



**СЕМЬЯ
ОСОБОГО
РЕБЕНКА**



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
«ИНСТИТУТ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ»**

СЕМЬЯ ОСОБОГО РЕБЕНКА

**Сборник материалов
VI Всероссийской научно-практической
конференции «Семья особого ребенка»
(12 декабря 2024 г., г. Москва)**

Москва – 2024

УДК 376; 159.9

ББК 74.1; 74.5; 74.9; 88.8

Семья особого ребенка. Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции «Семья особого ребенка» (12 декабря 2024г., г. Москва) /Сост. Г.Ю. Одиноква, А.Н. Орлова. — М.: ФГБНУ «ИКП», 2024. — 109 с.

В декабре 2024 году в ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» состоялась VI Всероссийская научно-практическая конференция «Семья особого ребенка». Указом президента Российской Федерации 2024 год был объявлен годом семьи, с целью популяризации государственной политики в сфере защиты семей и сохранения традиционных семейных ценностей. В год семьи, конференция стала пространством для профессионального диалога ученых, практиков и родительских сообществ, поддерживающих и сопровождающих детей с ограниченными возможностями здоровья и членов их семей. В сборнике собраны статьи представляющие: результаты современных научных исследований; практические наработки специалистов психолого-педагогического профиля; родительский опыт воспитания детей с ОВЗ.

Материалы конференции представлены в авторской редакции. Ответственность за достоверность фактов, цитат, заимствований, собственных имен и других сведений несут авторы.

Настоящий сборник подготовлен в рамках научно-исследовательской работы «Научное проектирование моделей ранней коррекционной помощи», выполняемой в соответствии с государственным заданием № 073-00070-24-01 на 2024 год.

ISBN 978-5-907593-79-4

©ФГБНУ «ИКП», 2024

©Авторы научных статей, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

Боженкова К.А. МЕЖПОКОЛЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ОВЗ: СОВРЕМЕННЫЙ ВГЛЯД.....	5
Выродова И.А. РАННЯЯ ПОМОЩЬ: МУЗЫКАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ ОСОБОГО РЕБЕНКА.....	13
Иссабекова Ж.С. ОПЫТ ВОСПИТАНИЯ ОСОБЕННЫХ ДЕТЕЙ: ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ.....	20
Кошечкина Т.В. ОЦЕНКА ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ТНР В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ.....	26
Кривосудова Ю.В., Церюта О.Д., Акбаева З.М. СОТРУДНИЧЕСТВО С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ КОМПЕНСИРУЮЩИХ ГРУПП ДОУ.....	34
Кудрина Т. П. ПЕРЕПИСКА ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ СЛЕПОГО РЕБЕНКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРИЕМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ.....	38
Логачева Н. А., Луценко С.А. КЛУБ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	44
Мадонова Е.Н., Мадонова Д.С. ПРОФИЛАКТИКА РОДИТЕЛЬСКОГО ВЫГОРАНИЯ В СЕМЬЯХ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....	50
Павлова А.В. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА С МЛАДШИМ СИБЛИНГОМ, ИМЕЮЩИМ НАРУШЕНИЯ В РАЗВИТИИ: АНАЛИЗ СУБЪЕКТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МАТЕРИ.....	57
Подорова-Аникина О.Н., Дубиковский С.Ю. ПРАКТИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ.....	65

Степанова В.А., Рязанцева А.А. ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА.....	74
Савина С.С., Ерохина В.А. ВЗАИМОСВЯЗЬ МЫШЛЕНИЯ И ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	81
Строганова В.В., Морковина А.Д. ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ.....	87
Токаревский В.Н., Царик А.А. ЕДИНОЕ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ.....	95
Четверикова Т.Ю. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА С НЕЙРОСЕТЕВЫМ УПРАВЛЕНИЕМ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ СЛЫШАЩИХ ВЗРОСЛЫХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ ДАКТИЛЬНОЙ РЕЧИ.....	102

МЕЖПОКОЛЕННАЯ КОММУНИКАЦИЯ В СЕМЬЕ РЕБЕНКА С ОВЗ: СОВРЕМЕННЫЙ ВГЛЯД

Боженкова Ксения Алексеевна,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник

(Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт коррекционной педагогики», Москва);

ведущий аналитик

(Федеральное государственное бюджетное учреждение «Российская

академия образования», Москва)

Аннотация. В статье исследуются особенности восприятия современной семьей роли прародителей, их значения и участия в жизни семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В ходе проведения интервью с родителями были выделены ключевые смысловые категории, которые отражают различные аспекты их отношения к прародителям: «Финансовая помощь», «Выполнение поручений», «Моральная поддержка», «Проведение досуга», «Излишняя навязчивость». Эти категории демонстрируют разнообразие восприятия прародителей в контексте их участия в жизни детей с ОВЗ, а также подчеркивают как положительные, так и негативные аспекты межпоколенной коммуникации.

Ключевые слова: межпоколенная коммуникация, прародитель, дети с ограниченными возможностями здоровья, внутрисемейные роли, родители детей с ОВЗ, семейные традиции, семейные ценности.

INTERGENERATIONAL COMMUNICATION WITHIN FAMILIES OF CHILDREN WITH DISABILITIES: A MODERN LOOK

Ksenia A. Bozhenkova,

PhD in Psychology, Senior Researcher

(Institute of Special Education, Moscow);

leading analyst

(Russian Academy of Education, Moscow)

Abstract. The article examines the peculiarities of the modern family's perception of the role of grandparents, their importance and participation in the family life of a child with special educational needs (SEN). During the interview with the parents, key semantic categories were identified that reflect various aspects of their relationship to their grandparents: "Financial

assistance", "Running errands", "Moral support", "Leisure activities", "Excessive obsession". These categories demonstrate the diversity of perceptions of grandparents in the context of their participation in the lives of children with disabilities, and also emphasize both positive and negative aspects of intergenerational communication.

Keywords: intergenerational communication, progenitor, children with disabilities, family roles, parents of children with disabilities, family traditions, family values.

