кладет на образец лапы динозавра из геометрических форм. Когда ребенок заинтересовался и подошел, взрослый достает еще один образец:

Взрослый: «Это мне, а это тебе. Давай искать дальше!»

Берет руки ребенка в свои и опускает их в песок. Вместе они перебирают его и находят еще одну фигуру.

Взрослый: «Что это? Достань, посмотри. Используй лупу! Чей след - куда класть?».

Взрослый кладет фрагмент на образец. Затем действия повторяются, и педагог постепенно снижает степень своего участия.

3. Динамическая пауза «Самомассаж геометрическими фигурами»

Взрослый перемещается с ребенком в мягкие модули, устраивается удобно и предлагает отдохнуть. Достает коробку с объемными геометрическими фигурами (блоками Дьенеша): шар, куб, треугольная призма - “крыша”, параллелепипед - “кирпичик”. Если у ребенка нет гиперестезии (повышенной сенсорной чувствительности), то геометрические фигуры завернуты в фольгу.

Взрослый: «Давай сделаем массаж? Выбери сокровище».

Взрослый предлагает отгадать, какая фигура спрятана в фольгу. Ребенок сам называет и выбирает фигуру (если знания о фигурах и формах не сформированы или ребенок не может назвать фигуру, взрослый проговаривает за него). Определить, есть ли у фигуры углы, а потом развернуть и проверить.

Взрослый: «Ты взял шар/куб/крышу/кирпичик» - и начинает

перекатывать фигуру в ладонях ребенка. После переходит на ноги ребенка, на руки, на живот и спину. Прокатывая по одной половине тела, взрослый выполняет аналогичные движения на другой половине тела. В конце взрослый закатывает фигуры с тела ребенка в коробку, подставляя ее в нужный момент.

Взрослый: «Массаж закончен! Мы отдохнули. Пора двигаться дальше»

4. Сенсорное упражнение «Дождик из фасоли»

Взрослый ставит перед ребенком ванночку или песочницу с фасолью, в которой спрятаны фигурки динозавров.

Взрослый хватая горсть фасоли, поднимая на 30-40 см над ванной, понемногу отпускает фасоль, сопровождая свои действия речью:

Взрослый: «Кап-кап, дождик», - привлекая ребенка громким звуком падения фасоли.

Взрослый прячет свои руки в фасоль и смотрит на реакцию ребенка, затем предлагает ему самостоятельно попробовать.

Когда ребенок сыпет фасоль, взрослый комментирует его действия

Взрослый: «Кап-кап, дождик, кап-кап».

Взрослый берет стаканчик и показывает, как еще можно высыпать фасоль в ванночку, наполняя его то по чуть-чуть, то полностью.

Взрослый: «Будешь так делать? Хочешь сам?», - ожидая реакции согласия или отрицания от ребенка.

В конце игры взрослый забирает стаканчик у ребенка.

Взрослый: «Все. Дождик прошел. Посмотри, кто это у нас появился в песке? Возьми лупу, она поможет».

В ванночке/песочнице были фигурки динозавров. Взрослый дает ребенку время на ответ. Если ребенок не справляется, взрослый помогает ему.

Взрослый: «Это динозавр! Мы, наконец, нашли его! Рассмотрни».

После изучения динозавра взрослый убирает руки ребенка из детской ванночки/песочницы и прячет ее в шкаф.

Взрослый: «Молодец, ты - настоящий археолог!».

5. Игровая ситуация «Магнитный жезл»

Взрослый и ребенок переходят за стол. На столе лежит магнитный жезл, фишки разного цвета, а под ними контурные трафареты с видами пищи динозавров, закрытые фишками. Взрослый берет по две фишки-кружочка себе и ребенку, прислоняет к глазам, как очки.

Взрослый: «Какого цвета теперь всё? Правильно, синего.»

Взрослый меняет цвета фишек и предлагает ребенку посмотреть через другие на кабинет, мягкие модули.

Взрослый обращает внимание ребенка на разноцветные фигуры (рыба, птица, лист и др.), засыпанные полупрозрачными фишками.

Взрослый: «Давай поищем, что могли есть динозавры? Угадай, что под фишками?»

Если ребенок называет варианты правильно, взрослый дает ребенку жезл и помогает снять магнитные фишки с рисунка.

6. Рефлексия тренинга

После достает след динозавра из Задания 2, фигурки откопанных динозавров.

Взрослый: «Что ест твой динозавр? Какого это цвета? Выбери фишки такого цвета. Обведи ими контур вокруг следа. Найди подходящую фигурку динозавра - какого она цвета будет?».

После выполнения взрослый хвалит ребенка и перечисляет задания, которые он выполнил.

Систематизация отечественных и зарубежных теоретических подходов к проектированию психологической и коррекционно-педагогической работы с детьми с синдромом РАС в зависимости от психолого-педагогических установок на формирование коммуникативного поведения и коррекцию расстройств личности прошла успешно: выделенные подходы соотносятся с основными стратегиями и тактиками коррекционно-педагогической работы с детьми в зависимости от типа аутистического дизонтогенеза, тяжести аутизма и наличия сочетанных и комплексных расстройств развития.

Представленные материалы вошли в часть научно-методического пособия-комплекта «Сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): стратегия и тактика оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи», которая получила название «Игропанорама»: игровые тренинги по коррекции расстройств личности и формированию коммуникативного поведения при расстройствах аутистического спектра.

Цель данной статьи достигнута, мы смогли разработать методические рекомендации для специалистов коррекционного профиля и педагогов-психологов по проектированию содержания и форм индивидуальной, подгрупповой или групповой работы посредством игровых тренингов на примере методик базальной стимуляции, сенсорной интеграции и сенсомоторной коррекции, привести примеры таких тренингов и комплексы игр и упражнений.

Результаты соотносятся с материалами научно-методических сборников «Инновационные технологии обучения детей с расстройствами аутистического спектра» (2019) и «Телесные практики, сенсорная интеграция и эрготерапия» (2018) [3, 8], однако представляют используемые технологии шире, в контексте конкретных ситуаций их использования на практике, с примерами игровых тренингов.

Литература

1. Бондаренко Н.П. Использование метода базальной стимуляции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми или множественными нарушениями физического или психического развития (ТМНР) // Научно-практический журнал «Ребёнок и Общество». 2016, №2. С. 37-44.
2. Горячева Т.Г. РАС у детей. Метод сенсомоторной коррекции: учебно-методическое пособие / Т.Г. Горячева, Ю.В. Никитина. – М.: Генезис, 2019.
3. Инновационные технологии обучения детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации. Дайджест по материалам печати и Интернета [Рукопись]: Бюджет. учреждение высш. образования Ханты-Манс. авт. округа – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т», Региональный ресурсный центр; – Сургут, 2019.
4. Крановиц К.С. Разбалансированный ребенок. Как распознать и справиться с нарушениями процесса обработки сенсорной информации. – СПб.: Редактор, 2021.
5. Микляева Н.В. и др. «Игропанорама»: игровые тренинги по коррекции расстройств личности и формированию коммуникативного поведения при расстройствах аутистического спектра. – Казань, 2023.
6. Роль сенсорной интеграции в реабилитации детей с речевыми и психическими нарушениями в практике отделения медицинской реабилитации ГБУ РО «ОДКБ»: учебно-методическое пособие /Т.Е. Ефремова, И.А. Сафонова, А.М. Лобанова [и др.]; ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России, ФПК и ППС, кафедра неврологии и нейрохирургии с курсом мануальной терапии и рефлексотерапии. - Ростов-на-Дону: Изд-во РостГМУ, 2020.
7. Соргина, Ж. С. Практические рекомендации по применению метода базальной стимуляции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями в развитии / Ж.С. Соргина. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 28 (423). — С. 123-125. — URL: <https://moluch.ru/archive/423/94041/> (дата обращения: 12.09.2023).
8. Телесные практики, сенсорная интеграция и эрготерапия: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / науч. ред. Ворошнина О.Р., Санникова А.И.; сост. Мальцева М.Н., Кобыляковская Е.А., Гилева А.Г. (вып.ред.); Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2018. – 140 с.

Авторы публикации

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия. E-mail: 461119@mail.ru.