В современном обществе межпоколенная коммуникация претерпевает значительные изменения, связанные с трансформацией семейных ценностей, ролей и обязанностей [5]. Изменения в структуре семьи, динамике социальной и экономической жизни, а также в образе жизни разных поколений приводят к новому пониманию взаимодействия между родителями, прародителями и детьми. Традиционная модель семьи, где прародители играли ключевую роль в воспитании внуков и передаче семейных ценностей, уступает место более индивидуализированным и гибким формам общения. Эти изменения зачастую становятся катализаторами, способными нарушить устоявшееся функционирование семьи, включая семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [6, 8]. Особенности таких семей обусловлены сложным взаимодействием ряда факторов: медицинских, материальных, социальных, психологических и педагогических. Это многообразие трудностей приводит к ухудшению качества жизни семьи, усиливает риск возникновения как внутриличностных, так и межличностных конфликтов, а также существенно увеличивает физическую и эмоциональную нагрузку на ближайшее окружение ребенка [4, 9].

Таким образом, возникает научный интерес, направленный на изучение восприятия современных родителей относительно роли прародителей в их жизни. Актуальным становится вопрос о том, как родители видят и оценивают значение прародителей в контексте воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, и какую роль они отводят прародителям в семейной системе.

Цель исследования: выявить особенности восприятия современными родителями роли прародителей, их значения и участия в жизни семьи.

Методы исследования: теоретический анализ литературы, полуструктурированное интервью.

Выборка исследования: 40 родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ и 30 прародителей, участвующих в воспитании ребенка с ОВЗ.

Результаты исследования. В ходе проведенных интервью с родителями удалось выделить ключевые смысловые категории, которые раскрывают особенности восприятия современной семьей роли прародителей, их значимости и участия в семейной жизни: «Финансовая помощь», «Выполнение поручений», «Моральная поддержка», «Проведение досуга», «Излишняя навязчивость».

Категория «Финансовая помощь» расценивается как важный фактор поддержки семьи ребенка с ОВЗ. Чаще всего данный вид помощи направлен на оплату психолого-педагогических и медицинских услуг, а также на приобретение специального реабилитационного оборудования.

Однако данная поддержка нередко сопровождается амбивалентными переживаниями у родителей. С одной стороны, помощь воспринимается как необходимая и значимая, а с другой — вызывает сложные эмоциональные реакции, такие как чувство стыда и вины. Многие родители признаются, что испытывают дискомфорт от того, что принимают финансовую поддержку от своих пожилых родителей, так как понимают, что сами прародители нередко нуждаются в помощи и заботе.

Категория «Выполнение поручений» охватывает широкий спектр практической помощи, которую прародители предоставляют своим семьям, а именно: уход за ребенком с ОВЗ, выполнение медицинских манипуляций (например, помощь в приеме лекарств или проведении процедур), сопровождение в социальные и медицинские учреждения.

Следующая категория «Моральная поддержка» связана с тем, что прародители оказывают эмоциональную поддержку своим взрослым детям

в ситуации рождения ребенка с ОВЗ. В научной литературе отмечают, что «бабушки более чувствительны к эмоциональному состоянию детей, более нежны и ласковы, ориентированы на оказание эмоциональной поддержки» [7].

Кузьмишина Т. Л., интерпретирует данное явление тем, что бабушки имеют больше жизненного и воспитательного опыта, возможно, более эмоционально уравновешены, а также более сконцентрированы на ребенке, чем матери, которые зачастую вынуждены уделять время не только ребенку, но также и бытовым вопросам, работе, социальной активности и т.д.

Категория «Организация досуга» отражает активное участие прародителей в жизни внуков через создание и проведение разнообразных совместных мероприятий (увлекательные беседы, игры, походы, прогулки и др.).

Категория «Излишняя навязчивость» была отмечена рядом респондентов как проблемный аспект взаимодействия с прародителями. В рамках этой категории проявляется: склонность прародителей давать устаревшие советы по воспитанию, развитию ребенка, которые не соответствуют современным реалиям; выражение пессимистических суждений, что может создавать дополнительное психологическое давление на родителей; критика и негативная оценка действий родителей, что порой приводит к конфликтам и снижению доверия в семье.

Эта навязчивость часто воспринимается как вмешательство в личное пространство родителей и вызывает раздражение. При этом прародители, как правило, руководствуются добрыми намерениями, стремясь передать свой жизненный опыт.

На основании полученной информации было решено дополнить исследование, проведя беседы с прародителями, чтобы выяснить их взгляд на собственную роль в жизни семьи ребенка с ОВЗ. В результате анализа данных были выделены следующие ключевые категории: «Моральная

поддержка», «Жизненная мудрость», «Проекция положительных эмоций и чувств», «Материальная поддержка».

По мнению большинства прародителей, они оказывают моральную поддержку в трудной жизненной ситуации для своих детей, дают актуальные и важные советы и рекомендации, душевные беседы с возможностью проживания чувств, эмоций.

Данный факт подтверждает Л.И. Анцыферова утверждает, что «психологическое будущее с его перспективами и программами позволяет развиваться личности в поздний период жизни и обогащает ее настоящими, новыми мотивациями» [2].

Иными словами, активное участие в эмоциональной поддержке детей и семьи дает пожилым людям чувство значимости, наполняет их жизнь позитивными смыслами. Это помогает им преодолевать внутренние страхи и переживания, связанные с физическим старением и возможными социальными изменениями, такими как выход на пенсию или сокращение социальной активности.

Второй по частоте встречаемости смысловой категорией является «Жизненная мудрость», которая выступает как «центральное новообразование» в поздний период жизни, что подтверждается теоретическими исследованиями [1]. Представители «третьего возраста» часто расценивают свою личность как пример для подражания, стремясь передать своим детям и внукам важные жизненные ценности, накопленные с годами. В этом контексте они акцентируют внимание на таких качествах, как: мудрость, трудолюбие и стойкость, доброта, оптимизм и жизнелюбие, любовь и забота о людях.

Для пожилого человека крайне важно быть наставником, передавая своим детям знания, которые они считают значимыми. Эмоциональная поддержка в этом случае часто сочетается с предложением конкретных рекомендаций, основанных на жизненном опыте. Пожилые люди ощущают свою роль не только как заботливых прародителей, но и как учителей,

которые могут помочь взрослым детям справиться с новыми жизненными вызовами, такими как воспитание ребенка с ОВЗ.

Третья наиболее распространенная смысловая категория - «Проекция положительных эмоций и чувств». Ее особенность заключается в том, что по мнению прародителей, они демонстрируют конструктивное общение без отсутствия критики и осуждения, а с любовью, нежностью и заботой. Следует предположить, что в силу возрастных изменений, старшее поколение более ригидны к оцениванию себя, в меньшей степени готовы замечать эмоциональное состояние других и оказывать им поддержку. Поэтому они считают, что общение с ними не имеет конфликтного или противоречивого характера.

Следующей выделенной смысловой категорией является «Роль наставника», в рамках которой бабушка воспринимает себя как опытного человека с глубокими знаниями и умениями, готового передавать этот опыт следующим поколениям. В этой роли бабушка часто выступает как учитель, воспитатель, а порой и как «вторая мама» для своих внуков. Однако, как отмечает М. Ю. Арутюнян, «если раньше бабушка могла выступать как своего рода заместитель матери, то теперь это скорее «дополнительная функция» [5].

Обсуждение результатов. Результаты проведенного исследования показали, что современные родители ребенка с ОВЗ имеют финансовую заинтересованность со стороны прародителей. Также обнаружено, что прародители выступают дополнительным ресурсом для семьи ребенка с ОВЗ, что выражается в оказании помощи по уходу и заботе о ребенке, сопровождении его в социальные и медицинские учреждения, а также в осуществлении медицинских манипуляций в домашних условиях. Но в то же время родители не готовы принимать рекомендации, советы по поводу воспитания и развития ребенка с ОВЗ. По их мнению, советы не соответствуют современной жизни, а большинство информации родители получают из сети Интернет. Данный факт связан с имеющейся

трансформацией роли прародителей в современном обществе. Если обратиться к традиционной, межпоколенческой модели семьи, то прародители были главным источником информации для молодой семьи. К ним всегда обращались за советом, помощью и т.д. Но также наблюдается, что прародители стали в меньшей степени проявлять инициативу в отношении внуков. Они готовы включаться, но только по просьбе и в экстренных случаях.

Данная тенденция связана с тем, что современная категория прародителей характеризуется более свободным взглядом на жизнь, они готовы заниматься саморазвитием, посещать различного рода мероприятия. Фактически в семье между взрослыми возникает скрытое или явное соперничество в вопросах воспитания. Представители третьего поколения отмечают, что они готовы оказывать эмоциональную поддержку, внимание (через оказание материальной помощи), но в то же время им хотелось бы, чтобы современные родители чаще обращались к ним за советом, рекомендациями по уходу. Они отмечают, что ощущают отсутствие уважения и признания со стороны не только детей, но и общества в целом.

Важно отметить, что представители третьего поколения готовы к сотрудничеству со своими взрослыми детьми, однако они испытывают дефицит знаний и навыков конструктивного общения, что становится значительным стрессовым фактором для них. Это подчеркивает необходимость повышения уровня межпоколенной коммуникации, а также разработки образовательных программ, направленных на развитие навыков эффективного взаимодействия между поколениями в семье.

Таким образом, результаты исследования подчеркивают важность повышения уровня взаимопонимания и сотрудничества между поколениями для воспитания и развития детей с ОВЗ.

Литература

1. Альперович В. А. Социальная геронтология / В. А. Альперович. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – 576 с.

2. Анцыферова Л. И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, №3. – С. 99–105.
3. Арутюнян М. Ю. Изменение «Института бабушек»: социально-психологический аспект // Народнонаселение. – 2012. – №1 (55). – С. 076-085.
4. Бруцкая К.А., Лазуренко С.Б. Сравнительный анализ психологических моделей прародителей, воспитывающих внуков с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2023. – №4. – С. 26–38. https://doi.org/10.47639/2074-4986_2023_4_26
5. Бруцкая К. А. Реабилитационный потенциал прародителей, воспитывающих внуков с ОВЗ // Тезисы XXII Российского конгресса «Инновационные технологии в педиатрии и детской хирургии» с международным участием, 20-22 сентября 2023 года, г. Москва. Rossiyskiy Vestnik Perinatologii i Pediatrii (Russian Bulletin of Perinatology and Pediatrics). – 2023. – №4. – С. 310-311.
6. Бруцкая К. А., Лазуренко С. Б. Практики включения родителей и прародителей в образование детей с ОВЗ: отечественный и зарубежный опыт инклюзии // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2022. – №206. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiki-vklyucheniya-roditeley-i-praroditeley-v-obrazovanie-detey-s-ovz-otechestvennyy-i-zarubezhnyy-opyt-inklyuzii> (дата обращения: 25.11.2024)
7. Кузьмишина Т. Л. Особенности эмоционального взаимодействия дошкольника с прародителями в современной семье // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-emotsionalnogo-vzaimodeystviya-doshkolnika-s-praroditelyami-v-sovremennoy-semie> (дата обращения: 25.11.2024).
8. Петраш М. Д., Стрижицкая О. Ю., Харитонов Т. С. Роль семейных эмоциональных коммуникаций в психологическом благополучии: межпоколенные эффекты // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – №1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semeynyh-emotsionalnyh-kommunikatsiy-v-psihologicheskom-blagopoluchii-mezhpokolennye-effekty> (дата обращения: 25.11.2024).
9. Пинчук О. А., Брицкая Ю. Е. Взаимосвязь эмоционального выгорания с образом ребенка у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ // Вестник науки. – 2024. – №5 (74). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-vygoraniya-s-obrazom-rebenka-u-roditeley-vospityvayuschih-detey-s-ovz> (дата обращения: 25.11.2024).

РАННЯЯ ПОМОЩЬ: МУЗЫКАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В РАБОТЕ С СЕМЬЕЙ ОСОБОГО РЕБЕНКА

Выродова Ирина Анатольевна,

*кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
(Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики», Москва)*

Аннотация. В статье пойдет речь об эффективности применения в системе ранней помощи музыкальных средств в работе с семьями, воспитывающими ребенка первых лет жизни с ОВЗ и инвалидностью.

Ключевые слова: ранняя помощь, дети с ОВЗ и инвалидностью, особые дети, музыка, музыкальные игры, взаимодействие, общение.

EARLY INTERVENTION: MUSIC AS A TEACHING TOOL IN WORKING WITH FAMILIES OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Irina A. Vyrodova,

*Ph.D. in Education, Senior Researcher
(Institute of Special Education, Moscow)*

Abstract. The article will discuss the effectiveness of the use of musical instruments in the early care system in working with families raising a young child with special educational needs and disabilities.