Чудесникова Татьяна Алексеевна, учитель-дефектолог ГБУ «Городской психолого-педагогический центр» Департамента образования и науки города Москвы, г. Москва,

Россия. E-mail: chudesnikovata@gppc.ru.

Кошеева Варвара Андреевна, учитель-дефектолог ГБОУ «Школа № 956», г. Москва, Россия.

FEATURES OF DESIGNING GAME TRAININGS WITH AUTISTIC PRESCHOOLERS ON THE BASIS OF BASAL STIMULATION AND SENSORY INTEGRATION

Miklyueva N., Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, professor, MPGU, Moscow, Russian Federation. E-mail: 461119@mail.ru.

Chudesnikova T., teacher-defectologist, City Psychological and Pedagogical Center, Department of Education and Science, Moscow, Russian Federation. E-mail: chudesnikovata@gppc.ru.

Koshcheeva V., teacher-defectologist, State Budgetary Educational Institution “School № 956”, Moscow, Russian Federation.

***Abstract.** The article summarizes theoretical approaches to the development of personality and formation of communication in autistic children, describes the stages and directions of activity of pedagogical psychologists, tutors and defectologists. Taking into account these features the specifics of the program of correctional-pedagogical support of the child are characterized and examples of designing game trainings with autistic preschoolers on the basis of basal stimulation and sensory integration are given.*

***Key words:** autistic children, program of correctional-pedagogical support of the child, types of autistic dysontogenesis, game trainings, basal stimulation, sensory integration and correction.*

References

1. Bondarenko N.P. Using the method of basal stimulation in correctional and developmental work with children with severe or multiple disabilities of physical or mental development (SMDD) // Scientific and practical journal “Child and Society”. 2016, No. 2. pp. 37-44.
2. Goryacheva T.G. ASD in children. Method of sensorimotor correction: educational manual / T.G. Goryacheva, Yu.V. Nikitina. – M.: Genesis, 2019.
3. Innovative technologies for teaching children with autism spectrum disorders. Guidelines. Digest based on print and Internet materials [Manuscript]: Budget. institution of higher education education Khanty-Mans. auto district - Ugra “Surgut. state ped. University”, Regional Resource Center, – Surgut, 2019.
4. Kranovits K.S. Unbalanced child. How to recognize and cope with sensory processing disorders. – St. Petersburg: Editor, 2021.
5. Miklyueva N.V. and others. “Igropanorama”: game trainings on the correction of personality disorders and the formation of communicative behavior in autism spectrum disorders. – Kazan, 2023.
6. The role of sensory integration in the rehabilitation of children with speech and mental disorders in the practice of the medical rehabilitation department of the State Budgetary Institution RO “CSTO”: educational and methodological manual / T.E. Efremova, I.A. Safonova, A.M. Lobanova [and others]; Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Rostov State Medical University of the Ministry of Health of the Russian

Federation, Faculty of Education and Training, Department of Neurology and Neurosurgery with a course of manual therapy and reflexology. - Rostov-on-Don: Publishing house Rostov State Medical University, 2020.

7. Sorgina, Zh. S. Practical recommendations for the use of the basal stimulation method in correctional and developmental work with children with severe multiple developmental disorders / Zh. S. Sorgina. — Text: immediate // Young scientist. - 2022. - No. 28 (423). — P. 123-125. — URL: <https://moluch.ru/archive/423/94041/> (date of access: 09/12/2023).

8. Bodily practices, sensory integration and occupational therapy: a collection of methodological materials from a seminar within the framework of the educational forum “Modern approaches and technologies for supporting children with special educational needs” / scientific. ed. Voroshnina O.R., Sannikova A.I.; comp. Maltseva M.N., Kobyalkovskaya E.A., Gileva A.G. (issue ed.); Perm. state humanit.-ped. univ. – Perm, 2018. – 140 p.

Дата поступления: 20.12.2023.

УДК 37.032, 376.3

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТРЕНИНГОВ С АУТИЧНЫМИ ДОШКОЛЬНИКАМИ НА ОСНОВЕ СЕНСОМОТОРНОЙ КОРРЕКЦИИ И АВА-ТЕРАПИИ

Н.В. Микляева¹, Т.А. Чудесникова², А.А. Шевцова²

¹ ФГБОУ ВО МПГУ, г. Москва, Россия

² ГБУ «Городской психолого-педагогический центр» Департамента
образования и науки города Москвы, г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье на основе эмоционально-смыслового подхода описываются этапы организации контакта и педагогического взаимодействия с аутичными детьми, характеризуются особенности проектирования игровых тренингов с дошкольниками на основе сенсомоторной коррекции и АВА-терапии. Обобщаются противоречия, возникающие при комплексном использовании данных подходов, и пути выхода из затруднений.*

***Ключевые слова:** педагоги-психологи, учителя-дефектологи, дети с РАС, аутичные дети, этапы организации взаимодействия, игровые тренинги, сенсомоторная коррекция, АВА-терапия.*

С каждым годом растет число детей с РАС. Такие расстройства представляют собой не медицинский диагноз, а полиморфную и противоречивую группу, формируемую на основании заключений ПМПК, учитывая наличие аутистических признаков, влияющих на появление особых образовательных потребностей у воспитанников и обучающихся и необходимость создания специальных условий для развития, воспитания и обучения. Все дети в этой группе – разные, потому что имеют разные биологические и социальные причины, механизмы формирования своих нарушений развития личности и коммуникации, откликаемости на психолого-педагогическое воздействие и взаимодействие. Врачи по-разному их лечат, но, к сожалению, объединение их в одну группу в рамках комплексного психолого-педагогического сопровождения и реализации адаптированной образовательной программы для детей с РАС провоцирует формирование у педагогов и психологов, специалистов устойчивых стереотипов, что заниматься с ними можно на основе общих подходов.

Не исключением являются и распространенные сегодня

комплексы развивающих игр, и методические рекомендации для педагогов-психологов и учителей-дефектологов, логопедов. В итоге такие методические разработки не достигают своих целей и поставленных задач развития личности и коммуникации, коррекции – авторы вынуждены в комментариях прописывать, что «не обязательно вовлекать ребенка с РАС в такие игры», «не всегда нужно рассчитывать на эффект от данных упражнений», «дети с РАС уникальны – и могут дать парадоксальный ответ на тренинг» и т.д. Это не вполне профессиональный подход.

Целью данной статьи является демонстрация специалистам специфики индивидуально-дифференцированного подхода к данной группе детей и разработка методических рекомендаций для специалистов по проектированию игровых тренингов с аутичными дошкольниками на основе сенсомоторной коррекции и АВА-терапии. Подробнее остановимся на такой категории, как дети с аутизмом.

В Институте коррекционной педагогики Российской академии образования разработан эмоционально-смысловой подход к организации взаимодействия специалистов с аутичными детьми [5, 7]. Этот подход ориентирован на развитие эмоциональных отношений с близкими людьми, поддержку эмоционального тонуса ребенка значимым взрослым, разделяющим его переживание происходящего.

Коррекционная работа состоит из пяти этапов, обобщим ее особенности с учетом специфики деятельности педагога-психолога и учителя-дефектолога [6]:

Первый этап - установление аффективного контакта. На этом этапе специалисты работают с базальной аффективной сферой ребенка и подбирают адекватные аффективные стимуляции, чтобы установить контакт с ребенком.

Второй этап - подъем эмоционального тонуса в контакте. На этом этапе используются привычные и приятные для аутистического ребенка впечатления, чтобы повысить его эмоциональный тонус.

Третий этап - развитие потребности ребенка во впечатлениях. На данном этапе специалисты помогают ребенку развивать потребность в получении разнообразных впечатлений, которые изначально были подавлены, и формировать социально-адекватные способы их получения.

Четвертый этап - задействование аффективного механизма. На этом этапе специалисты используют воздействие, которое включает в себя тонизацию четвертого уровня - они постоянно стараются настроить

ребенка на эмоциональное сопереживание. Это важно, чтобы ребенок не начал механически использовать взрослого для получения аффективных впечатлений, что может препятствовать коррекционной работе.

Пятый этап - стимулирование аффективных впечатлений. На данном этапе специалисты обучают ребенка социально-адекватным способам получения аффективных впечатлений. Это помогает ребенку стать более активным и устойчивым в контактах с окружающим миром и способствует развитию более сложных и адекватных способов поведения.