Keywords: early care, children with disabilities, children with special educational needs, music, musical games, interaction, communication.

Основой для благополучного психического развития маленького ребенка является общение с близкими взрослыми, в процессе которого у него формируются надежные привязанности, чувство защищенности, доверие к миру [Е.Б. Айвазян, Е.Р. Баенская, Т.П. Кудрина, Г.Ю. Одиноква, Ю.А. Разенкова и др.]. Это имеет особое значение для малыша с ОВЗ и инвалидностью. На сегодняшний день специалисты системы ранней помощи обладают эффективными средствами работы с семьями, воспитывающими детей первых лет жизни с проблемами в развитии. К их числу относятся

и музыкальные средства [Т.С. Бабаджан, М.В. Белоусова, И.А. Выродова, Е.В. Думов, И.С. Константинова, Н.Г. Кононова, Е.В. Шереметьева и др.].

Включение родителей в коррекционно-педагогическую деятельность, с использованием музыкальных средств, значительно повышает шансы справиться с проблемами, возникающими во взаимодействии с ребенком, расширении контактов с окружающими людьми, социальной адаптации семьи. Музыка способна активизировать даже самый малый потенциал развития, которым обладает ребенок, показать близким возможности малыша, которые они не замечали ранее, вызвать у них удивление и определенный уровень доверия к специалисту.

Музыкальные средства открывают широкое поле для обогащения коррекционно-развивающей среды. Музыка, став посредником и помощником в общении родителей и ребенка, создает эмоционально-насыщенную атмосферу и комфортные условия, раскрывая свои возможности. Она ускоряет процесс появления физиологических движений, ориентировочно-исследовательских действий, звуковой активности, перцептивных действий, запускает у малыша процесс мыслительных операций, понимания речи, развития активной речи, ее коммуникативной функции.

Системность и регулярность музыкальной работы с семьей, партнерские отношения между взрослыми участниками процесса, доступность музыкального материала, соответствие потребностям и возможностям ребенка, развитие разных форм эмоционального общения с ним, – рано или поздно приводят к максимальному преодолению имеющихся у ребенка недостатков, помогают предотвратить формирование искаженных форм поведения, приближают к успешному вхождению в социум [И.А. Выродова, И.С. Константинова, Е.В. Шереметьева и др.].

Музыкально-коррекционная работа берет начало с выявления музыкального опыта родителей, уровня их музыкальной образованности. Одни взрослые имеют за спиной опыт обучения в музыкальной школе,

другие – от природы наделены хорошим чувством ритма, развитым мелодическим слухом, третьи любят петь, четвертые, стесняются своего голоса, а пятые считают, что не обладают музыкальными способностями. Для игрового взаимодействия с ребенком наиболее подходящей является классическая и народная музыка, а также материнский фольклор, что составляет эмоциональную основу музыкальных игр [И.А. Выродова, И.С. Константинова, Т.Д. Панюшева и др.].

К сожалению, музыкальные предпочтения семей не всегда совпадают с научной точкой зрения, а навязывание родителям чуждой и неинтересной для них музыки, может погасить интерес к ее использованию в коррекционной практике. Однако в любом музыкальном жанре можно отыскать подходящие произведения или фрагменты, которые справятся с функцией запуска позитивных эмоций, стимуляции активности ребенка, без ущерба для него. Поэтому начинать лучше с близкой родителям музыки, постепенно поворачивая вектор их интереса в сторону эталонной, которая принесет гораздо больше пользы малышу. Таким образом, при составлении музыкально-игрового репертуара важно использовать индивидуальный подход к каждой семье, а благодаря способности человеческой природы обогащать и трансформировать личный опыт, проблема перехода от привычного к эталонному репертуару решается довольно скоро и успешно.

Организационная форма работы специалиста-музыканта с разными семьями может значительно различаться. Она зависит от нарушения, глубины отставания в развитии, возраста ребенка, его готовности к контактам со сверстниками и новыми взрослыми, готовности родителей выйти из зоны комфорта и начать взаимодействовать с другими семьями. Таким образом, одним семьям необходимы лишь индивидуальные встречи со специалистом, другим нужны музыкальные занятия малыми группами, когда вместе собираются 2-3 семьи, а третьи испытывают потребность в работе наедине с педагогом-музыкантом и групповых контактах.

Помимо музыкальных занятий малыми группами, играющих роль в расширении социального пространства семей, важным является организация и проведение праздников в стенах службы ранней помощи. Это требует совместной работы педагога-музыканта, других специалистов и родителей. Далеко не всегда у семей, воспитывающих детей первых лет жизни с ОВЗ, имеется возможность и потенциал для создания праздничной атмосферы дома или посещения с ребенком массовых праздничных мероприятий, которые к тому же организуются без учета специфики возраста и ограничений, которые испытывают маленькие дети с ОВЗ. Подготовка праздничных мероприятий происходит на эмоционально-положительной ноте. У родителей возникает ситуация, помогающая переключиться на простую и приятную деятельность по изготовлению праздничных атрибутов, украшений для зала, элементов костюмов для детей и взрослых, угощений для праздничного чаепития. Однако специалистам приходится прилагать немало усилий к тому, чтобы вовлечь в эту работу как можно больше семей, уговорить родителей отвлечься от повседневных дел и позволить себе немного расслабиться. Как правило, взрослые ссылаются на отсутствие времени, настроения и т.д. Но если они включаются в новую для них деятельность, то с удовольствием выполняют задания, вкладываются не только творческим потенциалом, но и всей душой. Данная форма работы способствует эмоциональному обогащению взаимодействия, вносит разнообразие в повседневную деятельность, позволяет испытать радость, которой так не хватает многим семьям, поддерживает стремление к созданию неформальной обстановки для общения взрослых и детей, укрепляет возникшие симпатии между семьями.

В коррекционно-развивающей работе с использованием музыки разумно руководствоваться методами, применяемыми в системе ранней помощи специалистами психолого-педагогического профиля. Каковы эти методы и в чем их преимущество?

Метод беседы с родителями дает возможность получить необходимую информацию о воспитании ребенка, об отношении в семье к музыке, музыкальных предпочтениях, музыкальном окружении, уровню музыкальной образованности близких взрослых. В свою очередь специалист рассказывает о себе, своем видении коррекционно-развивающей работы. Беседа позволяет сформировать первичные впечатления о ребенке и друг друге, о предстоящих занятиях. На протяжении всего периода работы с семьей необходимо анализировать результаты музыкально-коррекционной деятельности. Метод беседы поможет развитию диалога специалиста-музыканта с родителями, умения слушать и слышать друг друга.

Информационно-просветительский метод будет актуализировать и расширять знания родителей о специфике возраста ребенка, его особенностях, потребностях и условиях необходимых для благополучного психического развития. Сегодня взрослые члены семьи имеют доступ к множеству источников информации. Самый распространенный из них – Интернет. Однако разобраться в потоке сведений бывает не всегда просто. У родителей возникает потребность в проверенной информации, которой может поделиться с ними специалист-музыкант.

Метод наблюдения за игровым взаимодействием родителя и ребенка позволит специалисту определить характер взаимодействия, наличие диалога между родителем и ребенком. Поможет заострить внимание педагога на умении взрослого выбирать игрушки полезные ребенку, использовать адекватный песенный репертуар.

Метод практического обучения близких взрослых взаимодействию с ребенком посредством музыки и музыкальных игр даст возможность вооружить родителей специфическими приемами общения с ребенком, овладеть умениями и навыками в детских видах музыкальной деятельности. Руководствуясь данным методом, педагог показывает родителям и просит их повторить удобные позиция для игрового взаимодействия, обучает изготовлению и использованию подручных и специальных средств для

расслабления ребенка и удержания правильной позы, дает задания для самостоятельной организации музыкальных игр дома.

Наглядно видеть все положительные, нежелательные и отрицательные моменты, которые наблюдаются у родителей в общении с ребенком и являются препятствием или, наоборот, помогают в развитии, возможно с помощью *метода анализа видеоматериалов*. Он позволяет отследить динамику в психическом развитии ребенка с ОВЗ, изменения в поведении взрослых, придать уверенности родителям в правильности своих действий. Видеосъемки музыкальных занятий и музыкальных игр в домашней обстановке доступны лишь при условии паритетных и доверительных отношений между педагогом-музыкантом и родителями. Его необходимо продвигать постепенно. Вначале это видеозапись и разбор музыкально-игрового взаимодействия специалиста с ребенком. Родители имеют возможность наблюдать своих детей со стороны и видеть их реакции до мельчайших подробностей, ведь ролик при необходимости можно остановить на интересном месте, вернуть и просмотреть в замедленном темпе. При формировании определенного уровня доверия между специалистом и родителями и некоторых договоренностях, созревает возможность снимать взаимодействие родителей с ребенком с последующим его изучением совместно с педагогом-музыкантом.

Результативность работы специалиста с семьями с применением музыкальных средств измеряется ростом компетенций родителей в вопросах, связанных с воспитанием ребенка, грамотным подходом к выбору музыкальных игр, умением соотносить их с пользой для малыша, включением в музыкально-игровое взаимодействие старших членов семьи, а также братьев и сестер ребенка с ОВЗ.

И так, при целенаправленной работе специалиста с семьей, музыкальные средства способны активизировать родительский потенциал, вызвать интерес к музыкальным играм и занятиям с ребенком, повлиять на продуктивность коррекционной работы и усилить профилактику

формирования вторичных отклонений у малыша младенческого и раннего возраста с ОВЗ.

Литература

1. Айвазян Е.Б., Культурно-исторический подход к исследованию психического развития слепых детей раннего возраста: Автореф. дис... д. психол. наук / Е.Б. Айвазян. Текст непосредственный – Москва, 2023, - 50 с.
2. Бабаджан Т.С. Музыкальное воспитание детей раннего возраста. М.: Просвещение, 1957. – 191 с. с нот.
3. Баенская Е.Р., Выродова И.А., Разенкова Ю.А. Научитесь общаться с младенцем: пособие для родителей. – М.: Просвещение, 2008. – 128 с.
4. Белоусова М.В., Казиник М.С., Меркулова В.А., Футина Н.В. Развитие высших психических функций посредством занятий музыкой: нейрокогнитивные аспекты музыкального обучения // Практическая медицина – 2021. – Том.19, №1. – С. 22-28.
5. Выродова И.А. Музыка в системе ранней помощи: новые педагогические технологии – М.: Карапуз, 2012. – 144 с.
6. Выродова И.А. Работа педагога-музыканта системы ранней помощи с родителями // Дефектология. – 2024. № 3. – С. 44-54.
7. Думов Е.Л, Nöcker-Ribaupierre, Андрущенко Н.В, Иова А.С. Музыкотерапия недоношенных новорождённых детей: успехи и перспективы // Вестник Северо-Западного государственного медицинского университета им. И.И. Мечникова. – 2015. – Том 7, № 4. – С. 76–83.
8. Кононова Н.Г. Коррекция нарушенных функций у детей с церебральным параличом средствами музыки: пособие для учителя-дефектолога / Н.Г. Кононова. М.: Владос, 2008. – 98с.
9. Константинова И.С. Музыкальные занятия с особым ребенком: взгляд нейропсихолога. [Электронный ресурс] / И.С. Константинова. – 2-е изд. (эл.). – Электрон.текстовые дан. (1 файл pdf: 353 с.). – М.: Теревинф, 2015. – 126 с.
10. Кудрина, Т.П. Предупреждение трудностей в общении матери и слепого младенца : методическое пособие / Т.П. Кудрина. – М. ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», 2017 – 58 с.
11. Одиноква, Г.Ю., Павлова, А.В. Реализация принципов ранней помощи в условиях дистанционного консультирования семьи ребенка раннего возраста с ОВЗ: методические рекомендации [электронный ресурс]. – Электрон. Текстовые дан. (116 Кб). М.: ИКП РАО, 2022. — 1 электрон. опт. диск. - Систем. требования: Intel Core i3 1,5 ГГц и выше; RAM 2Gb и выше; Windows 7/8/8.1/10/11; CD/DVD-привод. – Загл. с экрана.

12. Панюшева, Т.Д. Музыкальный мозг: обзор отечественных и зарубежных исследований. // Асимметрия. – 2008. – Том 2, № 2. – с.41-54.