Психотерапевтическая и образовательная стратегия зависит от типа аутистического дизонтогенеза, его уровня [5]. При этом задачи психологической коррекции могут решаться комплексно вместе с коррекционно-педагогическими задачами. Приведем примеры проектирования таких совместных тренингов педагога-психолога и учителя-дефектолога с подгруппой детей, имеющих РАС. Используем для этого методы анализа и синтеза, аналогии и координации: соотнесем психологические уровни аутистического дизонтогенеза, рассмотренные выше, с методами моторной и сенсорной коррекции, разработанные в рамках отечественных программ сенсомоторной коррекции [1; 3; 6; 9; 10].

Таблица 1

**Программа сенсомоторного тренинга на первом уровне -
уровне активации, энергоснабжения и статокинетического баланса**

Педагогическая установка уровня	Моторный компонент	Сенсорный компонент
1 уровень: Делай, как я! – Делаю, как ты.	Статическая координация (руброспинальный уровень) Упражнение рефлексов Первые круговые реакции Координация зрения и хватания	Ребёнок фиксирует внимание на объекте, следит за его передвижением в пространстве, стремится захватить, выполняет простейшие манипуляции
	Сила движений и мышечно-суставные рецепторы (таламопаллидарный уровень) Координация вторичных циркулярных реакций: дифференциация средства и цели Дифференциация схем действия	Ребёнок овладевает соотносящими действиями на уровне практических проб; используя их, находит идентичные предметы, не выделяя конкретных свойств Нахождение пары: «Дай такую же куклу!»
	Третичные циркулярные реакции: экспериментирование с объектами Нахождение новых способов действия	Устанавливает тождество предметов по цвету, форме, величине, используя практические пробы. В словесном обозначении признака затрудняется, использует «опредмечивание»

Таблица 2

**Программа сенсомоторного тренинга на втором уровне -
уровне операционального обеспечения сенсомоторного
взаимодействия с внешним миром**

Педагогическая установка уровня	Моторный компонент	Сенсорный компонент
2 уровень: Делай так! - Как?	Динамическая координация, одновременность и скорость движений Начало интериоризации схем действия	Идентифицирует по цвету и форме предметы, начинает опираться на зрительное соотнесение. Самостоятельно ещё не называет выделенные свойства, но понимает их обозначение в речи взрослого («Дай / покажи + название признака», «Это – одинаковые»).
	Пространственная организация движений Оперирование индивидуальными и универсальными символами	Сформировано представление об основных цветах. Называет их самостоятельно («Это – ... (название признака, отнесенного к цвету, форме или величине»)). Может затрудняться в назывании промежуточных цветов. Может правильно называть объёмные формы и плоскостные фигуры, но может спутать названия таких фигур, как квадрат и прямоугольник.

Таблица 3

**Программа сенсомоторного тренинга на третьем уровне –
уровне произвольной регуляции и смыслообразующей функции
психомоторных процессов**

Педагогическая установка уровня	Моторный компонент	Сенсорный компонент
3 уровень: Делай, как я, но по-другому!	Теменно-премоторный уровень, перевод движений на социальный уровень, их опредмечивание	Сформированы представления об основных цветах, промежуточных тонах. Самостоятельно называет их («Что бывает такого + название признака?»). Знает название объёмных форм и плоскостных геометрических фигур, выделяет цвет и форму окружающих предметов, пытается передать их в продуктивных видах деятельности. Справляется с заданиями на классификацию предметов по признаку цвета или формы, абстрагируясь от «ненужных» признаков («Можно сделать так, можно сделать по-другому»). Выстраивает сериационные ряды светлотных оттенков.
	Конструктивный праксис Определение доминантного полушария и согласование его работы с другим полушарием Психомоторные качества	Формируются способность к пониманию сигнального значения цвета, формы - понимает сигналы светофора и их условность («Что будет, если изменится признак? Его мера, выраженность?»). Самостоятельно подбирает подходящие краски для изображения «Огней ночного города», «Спелых яблок», при конструировании подбирает детали, адекватные свойствам реальных предметов и их частей: треугольник – крыша, палочка – труба, колечко – колесо («Как соединить разные признаки и придумать что-то новое?»).

Отдельно в рамках данного направления можно выделить сенсомоторные игры, которые связаны с развитием психомоторики [2; 8]. Используют их уже на следующем этапе развития – в младшем школьном возрасте.

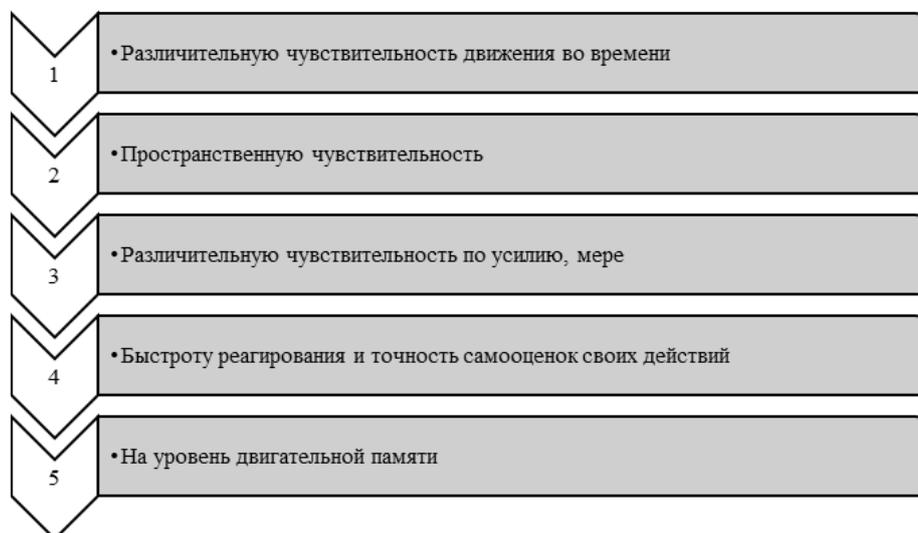


Рисунок 1 - Сенсомоторные игры, которые связаны с развитием психомоторики

Такие игры и упражнения при включении в игровые тренинги призваны обеспечить комплексную работу анализаторов и произвольность психических функций, успешность индивидуального стиля когнитивной деятельности ребенка с расстройством аутистического спектра.

Мы попытались соотнести выше уровни аутистического дизонтогенеза с методами сенсомоторной коррекции. В этом наше исследование аналогично работе Т.Г. Горячевой и Ю.В. Никитиной [1], однако рассматривает специфику данной деятельности с точки зрения учителя-дефектолога, а не педагога-психолога. Попробуем теперь объединить эти методические рекомендации с популярной среди специалистов и родителей АВА-терапией, позволяющей предупреждать и регулировать нежелательное поведение, формировать представления о личных границах и способах коммуникации с опорой на визуальный план. Это трудоемкая работа, так как в рамках АВА-терапии не предполагается формирование игрового поведения и опора на него в процессе обучения. Рассмотрим, как ее можно организовать на практике, не нарушая принципы эмоционально-смыслового и сенсомоторного подходов.

Приведем пример конкретного тренинга с детьми, имеющими РАС и ЗПР. Он опирается на результаты опроса родителей детей с синдромом РАС, в котором была определена приоритетность

использования в коррекционной работе с дошкольниками концепции АВА-терапии (коррекция поведения и установление учебного поведения) и высказаны убеждения, что методика сенсомоторной коррекции является одной из самых эффективных технологий их воспитания и обучения.

Тренинг с детьми 4-5 лет с РАС и ЗПР на тему: «Время» (с использованием АВА-терапии и сенсомоторной коррекции)

Цель: коррекция нежелательного поведения средствами АВА-терапии и сенсомоторной коррекции на материале темы «Время».

Задачи:

- Предупреждать и регулировать нежелательное поведение.
- Формировать представления о личных границах и способах коммуникации.
- Закреплять представления о единице времени - «сутки», о частях суток.
- Соотносить время суток с повседневными ритуалами и делами (утром - просыпаемся, умываемся и т.д.).
- Развивать способность двигаться в определенном ритме и разной скоростью.
- Формировать навык сравнивать животных по скорости передвижения и осуществлять перенос на другие движущиеся объекты.
- Закреплять навык подведения итогов занятия и припоминания хода занятия с опорой на визуальный план.

Оборудование: карточки с вариантами приветствия: ладошка и изображение кнопки; теневое лото/визуальное расписание на липучках «Время игры и учёбы»; две основы под расписание: «ход занятия» и «сейчас»; Игра на липучках «Части суток: утро, день, вечер, ночь»; тактильные коврики; музыкальная колонка с песенкой «Часики»(Фиксики); картинка с изображением стола, разрезанная на 2-4 части (по количеству детей); распечатка для задания «Кодовый замок»; кодовый замок на коробке; колокольчик; поощрения для каждого ребёнка (при необходимости).

Методические рекомендации к использованию визуального расписания на липучках «Время игры и учёбы» во время занятия:

Во время занятия используются две основы «Сейчас» и «Ход занятия/занятие», на которые по очереди крепятся карточки-тени, отображающие вид деятельности. На некоторых карточках может

быть символ «секундомер», обозначающий ограничение по времени в задании.

Взрослый помещает на основу «Сейчас» карточку, обозначающую текущее задание. После его выполнения карточка, передаётся в руки ребёнку (на выбор педагога). Взрослый подводит детей к визуальному расписанию (основа «Ход занятия») и дает закрепить в отведенное для неё место - по порядку слева направо или сверху вниз. Количество мест на основе подсказывает детям, сколько заданий будет на занятии. Данное действие повторяется после каждого задания. В зависимости от уровня мотивации детей, положительное подкрепление можно использовать как после каждого выполненного задания, так и в конце всего занятия - если у ребенка сформирован позитивный прогноз.

Методические рекомендации по регуляции нежелательного поведения ребёнка во время занятия:

В качестве профилактики нежелательного поведения следует постоянно использовать одни и те же ритуалы приветствия и прощания (например, выбор приветствия, одно и то же стихотворение в начале или конце занятия, привычная динамическая пауза и т.д.), а также визуальное расписание, чтобы ребёнок чётко понимал структуру занятия. Всё это позволит ребёнку почувствовать стабильность и уверенность - знать, что его ждет, что от него требуют, и когда будет конец занятия.

Для проведения данного тренинга необходимо присутствие двух специалистов: педагог и ассистент/тьютор. Ассистент/тьютор оказывает нуждающимся детям поддержку и помощь, а также вовремя предотвращает нежелательное или опасное поведение. Возможные приёмы регулирования поведения (на основе АВА-терапии):

- Используя инструкции и понятные ребёнку жесты «Нет, пока нельзя», «Подожди», «Стоп», «Сначала задание, потом ...» или карточки PECS остановить нежелательное поведение.

- Если ребёнок не остановился и мешает другим выполнять задание, следует отвести его в сторону, и с помощью беседы (при возможности вербальной коммуникации) и/или карточек PECS выявить причины данного поведения. Далее причины нежелательного поведения устраняются или сглаживаются/компенсируются.

- Если предыдущий пункт нельзя выполнить, для ребёнка создаются условия, когда он чувствует себя довольным, расслабленным и увлечённым, если это не будет мешать ходу занятия. Это могут быть его любимые игры, объекты, игрушки любимое место, наушники

для создания тишины/слуховой разгрузки или с включенной любимой песенкой, лакомства (предварительно согласованные с законными представителями и врачами).

● *Используйте таймер или песочные часы, чтобы дать ребёнку опору того, сколько он может находиться в этих условиях.*

● *По истечении времени взрослый говорит: «Все, хватит, пошли заниматься», - указывая на других детей и отводит к подгруппе.*

● *Если ребёнок отказывается, ему говорят: «Нет, пока нельзя», - ожидают согласия и вместе с ним идут к подгруппе.*

● *Сопровождающий может выйти из кабинета вместе с ребенком при необходимости, чтоб не мешать другим детям.*

Но если ребенок мешает другим детям, переживает, проявляет агрессию и аутоагрессию - это говорит о том, что он не готов к групповой работе и следует включать его в небольшую часть занятия (сначала или под конец)

Ход тренинга:

1. Введение в тренинг «Приветствие»

Взрослый встречает детей у кабинета, здоровается.

Взрослый: «Как ты хочешь ответить? Скажи «Привет»

Педагог предлагает на выбор два варианта ответа, подкрепляя их символами. Дети по очереди показывают или хлопают ладошкой на одну из картинок и выполняют приветствие.

Варианты:

● «Дай 5» - символ ладошки;

● Говорящая кнопка «Привет» - изображение кнопки со стрелочкой, указывающей на неё.

После успешного выполнения задания взрослый хвалит каждого ребёнка или поощряет привычным ему способом.

Взрослый крепит первую карточку «Приветствие» на поле «Ход занятия»

2. Части суток («Frenchoncho»)

Взрослый помещает на область «Сейчас» тень-символ задания (например, солнышко и луну).

Педагог выкладывает перед детьми лист-основу игры «Части суток» и обращает их внимание, что круг поделен на части.

Взрослый: «Наш длинный день называется «сутки». Он делится на несколько частей. На сколько? Посчитайте.»

Дети вместе считают части - всего 4.

Взрослый: «Верно! Наш день состоит из четырех частей. В какое

время суток мы просыпаемся? Правильно, мы просыпаемся утром (педагог отдает одному из детей пластиковую карту «утро»). Где здесь (указывает на основу) утро? Прикрепи карточку. Что ещё мы делаем утром?»

Дети называют часть суток, прикрепляют специальную карточку в отведенное для нее место и перечисляют то, что еще они делают утром (умываются, завтракают, идут в детский сад и др.).

Взрослый: «Какое время суток будет потом? Молодцы, потом будет день (педагог отдает одному из детей пластиковую карту «день»)! Где день? Что мы делаем днем?»

Дети называют часть суток, прикрепляют специальную карточку в отведенное для нее место и перечисляют что они делают днем (играют, обедают, спят, гуляют, занимаются и др.).

Взрослый: «После дня будет...? Верно, вечер (педагог отдает одному из детей пластиковую карту «вечер»). Что мы можем делать вечером?»

Дети называют часть суток, прикрепляют специальную карточку в отведенное для нее место и перечисляют что они делают вечером (ужинают, играют, гуляют, смотрят телевизор, готовятся ко сну и др.).

Взрослый: «Последнее время суток - это..? Да, ночь (педагог отдает одному из детей пластиковую карту «ночь»). Ночью мы... А затем начинается новый день и всё повторяется заново.»

Дети называют часть суток, прикрепляют специальную карточку в отведенное для нее место и перечисляют что они делают ночью (спят).

Взрослый: «Скажите какое время суток сейчас? А было до этого? А будет? Все верно! Покажите, когда мы...(завтракаем, просыпаемся, занимаемся, укладываемся спать, спим и др.)»

Дети отвечают на вопросы педагога и показывают на нужное время суток.

Дети получают карточку задания и переносят ее на основу «Ход занятия»

3. Тактильные дорожки (коврики)

Взрослый помещает на область «Сейчас» тень-символ задания.

Взрослый: «А давайте немного помаршируем? Выходите на ковер!»

Дети в кругу маршируют на месте по тактильным коврикам под песенку «Часики». В проигрыше нужно перейти на следующий коврик. Взрослый может для обозначения момента использовать какой-то дополнительный звуковой сигнал (например, хлопок).

Музыка останавливается.

Педагог дает ребенку картинку с символом задания и просит прикрепить его на основу «Ход занятия».

Ребенок возвращается на тактильный коврик.

Взрослый: «Ребята, посмотрите, что лежит под ковриками?» Под ковриками спрятаны части изображения (разрезная картинка) места, где в кабинете будет следующее задание (стол).

Взрослый: «Ребята, соберите картинку. Что получилось? Куда нам теперь идти?»

4. Кодовый замок

Взрослый: «Ребята, у нас осталось последнее задание. Нужно открыть коробку».

Взрослый помещает карточку с тенью задания (замок) на основу «Сейчас»

На столе перед детьми лежат листы с изображениями 4 животных: черепаха, кошка, лошадь, гепард. На спине у каждого животного написаны цифры кода. Педагог просит распределить их по скорости перемещения.