13. Разенкова Ю.А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: Автореф. дис.... д. пед. наук / Ю.А. Разенкова. Текст непосредственный – Москва, 2017. – 50 с.

14. Шереметьева Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста: Автореф. дис....канд. пед. наук.– М., 2007. –21 с.

ОПЫТ ВОСПИТАНИЯ ОСОБЕННЫХ ДЕТЕЙ: ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ

Иссабекова Жанара Сафаргалиевна

*(Казённое общеобразовательное учреждение Омской области «Адаптивная
школа – интернат № 15», Омск)*

Аннотация. Описан личный родительский опыт воспитания в семье двух детей с нарушением слуха. Путь преодоления жизненных трудностей мотивировал больше знать о проблемах детей. Автор делится размышлениями, что стимулировало приобрести новую профессию учитель-дефектолог, какие есть возможности помощи семьям, столкнувшимся с аналогичными проблемами.

Ключевые слова: практический опыт работы, нарушение слуха, трудная жизненная ситуация, рекомендации родителям.

THE EXPERIENCE OF RAISING A CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: OVERCOMING DIFFICULT LIFE SITUATIONS

Zhanara S. Issabekova

(KOU Omsk region "Adaptive boarding school No. 15", Omsk)

Abstract. The personal parental experience of raising two children with hearing impairment in a family is described. The way of overcoming life's difficulties motivated me to know more about children's problems. The author shares her thoughts on what stimulated her to acquire a new profession as a teacher-defectologist, and what opportunities there are to help families facing similar problems.

Keywords: practical work experience, hearing impairment, difficult life situation, recommendations to parents.

Иногда сложная жизненная ситуация сама подталкивает нас к переменам — как это произошло в нашей семье после рождения младшего ребенка с нарушением слуха. Это событие подтолкнуло меня к решению стать учителем-дефектологом. Новые знания помогали понять и принять своих детей, сделать первые шаги в профессии. Безусловно, отказаться от профессии бухгалтера и получить новую, учитель-дефектолог, было совсем не просто.

В 2001 году в нашей семье появился первый, наш старший ребенок. Беременность протекала без каких-либо осложнений. Развитие ребёнка соответствовало возрастным нормам. В возрасте полутора лет сын поступил в массовый детский сад. Около двух лет я стала замечать, что ребенок не всегда откликается на своё имя. Забила тревогу, что ребенок плохо слышит, но мое ближайшее окружение хором твердило: «Он у вас вредничает», «Упрямый мальчик», «Все же было хорошо, он же слышал и начинал говорить», «Что ты придумала?», «Мальчики позднее начинают говорить». Я как любящая и чуткая мама, стала подозревать, что у ребёнка есть проблемы со здоровьем, но в это не хотелось верить.

Мы с сыном объехали многие крупные города в поиске квалифицированных специалистов в области сурдологии в надежде, что врачи вынесут вердикт и успокоят нас, что ребенок здоров, необходимо только принять курс медикаментозной терапии. Заключение медиков прозвучало как приговор: «Ваш ребёнок не слышит, III-IV степень тугоухости, инвалидность, бинауральное слухопротезирование, коррекционное дошкольное учреждение, далее коррекционная школа». Признаюсь, мы понимали, но не признавали, что наш ребенок не такой как все. Самостоятельно пытались изучать строение уха для того чтобы понять, какой мощности аппараты нам необходимо приобрести, искали родителей, которые столкнулись с такой же ситуацией, занялись поиском квалифицированного сурдопедагога. Таким образом, начался наш опыт воспитания особенного ребёнка.

В 2010 году родился второй, младший ребёнок. Имея внутренний страх, провели ряд обследований органов слуха. К счастью, результаты обследования нас порадовали. Внутренний страх остался позади, ребенок рос и развивался согласно возрасту, радуя нас.

Однако череда испытаний нашей семьи не закончилась. В возрасте двух лет мы стали замечать, что и у младшего ребёнка, также как у старшего, имеются нарушения слуха. Имея горький опыт, потеряв возможность коррекционного сопровождения в раннем и дошкольном возрасте со старшим ребенком, мы не теряли ни минуты. Срочно провели все необходимые обследования, надели ребенку аппараты, поступили в дошкольное коррекционное учреждение. Итак, мы во второй раз встали на путь особенного родительства, но уже с огромным багажом знаний в области коррекционной педагогики.

Рождение детей с нарушением слуха для нас было настоящим шоком, как и для многих родителей. При сопровождении старшего ребенка мы с супругом ничего не понимали: что делать, к кому обращаться, какие существуют пути решения нашей проблемы? Как и любая семья - ждали появления ребёнка, строили планы на дальнейшую жизнь, а оказалось всё не так, как хотелось бы. Для «принятия» всей сложившейся ситуации со старшим ребёнком мы с супругом читали литературу, беседовали. Постепенно пришло понимание, что мы вместе прошли все стадии переживания, которые описаны в исследованиях зарубежных и отечественных авторов (В.М. Рахманов, Е.И. Есенина, Г.Г. Гузоев, Е. Шуард, Д. Льютман), стадии переживания горя [2]. У нас был и шок, и агрессия с гневом, когда мы искали «виноватых», злились на себя и на окружающих. Было и защитное отрицание, когда пришло понимание проблем, и глубокая печаль, связанная с её осознанием. Постепенно пришло понимание, что мы родители осознаем проблемы своего ребенка и намерены сделать все для его счастья. Нам пришлось поменять жизненные ориентиры и планы, по-другому взглянуть на общесемейные ценности.

Значимой целью стало воспитание детей, чтобы каждый из них стал личностью, счастливым человеком. Мы с супругом остались один на один с этой проблемой. В тот момент мы понимали, что кроме нас никто не сможет помочь нашим детям. Для того, чтобы перестроиться с одного жизненного плана на другой и принять, что у тебя родился особенный ребенок, требуются колоссальные внутренние силы. Безусловно, для этого должны быть дополнительные ресурсы, будь то поддержка специалистов или людей уже воспитывающих особенного ребёнка.