Взрослый: «Как ты думаешь, кто тут самый медленный?».

Педагог рассказывает, что скорость каждого из животных можно сравнить с движущимся средством: черепаха - передвижение пешком, кошка - как на велосипеде, лошадь по скорости похожа на мотоцикл, а гепард - на гоночный автомобиль.

Взрослый: «Ты - черепаха. Покажи, как она двигается». Дети поочередно имитируют скорость движения животных.

Дети определяют очередность животных от самого медленного до самого быстрого, записывают последовательность цифр со спин животных, а затем вводят их в кодовый замок. Педагогу следует убедиться, что все дети справились с заданием. Ребенок, у которого есть ошибка в коде, может первым попробовать его ввести, а затем исправить ошибку.

Кодовый замок открывает коробку, в которой может находиться поощрение для каждого ребенка или символ окончания занятия - звонок.

Дети получают карточку задания и переносят ее на основу «Ход занятия»

5. Прощание и рефлексия

Взрослый подводит детей к визуальному расписанию, самостоятельно помещает на него последнюю карточку «Конец занятия» и читает стихотворение:

«Вот закончился урок

Прозвени скорей, звонок!

дзынь-дзынь (настоящий колокольчик)

Многого сейчас добились: получилось, получилось!»

Во время произнесения последней строчки взрослый или дети вместе последовательно показывают на картинки визуального расписания, обозначающие элементы занятий или снимают их в корзинку.

Представленные материалы вошли в часть научно-методического пособия-комплекта «Сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): стратегия и тактика оказания психолого-педагогической и медико-социальной помощи», которая получила название «Игропанорама»: игровые тренинги по коррекции расстройств личности и формированию коммуникативного поведения при расстройствах аутистического спектра [6].

Цель данной статьи достигнута, мы смогли разработать методические рекомендации для специалистов коррекционного профиля и педагогов-психологов по проектированию содержания и форм индивидуальной, подгрупповой или групповой работы посредством игровых тренингов на примере методики эмоционально-смысловой регуляции поведения, сенсомоторной коррекции и АВА-терапии, привести примеры таких тренингов и комплексы игр и упражнений.

Результаты соотносятся с материалами научно-методических сборников «Инновационные технологии обучения детей с расстройствами аутистического спектра» (2019) и «Метод сенсомоторной коррекции: учебно-методическое пособие» (2019) [1; 4], однако представляют используемые технологии шире, в контексте конкретных ситуаций их использования на практике, с примерами игровых тренингов.

Литература

1. Горячева Т.Г. РАС у детей. Метод сенсомоторной коррекции: учебно-методическое пособие / Т.Г. Горячева, Ю.В. Никитина. – М.: Генезис, 2019.
2. Дудьев, В. П. Психомоторика детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие / В. П. Дудьев. – Барнаул: АлтГПУ, 2020.
3. Зверева Н.В. РАС через призму сенсомоторной коррекции [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2018. Том 7. № 3. С. 217–222. doi: 10.17759/psycljn.2018070314
4. Инновационные технологии обучения детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации. Дайджест по материалам печати и Интернета [Рукопись]: Бюджет. учреждение высш. образования Ханты-Манс. авт. округа – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т», Региональный ресурсный центр. – Сургут, 2019.
5. Калмыкова Н.Ю. Психодиагностическая дифференциация вариантов развития дошкольников с РАС // Автореферат диссертации на соискание ученой степени

кандидата психологических наук. – М., 2022.

6. Микляева Н.В. и др. “Игропанорама”: игровые тренинги по коррекции расстройств личности и формированию коммуникативного поведения при расстройствах аутистического спектра. – Казань, 2023.

7. Никольская, О. С. Взгляд на РАС с позиций отечественной дефектологии: логика дизонтогенеза и основы коррекционной помощи. [Текст] / Никольская, О. С. // Альманах Института коррекционной педагогики. - 2022. - № 48 - Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-48/a-look-at-autism-spectrum-disorders-from-the-standpoint-of-domestic-defectology-the-logic-of-dysontogenesis-and-the-basics-of-corrective-care>

8. Озеров В.П. Формирование психомоторных способностей у школьников / В. П. Озеров. - Кишинев: Лумина, 1989.

9. Роль сенсорной интеграции в реабилитации детей с речевыми и психическими нарушениями в практике отделения медицинской реабилитации ГБУ РО «ОДКБ»: учебно-методическое пособие /Т.Е. Ефремова, И.А. Сафонова, А.М. Лобанова [и др.]; ФГБОУ ВО РостГМУ Минздрава России, ФПК и ППС, кафедра неврологии и нейрохирургии с курсом мануальной терапии и рефлексотерапии. - Ростов-на-Дону: Изд-во РостГМУ, 2020.

10. Сидельникова А.А., Микляева Н.В. Сенсорная дезинтеграция и интеграция. Игры с необычным материалом в работе учителя-дефектолога. – М.: Аркти, 2023.

Авторы публикации

Микляева Наталья Викторовна, канд. пед. наук, доцент, профессор ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия. E-mail: 461119@mail.ru.

Чудесникова Татьяна Алексеевна, учитель-дефектолог ГБУ «Городской психолого-педагогический центр» Департамента образования и науки города Москвы, г. Москва, Россия. E-mail: chudesnikovata@gppc.ru.

Шевцова Анастасия Алексеевна, учитель-дефектолог ГБУ «Городской психолого-педагогический центр» Департамента образования и науки города Москвы, г. Москва, Россия. E-mail: shetsova.99@bk.ru.

FEATURES OF DESIGNING GAME TRAININGS WITH AUTISTIC PRESCHOOLERS ON THE BASIS OF SENSORIMOTOR CORRECTION AND ABA-THERAPY

Miklyueva N., PhD ped. Sciences, Associate Professor, MPGU, Moscow, Russia. E-mail: 461119@mail.ru.

Chudesnikova T., teacher-defectologist, State Budgetary Institution “City Psychological and Pedagogical Center” of the Department of Education and Science of the City of Moscow, Moscow, Russia. E-mail: chudesnikovata@gppc.ru.

Shevtsova A., teacher-defectologist, State Budgetary Institution “City Psychological and Pedagogical Center” of the Department of Education and Science of the City of Moscow, Moscow, Russia. E-mail: shetsova.99@bk.ru.

***Abstract.** The article describes the stages of organization of contact and pedagogical interaction with autistic children on the basis of emotional and semantic approach, characterizes the features of designing game trainings with preschoolers on the basis of sensorimotor correction and ABA-therapy. The contradictions arising in the complex use of these approaches*

and ways out of difficulties are summarized.

Key words: *educational psychologists, teachers-defectologists, children with RAS, autistic children, stages of interaction organization, game trainings, sensorimotor correction, ABA-therapy.*

References

1. Goryacheva T.G. ASD in children. Method of sensorimotor correction: educational manual / T.G. Goryacheva, Yu.V. Nikitina. – M.: Genesis, 2019.
2. Dudiev, V.P. Psychomotor skills of children with disabilities: a textbook / V.P. Dudiev. – Barnaul: AltGPU, 2020.
3. Zvereva N.V. ASD through the prism of sensorimotor correction [Electronic resource] // Clinical and special psychology. 2018. Vol. 7. No. 3. pp. 217–222. doi: 10.17759/psycl-jn.2018070314
4. Innovative technologies for teaching children with autism spectrum disorders. Guidelines. Digest based on print and Internet materials [Manuscript]: Budget. institution of higher education education Khanty-Mans. auto district - Ugra “Surgut. state ped. University, Regional Resource Center. – Surgut, 2019.
5. Kalmykova N.Yu. Psychodiagnostic differentiation of development options for preschool children with ASD // Abstract of the dissertation for the degree of candidate of psychological sciences. – M., 2022.
6. Miklyaeva N.V. and others. “Igropanorama”: game trainings on the correction of personality disorders and the formation of communicative behavior in autism spectrum disorders. – Kazan, 2023.
7. Nikolskaya, O. S. A look at ASD from the perspective of domestic defectology: the logic of dysontogenesis and the foundations of correctional assistance. [Text] / Nikolskaya, O. S. // Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy. - 2022. - No. 48 - Access mode: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-48/a-look-at-autism-spectrum-disorders-from-the-standpoint-of-domestic-defectology-the-logic-of-dysontogenesis-and-the-basics-of-corrective-care>
8. Ozerov V.P. Formation of psychomotor abilities in schoolchildren / V. P. Ozerov. - Chisinau: Lumina, 1989.
9. The role of sensory integration in the rehabilitation of children with speech and mental disorders in the practice of the medical rehabilitation department of the State Budgetary Institution RO “CSTO”: educational and methodological manual / T.E. Efremova, I.A. Safonova, A.M. Lobanova [and others]; Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Rostov State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Faculty of Education and Training, Department of Neurology and Neurosurgery with a course of manual therapy and reflexology. - Rostov-on-Don: Publishing house Rostov State Medical University, 2020.
10. Sidelnikova A.A., Miklyaeva N.V. Sensory disintegration and integration. Games with unusual material in the work of a speech pathologist teacher. – M.: Arkti, 2023.

Дата поступления: 20.12.2023.

УДК 37.034

«ПОГРУЖЕНИЕ В СКАЗКУ» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ И ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Т.А. Михеева

Институт детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия

***Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста с нормой речевого развития и с общим недоразвитием речи (ОНР). Описываются методика и результаты исследования уровня развития связной монологической речи у старших дошкольников. Обобщается использование метода составления рассказа по сюжетной картинке при сочинении сказки.*

***Ключевые слова:** связная речь, монологическая речь, рассказ, сказка, сюжетная картинка, духовно-нравственное воспитание, общее недоразвитие речи, дошкольник, старший дошкольный возраст.*

Благодарность: данная статья написана на основе коллективного творческого проекта, в котором принимали участие слушатели программы профессиональной переподготовки «Логопедия» Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ»: Винтер А.В., Елькина А.В., Соболева Е.В., Тихомирова О.И., Тулуш А.В. (по 15% авторского вклада). Автор является руководителем проектной группы (Михеева Т.А., 25% авторского вклада) и выражает ей благодарность за совместный труд.

Вопросы развития связной монологической речи были и остаются одними из самых актуальных в системе логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста, поскольку именно в этом возрасте создаются наиболее благоприятные условия для речевого развития ребенка. От правильного использования данных условий во многом зависит, сможет ли ребенок достичь того уровня развития связной речи, который необходим для полноценного обучения в школе в будущем. Связная речь представляет собой сложную форму речевой деятельности, поэтому у дошкольников с ОНР она не формируется самостоятельно. В этом случае ее формирование и развитие становятся одними из ведущих задач коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР.

Одним из наиболее эффективных инструментов развития

связной монологической речи, соответствующим возрастным возможностям старших дошкольников, является составление рассказа с использованием одной сюжетной картинки. Мало что может сравниться по силе активизации внимания и восприятия, мышления и воображения у детей со сказкой. Данный факт во многом обуславливает актуальность развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста посредством сочинения сказки. Важно отметить, что сочинение сказки способствует не только развитию связной монологической речи, но и освоению подрастающим поколением духовно-нравственных ценностей.

Целью нашей статьи в данной области стало описание «погружения в сказку» как средства развития речи и духовно-нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Проблемой развития монологической речи занимались ученые и методисты в области:

- психологии (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин);
- лингвистики (Л.В. Щерба, Н.А. Пленкин);
- психолингвистики (М.М. Бахтин, И.Л. Баскакова, А.Н. Гвоздев, Н.И. Лепская, А.М. Шахнарович, С.Н. Цейтлин, Л.П. Якубинский);
- общей педагогики (Ф.А. Сохин, Е.М. Струнина, Т.А. Ладыженская, А.П. Усова, О.С. Ушакова и др.) и специальной педагогики (Р.Е. Левина, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Л.Б. Халилова).

При этом Т.Б. Филичева, В.П. Глухов, Т.А. Ткаченко, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, Л.Н. Ефименкова рассматривают нарушение всех компонентов речевой системы как препятствие, мешающее в формировании связной речи у детей с ОНР.

В психологии речи и психолингвистике монологическая речь определяется как связная речь одного лица, коммуникативная цель которой – сообщение о каких-либо фактах, явлениях реальной действительности (А.Г. Зикеев, И.А. Зимняя и др.). В свою очередь, Ф.А. Сохин под связной речью понимает развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно и точно, грамматически правильно и образно [5]. Как совокупность объединенных между собой тематически отрезков речи, которые находятся в тесной взаимосвязи и представляют собой единое целое как структурно, так и синтаксически, определяет связную речь В.П. Глухов [4].

Л.С. Выготский говорит о монологической речи как высшей форме, появляющуюся позднее, чем диалог, и характеризующуюся

особой структурной организацией, сложностью построения, наличием максимального количества слов [2].

К основным свойствам монологической речи М. Л. Баскакова и В.П. Глухов относят:

- 1) односторонний и непрерывный характер высказывания;
- 2) произвольность;
- 3) развернутость;
- 4) логическую последовательность изложения сообщения;
- 5) обусловленность его содержания ориентацией на слушателя;
- 6) ограниченное употребление невербальных средств передачи информации [1].

Целью нашего исследования было определение уровня владения связной монологической речью у детей старшего дошкольного возраста, в том числе у детей с ОНР, для последующего ее формирования средствами сказки.

В качестве метода достижения данной цели выступал констатирующий эксперимент. В рамках исследования были подобраны методика диагностики и наглядный материал для ее проведения, а также проанализированы полученные данные ради определения задач будущей коррекционно-развивающей работы.

Методики диагностики, предложенные И.Л. Баскаковой и В.П. Глуховым для проведения комплексного исследования связной монологической речи у детей дошкольного возраста, позволяют определить уровень овладения детьми как репродуктивной, так и продуктивной речи, а также всеми разновидностями устной монологической речи такими, как описание, повествование, рассуждение [1]. Перечислим их:

- 1) пересказ текста;
- 2) составление рассказа по сюжетной картинке;
- 3) составление связного сюжетного рассказа на основе серии сюжетных картинок;
- 4) сочинение рассказа на основе личного опыта;
- 5) составление рассказа-описания;
- 6) продолжение рассказа по заданному началу;
- 7) придумывание рассказа на заданную тему.

В рамках нашего эксперимента была применена методика диагностики «Составление рассказа по сюжетной картинке». По инструкции ребенку предлагается рассмотреть сюжетную картинку и придумать по ней рассказ. При необходимости ребенку можно оказать

помощь в виде последовательного использования побуждающих, наводящих и уточняющих вопросов.

В качестве оборудования для выявления возможностей детей дошкольного возраста составлять связный сюжетный рассказ в жанре сказки на основе наглядного содержания сюжетной картинки была использована картинка «Ежи» из приложения к пособию О.С. Ушаковой «Занятия по развитию речи для детей 5-7 лет» [7]. Нами было отдано предпочтение данному жанру, поскольку в рамках коррекционно-развивающей работы мы уделили особое внимание вопросам духовно-нравственного воспитания старших дошкольников.

Результаты (рассказы детей) оцениваются по 5-балльной шкале:

- 5 баллов - высказывание носит развернутый характер, словарный запас соответствует возрасту ребенка;

- 4 балла - развернутое высказывание характеризуется ограниченностью словарного запаса, наблюдаются единичные случаи аграмматизма;

- 3 балла - кроме бедности словарного запаса и аграмматизма встречаются нестойкие звуковые замены, отмечается амнезия (забывание) слов;

- 2 балла - признаки, характерные для третьего уровня, сочетаются со стойкими звуковыми заменами, амнезией слов сочетаниях с вербальными (смысловыми) заменами;

- 1 балл - пересказ самостоятельно не удается, необходима помощь в виде наводящих вопросов, наблюдаются эхоталии и персеверации.

- 0 баллов – речевые высказывания ребенка не связаны с предложенным заданием; отказ от выполнения задания.

В исследовании приняли участие двое детей с нормальным развитием речи и один ребенок с ОНР (статус определен на основании данных логопедического и психоневрологического обследования).

В таблице 1 представлены результаты, полученные в ходе эксперимента.