Со старшим ребёнком мы были погружены в переживания, не было сил и ориентиров что нам делать, соответственно коррекционно-педагогическое сопровождение ребёнка началось гораздо позже, чем с младшим ребенком. Тем не менее, старший ребёнок успешно окончил школу, поступил в Московский технологический колледж № 21. Во время обучения принял участие и стал победителем во Всероссийском конкурсе «Абилимпикс», в данное время работает на мебельной фабрике.

С младшим ребёнком переживаний было меньше, так как был опыт воспитания старшего особенного ребенка. У нас появились силы действовать, мы знали, каким маршрутом идти. Коррекционно-педагогические занятия начались сразу после выявления заболевания, в более ранние сроки, реабилитация младшего ребенка прошла быстрее.

На данный момент младший ребенок успешно учится в 7 классе, с 8 лет занимается флорболом, принимает активное участие в соревнованиях разного уровня, которые проводят в России для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Ребенок организован и социализирован, стремится участвовать в подобных мероприятиях.

Из личного опыта, могу сказать, что родителям нужно учиться быть здесь и сейчас со своим особенным ребёнком, переживать о проблемах со здоровьем, но переживания не должны связывать руки родителям, нельзя терять время зря. У наших детей перекрыт важный канал информации – слух. Даже если интеллект сохранен, информацию до детей с нарушением слуха

как-то надо доносить [3]. На опыте воспитания старшего ребенка могу сказать, что первое время ребёнок не понимает, зачем ему взаимодействовать с внешним миром, ему это не интересно. Значит, надо быть внимательным к малышу и учить через интересные для него моменты: игрушки, предметы, еду. Если вдуматься, мы все делаем то, что для нас интересно и значимо, просто вокруг нас больше информации и возможностей, чем у слабослышащих людей.

История воспитания детей с ОВЗ – не про то, чтобы догнать в развитии детей без ограничения физических возможностей, а про нахождение опоры и постепенное движение вперёд. Вспоминаю, что был момент, когда я просто села и разрыдалась от жалости к себе, а рядом сидят и рыдают мои дети. Тогда я задумалась: «Я, взрослая женщина, расклеилась, а детям-то моим что делать?» Сразу пришла в себя.

В сложившаяся жизненной ситуации я поняла, что мне не хватает глубоких знаний, и решила получить специальное образование в области дефектологии. А во время обучения поняла, что приняла решение учиться на дефектолога в первую очередь для того, чтобы лучше понимать своих детей, а также помочь себе и своим детям, и другим родителям особенных детей.

Курс по дефектологии стал для меня личной опорой и стартом новой карьеры [1]. Знания, полученные в институте, помогли многое осознать, принять и проработать свои переживания. Теперь мне проще общаться с детьми, я верно трактую особенности их заболевания и правильно на все реагирую.

Как итог: мы с ребятами нашли общий язык, лучше понимаем друг друга, легче взаимодействуем. Этот результат удалось получить только благодаря знаниям по дефектологии. Многие родители даже представления не имеют, что же происходит с такими детьми, не владеют нужной информацией, у них нет знаний и представлений о нарушении и развитии, возможностях развития ребенка. Именно поэтому я захотела помогать таким детям и прежде всего их родителям.

В семьях с особенными детьми в первую очередь необходимо уделить внимание родителям, их психологическому состоянию, ведь именно они - ресурс для своих детей. Это не всегда могут понять сами родители. Принято считать, что помощь необходима лишь ребёнку, но любая работа должна начинаться с родителей. Ведь именно они проводят с детьми львиную долю времени, именно им ребенок доверяет больше всего. От поведения родителей зависит успешная адаптация малыша. Главное, что нужно сделать - принять ситуацию. К сожалению, большинство родителей не проходят все стадии переживания горя, сталкиваясь с проблемами со здоровьем у ребенка, «застревают» на этапе отрицания, гнева и депрессии. Им очень нужна, системная и тщательная работа, психологическое сопровождение, которое поможет и взрослому, и ребёнку справиться с трудностями, начать обучаться, общаться со сверстниками.

Наши дети имеют одинаковую степень нарушения слуха, но при этом имеют различное речевое развитие. Знания, полученные в Университете, помогли многое узнать и осознать, принять и проработать. От того как поведут себя родители, во многом будет зависеть судьба ребёнка. Если бы были специальные службы, в которых в первую очередь оказывали помощь родителям, то было бы больше счастливых детей. Работая учителем-дефектологом в КОУ «Адаптивная школа-интернат №15», я стараюсь поддерживать родителей детей не только как педагог, но и родитель с многолетним жизненным опытом в воспитании детей с ОВЗ.

Несколько советов родителям от мамы особенных детей:

- Нельзя уходить в депрессию;
- Найти психолога и поработать с ним;
- Обратиться в службу ранней помощи по работе с детьми с ОВЗ;
- Найти сообщество родителей, воспитывающих детей с ОВЗ в социальных сетях. Там вас поддержат!

Надеюсь, что моя история воспитания детей с ОВЗ, которая в самом начале казалась очень-очень тяжелой, поможет родителям, которые воспитывают ребенка с особенностями в развитии.

Литература

1. Зыков, С. А. Проблемы сурдопедагогики / С. А. Зыков; составитель, автор библиогр. Т. С. Зыкова. – Москва :Загрей, 1997. – 232 с.
2. Селигман, М. Обычные семьи, особые дети: системный подход к помощи детям с нарушениями развития / М. Селигман, Р. Б. Дарлинг; пер с англ. Н. Л. Холмогорова. – М.: Теревинф, 2007. – 368 с.
3. Шматко, Н. Д. Если малыш не слышит...: Книга для воспитателей и родителей / Н. Д. Шматко, Т. В. Пелымская. – М.: Просвещение, 1995. – 126 с.

ОЦЕНКА ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА С ТНР В УСЛОВИЯХ СЕМЕЙНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЫ

Кошечкина Татьяна Вячеславовна,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

(Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт коррекционной педагогики», Москва)

Аннотация. В статье предлагаются обоснование и интерпретация содержания понятия «функциональная читательская грамотность» в контексте оценки читательской грамотности, делегированной в коммуникативную среду семьи. Материалы статьи конкретизируют содержание деятельностных проявлений читательской грамотности, которые могут быть зафиксированы родителями (законными представителями) или иными членами семьи обучающегося.

Ключевые слова: тяжелые нарушения речи, начальное общее образование, функциональная грамотность, читательская грамотность, оценка.