Таблица 1

Результаты сопоставительного исследования

Порядок проведения	Имя и возраст ребенка (статус)	Оценка в баллах
Ребенку предлагается внимательно рассмотреть сюжетную картинку, а затем рассказать, что на ней изображено. Рекомендуемые сюжетные картинки: «Семья», «На детской площадке», «Летом в парке» и т.д.	Маша, 6,5 лет (ОНР)	2
	Арина, 6,6 лет (нормально развивающийся ребенок)	4
	Даня, 7 лет (нормально развивающийся ребенок)	5

Самый высокий результат показал Даня: его высказывание имеет развернутый характер, словарный запас соответствует возрасту. Особо отметим объемность и полноту сказки, наличие связности и последовательности; смысловое соответствие исходному материалу.

У Дани и Арины в описании персонажей и экспозиции сюжетной картинки не было допущено ошибок, причинно-следственные взаимоотношения персонажей определены верно, сюжет выстроен последовательно и логично, словарный запас соответствует возрасту, присутствуют редкие аграмматизмы (у Арины). При этом каждый ребенок придумал свое название для сказки, но у Арины оно получилось аналогичным по структуре с использованием замены синонимами (*Два хитрых зайца и один глупый волк* – Даня, *Два умных зайчика и кукушный волк* – у Арины).

Для монологического высказывания Маши характерны:

- однообразие используемых средств фразовой речи;
- лексические затруднения (при выборе слов-лексем наблюдаются попытки заменить слова жестами и указательными местоимениям);
- наличие аграмматизмов;
- повторы фраз или их частей;
- недостаточная связность и последовательность речевого сообщения;
- отображение сюжета картинки не всегда соответствует действительности («ежики купаются»);
- однотипность структур предложений (большая часть предложений начинается с «А дальше...»);
- низкий уровень самостоятельности.

Приведем примеры.

Маша не смогла отгадать загадку про зайца, решив, что загадан был волк, но в процессе создания сказки назвала уши зайца длинными, взяв это прилагательное из загадки, хотя до этого длинные уши как нечто

несуразное ассоциировались у нее со страшным волком. Ограниченный словарный запас не позволил Маше в полной мере описать зайца. Для описания и ушей, и лап зайца она использовала одно и то же определение - «длинные». Шерсть она охарактеризовала как хорошую, а после уточняющих вопросов как очень хорошую. При описании экспозиции была допущена ошибка в определении времени года: вместо лета девочка назвала осень; место действия было определено верно.

Основную мысль картинки Маша не поняла, приняв волка за собаку, потому причинно-следственные взаимоотношения зайцев и волка определить не смогла. Даже после верного ответа на уточняющий вопрос девочка могла назвать волка собакой.

После предложения рассказать, как развивались бы события сказки зимой, Маша правильно описала перемены в природных явлениях: после осени все высохло, зайцы сменили серую шубку на белую. Но далее в процесс сочинения включила воспоминания из личного опыта, чем нарушила ход сказки и привнесла в нее, тем самым алогичность: – *Зимой морковка растет? – Конечно, растет, но только на даче. Зайка ни при чем.*

Без направляющей помощи педагога у Маши пока не получается сочинить сказку: ей требуются наводящие и уточняющие вопросы при описании действующих лиц и экспозиции, для определения замысла рассказа и последовательного развития выбранного сюжета. Речь бедная и стереотипная, поэтому необходимо продолжить работу по расширению словарного запаса, а также по овладению грамматическим строем языка.

Важно отметить, что Маша сочиняет с интересом, на основе которого и следует выстраивать дальнейшую коррекционно-развивающую работу.

Несмотря на это, полученные данные исследования позволяют сделать вывод о том, что уровень выполнения задания на составление рассказа по сюжетной картинке значительно ниже у детей с ОНР, чем у детей с нормальным развитием речи.

Коррекционно-развивающая работа

В результате полученных результатов нами были определены следующие задачи коррекционно-развивающей работы:

1) подобрать методику развития связной монологической речи у детей дошкольного возраста;

2) составить и апробировать комплекс упражнений по развитию связной монологической речи у детей дошкольного возраста;

3) проанализировать результативность реализации комплекса упражнений по развитию связной монологической речи у детей дошкольного возраста;

4) способствовать духовно-нравственному воспитанию детей средствами сказки.

Особо отметим, что, по мнению В.П. Глухова, именно психолингвистический подход должен «приоритетно» определять выбор и обоснование коррекционно-развивающих технологий в развитии навыков связных высказываний у детей с ОНР, поскольку именно этот подход предполагает формирование связной речи как оптимального варианта речевой деятельности [4].

В связи с этим основой для проведения коррекционно-развивающей работы были выбраны методики В.П. Глухова и Т.А. Ткаченко [4, 6]. Ниже приведена таблица 2 с основными положениями данных методик.

Таблица 2

Сопоставление методик развития связной речи

Методика В.П. Глухова	Методика Т.А. Ткаченко
<ul style="list-style-type: none"> ▪ постепенный переход от формирования у детей репродуктивных форм речи (с опорой на речевой образец) – к самостоятельным ▪ от высказываний с опорой на наглядность – к высказываниям по собственному замыслу 	формирование связной речи детей с ОНР с опорой на: <ul style="list-style-type: none"> ▪ наглядность; ▪ моделирование плана высказывания (порядок действий, совершаемых на глазах детей)

Оба автора представленных методик используют в качестве основного средства развития связной речи обучение рассказыванию. В обеих методиках особое место отводится использованию наглядного материала, поскольку, воздействуя на эмоции детей, картинки вызывают у них мотивацию к занятию, а также стимулирует речевую и мыслительную деятельность.

В.П. Глухова и Т.А. Ткаченко пересекаются также и в методах обучения. Ниже представлена компиляция методов из обеих методик, использованных нами для развития связной монологической речи у дошкольников старшего возраста:

- отгадывание загадок о персонажах и предметах будущего рассказа;
- характеристика персонажей (внешний облик и т.д.);
- наводящие вопросы, предваряющие план рассказа;
- придумывание названий к картинке;

- образец рассказа педагога по картинке или ее части;
- составление рассказа по фрагментам картины;
- составление рассказа с использованием одной сюжетной картинки индивидуально и коллективно;
- вхождения в картинку - составление рассказа от лица персонажа;
- добавление в рассказ предшествующих или последующих событий;
- составление рассказа, аналогичного данному, с изменением времени или результата действия.

Возможность создавать полноценные творческие рассказы возникает в старшем дошкольном возрасте, но зачастую детям, особенно детям с ОНР, требуется помощь в развитии этого навыка. С этой целью нами были подобраны и собраны в единый комплекс упражнения, которыми можно предварять работу по самостоятельному созданию рассказа, в нашем случае сказки. Детей мы объединили в одну небольшую подгруппу, чтобы тот, кто послабее в речевом плане, мог тянуться за теми, кто сильнее. То есть методика была реализована в условиях инклюзии, в течение 3 недель.

Представленный ниже комплекс упражнений интегрированной методики состоит из трех блоков. Первый блок составляют лексические упражнения, второй – лексико-грамматические упражнения, третий – упражнения на составление высказываний. В совокупности все три блока способствуют усвоению дошкольниками лексических и грамматических средств языка, без чего невозможно овладение связной речью.

Блок 1. Лексические упражнения:

- 1) подбор определений, сравнений для словесной характеристики предмета (упражнение «На что похоже»);
- 2) подбор синонимов и антонимов (упражнение «Скажи по-другому», «Скажи наоборот»);
- 3) активизация глагольной лексики (подбор детьми слов, обозначающих субъект действия: *песенку поет - колобок*).

Блок 2. Лексико-грамматические упражнения:

- 1) дополнение предложений нужным по смыслу словом (упражнение «Закончи фразу»);
- 2) составление словосочетаний из двух данных слов (по речевому образцу *Песенка, колобок. Песенка кого? — Колобка. Песенка колобка*).

Блок 3. Упражнения на составление:

- 1) предложений по данным словам (*«Заяц, трусливый, бояться, злой, волк»*);

2) фраз-высказываний по вопросам (*Что делают зайцы? – Зайцы играют*);

3) ряда последовательных предложений методом распространения начальной структуры подлежащее + сказуемое (*Колобок пел. – Что пел колобок? – Колобок пел песенку. – Кому колобок пел песенку? – Колобок пел песенку лисе.*) [3].

Следующим этапом коррекционно-развивающей работы было обучение составлению рассказа на основе сюжетной картинке. В качестве оборудования была выбрана картинка «Зайцы» из приложения к пособию О.С. Ушаковой «Занятия по развитию речи для детей 5-7 лет» [7].

Перед непосредственным сочинением сказки по указанной картинке была проведена предварительная работа. Для пробуждения интереса и активизации воображения детям было предложено отгадать загадку про зайца и объяснить свой ответ. Далее проводилась беседа по содержанию картинке. Детям были заданы вопросы на определение места и времени действия, происходящего на картинке. Также обсуждались свойства и качества объектов. Например, Помните, какой заяц, какими словами можно сказать о нем? Какая у зайца шерсть? А с чем можно сравнить зайца? Какие у зайца уши? Ноги? Что умеет делать заяц? Как убегает заяц от волка? Далее детям было предложено составить предложения про зайца, используя слова, озвученные во время беседы. Например, А теперь придумайте предложение про зайца, чтобы в нем были слова «*пушистый*», «*прыгает*», «*быстро*».

Необходимым элементом в обучении составлению рассказа по сюжетной картинке является также обсуждение причинно-следственных связей между явлениями, изображенными на ней. В нашем случае были представлены два зайца на переднем плане и волк, выглядывающий из кустов, на заднем. Детям был задан ряд вопросов, касающихся взаимоотношений зайцев и волков в целом, а затем зайцев и волка на картинке. Например, Что делают зайцы? Что делает в это время волк? Почему волк подглядывает за зайцами? Догадываются ли зайцы, что волк следит за ними? Что произойдет, когда зайцы заметят волка? Таким образом формируется, по определению Т.А. Ткаченко, «предикативная цепочка», звеньями которой являются глаголы, последовательно называющие все действия будущего рассказа. Это помогает направлять мысль ребенка в процессе творчества. Структурированию рассказа способствует и придумывание ему названия, поскольку в этом случае в ходе сочинения возникает необходимость соотносить содержание с

заглавием.

Приступая к сочинению, необходимо напомнить детям композиционную структуру рассказа: вступление, основная часть, заключение. В нашем случае внимание дошкольников было также обращено на то, что сказки начинаются и завершаются особыми словесными формулами. Сначала Даня расскажет, как заяц собирался на прогулку, что интересного он увидел в лесу, а Арина придумает, что произошло с ним дальше. Какие слова обычно звучат в начале сказок, а какие в конце? Даня, с каких слов ты начнешь сказку? Арина, а какими словами ты завершишь сказку?

Если старшие дошкольники успешно справляются с созданием рассказа по сюжетной картинке, то можно предложить добавить в рассказ предшествующие или последующие события, составить рассказ от лица персонажа или рассказ, аналогичный данному, с изменением времени или результата действия. Все это способствует активизации психических процессов, необходимых для творческого рассказывания.

Отметим, что задание на введение новых персонажей в сюжет сказки, придуманной Даней и Ариной, сделало его более интригующим, поскольку появившиеся волки спасли зайцев. Идея спасения зайцев волками принадлежала Дане, что озадачило Арину, но она быстро нашла объяснение данному факту, решив, что «волки были за зайцев». Ребята также с удовольствием подхватили идею о смене времени года: они живо представили себя на месте хитрых зайцев, которые, петляя по снегу, запутывают хитрого волка и выручают тем самым друг друга из беды. Все это является наглядным примером активизации психических процессов, необходимых для творческого рассказывания.

После того как сказка была придумана, учитель-логопед и воспитанники обсудили получившийся результат. Отметим, что оценка проделанной ребенком работы может даваться только в положительном ключе, все достижения, даже самые незначительные, должны быть отмечены, на недостатки необходимо указывать максимально корректно, но в то же время не следует избегать разумной требовательности. Все ли у нас получилось? А чему нас научила сказка?

В результате проведенной работы по развитию связной монологической речи можно сделать вывод, что подобранные нами методы, приемы и упражнения помогают детям старшего дошкольного возраста успешно овладевать навыками связных развернутых высказываний. Выполнение упражнений из представленного комплекса способствует расширению у них словарного запаса, предупреждению

случаев аграмматизмов. Ближе всего наша проектная деятельность по результатам напоминает методические разработки В.П. Глухова, Т.А. Ткаченко, и это закономерно: мы опирались на их рекомендации, правда, в условиях ограниченного времени [3, 6]. Однако в случае работы с детьми с ОНР необходимо больше времени для достижения успехов в коррекционно-развивающей работе. При этом грамматические и лексические ошибки специалистом не повторяются, ребенку предлагается повторить за взрослым или сверстником исправленный вариант. Особенно отметим, что работа по развитию связной монологической речи должна проводиться систематически, планомерно и целенаправленно.

Даже в условиях кратковременного срока коррекционно-развивающей работы необходимо отметить, что сюжетная картинка становится стимулом, побуждающим каждого ребенка – без или с нарушением речи - к сочинению, представленные методы работы с ней позволяют логически выстроить рассказ и обогатить его содержание. Сказочный сюжет создает атмосферу, благоприятную не только для воспитания (зайцы на протяжении всей сказки ребят выручают друг друга), но и речевого развития дошкольника.

Наблюдения и беседы с педагогами после проведенной работы показывают, что использование сказки способствует формированию у дошкольников нравственных (эмпатия, дружелюбие, взаимопомощь) и духовных (сострадание, милосердие) качеств, вовлекает в активную речевую и коммуникативную деятельность и развивает познавательный интерес. Применение в работе по развитию связной монологической речи красочных иллюстраций со сказочным сюжетом способствует созданию атмосферы, благоприятной для творчества и сотрудничества.

Литература

1. Баскакова И.Л., Глухов В.П. Практикум по психолингвистике. – М., 2008. – 170 с.
2. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб., 2003. – 656 с.
3. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология. - 1994 - № 2. - С. 56-73.
4. Глухов В.П. Особенности формирования связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР. – М., 2007. – 68 с.
5. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. – М., 1979. – 223 с. – С. 115.
6. Ткаченко Т.А. Обучение детей творческому рассказыванию по картинкам: пособие для логопеда. – М., 2017. – 47 с.
7. Ушакова О.С. Занятия по развитию речи для детей 5-7 лет. – М., 2010. – 256 с.

Автор публикации

Михеева Татьяна Анатольевна, слушательница программы профессиональной переподготовки «Логопедия» Института детства ФГБОУ ВО «МПГУ», г. Москва, Россия. E-mail: svistkova_t@mail.ru.

**“IMMERSION IN A FAIRY TALE” AS A MEANS OF SPEECH DEVELOPMENT
AND SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN**

Mikheeva T., student of the professional retraining program “Speech Therapy” of the Institute of Childhood of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “MPGU”, Moscow, Russia. E-mail: svistkova_t@mail.ru.

***Abstract.** The article deals with the development of coherent monologic speech in senior preschool children with normal speech development and general underdevelopment of speech. The methodology and results of the study of the level of development of coherent monologic speech in older preschool children are described. The article summarizes the use of the method of composing a story based on a story picture when composing a fairy tale.*

***Key words:** coherent speech, monologic speech, story, fairy tale, story picture, spiritual and moral education, general underdevelopment of speech, preschooler, older preschool age.*

References

1. Baskakova I.L., Glukhov V.P. Workshop on psycholinguistics. – M., 2008. – 170 p.
2. Vygotsky L.S. Fundamentals of defectology. – St. Petersburg, 2003. – 656 p.
3. Glukhov V.P. From the experience of speech therapy work on the formation of coherent speech of children with special needs of preschool age in classes on teaching storytelling // Defectology. - 1994 - No. 2. - P. 56-73.
4. Glukhov V.P. Features of the formation of coherent monologue speech in children of senior preschool age with special needs development. – M., 2007. – 68 p.
5. Development of speech in preschool children / Ed. F. Sokhina. – M., 1979. – 223 p. – P. 115.
6. Tkachenko T.A. Teaching children creative storytelling using pictures: a manual for speech therapists. – M., 2017. – 47 p.
7. Ushakova O.S. Speech development classes for children 5-7 years old. – M., 2010. – 256 p.

Дата поступления: 22.12.2023.