ASSESSMENT OF READING LITERACY OF A PRIMARY SCHOOL CHILD WITH SPEECH AND LANGUAGE DISORDERS IN A FAMILY COMMUNICATION ENVIRONMENT

Tatiana V. Koshechkina,

Ph.D. in Education, Senior Researcher

(Institute of Special Education, Moscow)

Abstract. The article provides a justification and interpretation of the content of the concept of "functional reading literacy" in the context of assessing reading literacy, delegated to the communication environment of the family. The materials of the article specify the content of the activity manifestations of reading literacy, which can be recorded by parents (legal representatives) or other family members of the student.

Keywords: severe speech disorders, developmental language disorder, primary general education, functional literacy, reading literacy, assessment.

В современных исследованиях значительно расширилось содержание понятия "грамотность". Интерес к теме функциональной читательской грамотности продиктован как изменениями в образовательной политике Российской Федерации, так и исследованиями, конкретизирующими данное понятие, его значимость для успешности развития обучающихся [3, 4, 5, 6 и др.]

В качестве основного определения в данной статье мы будем оперировать определением читательской грамотности Н.Ф. Виноградовой: «Читательская грамотность – совокупность умений и навыков, отражающих:

- потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития;
- готовность к смысловому чтению: восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации;
- способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях». [1, 3].

Концепция оценки сформированности и развития читательской грамотности особенно значимы для обучающихся с ТНР. Актуальность данной темы связана со специфическими условиями образования данной

категории: обучающиеся осваивают содержание образовательных программ на основе изначально дефицитарных рече-языковых механизмов.

Определение читательской грамотности у различных авторов интерпретируется по-разному, так, Г.А. Цукерман приводит определение читательской грамотности как владения инструментом (культурным средством), позволяющим получать и передавать информацию в виде письменного текста [7]. На письменных текстах сосредоточено и семантическое содержание определения в исследовании PISA [8].

Вместе с тем, в контексте формирования и развития читательской грамотности обучающихся с ТНР на уровне начального общего образования ограничение читательской грамотности только письменными формами текста определяет необходимость отсрочки начала работы по данному направлению, поскольку способность к восприятию и созданию письменного текста у данной группы обучающихся формируется постепенно и в более поздние сроки.

Следовательно, одним важных нюансов оценки читательской грамотности обучающихся с ТНР является использование наиболее доступных им текстов, в том числе в устной форме, а также мультимодальных (несплошных) текстов.

Анализ литературы в области исследования читательской грамотности обучающихся с ТНР позволил выделить направления исследований в области текстовой деятельности как связанной с письменными текстами и чтением, так и опирающейся на устный текст в рамках повседневной коммуникативной и бытовой деятельности обучающихся [2, 3, 4, 7, 8, 9, 10 и др.]. Анализ моделей и средств оценки функциональной читательской грамотности [5, 7, 11] показал, что специфика проверяемых умений и сами средства проверки затрагивают весь спектр компонентов учебной деятельности: мотивационный, познавательный, рече-языковой, рефлексивный компонент.

Дефицитное речевое развитие обучающихся часто является или воспринимается родителями (законными представителями) как объективное препятствие (иногда и как противопоказание) развитию у обучающихся способности к пониманию и применению текстовой информации. Несмотря на то, что приобщение ребенка к чтению и использованию текстовой информации для своих практических целей начинается в семье, на современном этапе семейное воспитание зачастую не только исключает влияние на родителей в части трансляции традиций чтения, но и часто демотивирует детей, поскольку не демонстрирует возможности и необходимости использования информации, полученной в процессе чтения, для практических целей ребенка. При этом исследование проблемного поля показывает крайне малое количество методических материалов в области развития читательской грамотности детей дошкольного и младшего школьного возраста через включение семьи в процесс развития читательской грамотности.

Ориентируясь на основное определение читательской грамотности, данное в начале статьи, выделим 3 смысловые области данного понятия, оценка которых может быть делегирована в коммуникативную среду семьи.

Потребность в читательской деятельности, развитие интереса к чтению у ребенка начинается с наблюдения за читающими родителями. "Сначала ребенок копирует саму деятельность: внимательно рассматривает книжку, делая «как мама». Затем, в ходе совместного чтения или наблюдая за родителями, ребенок усваивает, что чтение может быть способом отдыха, досуга, в процессе которого можно получать новую информацию, переживать с героями книг разные приключения и эмоциональные ситуации. Неотъемлемая часть этого процесса - воспроизведение одного и того же любимившегося ребенку фрагмента книги» (Дымкова А.Ю., Кошечкина Т.В., 2021).

К оценке потребности в читательской деятельности в семейной среде относится наблюдение за деятельностью ребенка и фиксация фрагментов

ребенка, направленных на получение информации из письменных источников, например:

- для детей дошкольного возраста: пролистывание книг, детских журналов и энциклопедий с целью поиска эмоционально-значимых текстов и изображений; попытки чтения коротких слов, фраз, в том числе вывесок, объявлений, попытки угадать содержание написанного, включая расшифровку условных символов (знаков, указателей и т.д.); запросы на чтение взрослыми слов, фраз, текстов различной продолжительности, воспроизведение аудиозаписей в детских книгах с прослеживанием сюжета по иллюстрациям и т.д.).

- для детей младшего школьного возраста или читающих детей старшего дошкольного возраста: все варианты познавательной активности, указанные выше, кроме того: выбор и просмотр книг, журналов, других видов детской литературы, связанное с поиском нужной или интересной информации; привлечение литературных или информационных источников (как правило, в виде мультимедийного текста) в качестве аргументов при обсуждении актуальных вопросов и проблем; запросы на приобретение или использование в абонементном формате новых книг, журналов, других видов детской литературы; использование детской научно-популярной и художественной литературы в качестве средства организации досуга, в том числе в качестве замены при ограничении использования гаджетов.

Каждый фрагмент активности учитывается в количественном и качественном выражении: количество эпизодов, их продолжительность, внешняя или внутренняя мотивация действий.

Аспект готовности к восприятию письменных текстов связана как с уровнем формирования технического навыка чтения, так и с готовностью ребенка воспринимать в качестве источника информацию в виде печатного или мультимедийного текста. Учитывая специфические трудности в области формирования технического навыка чтения у части детей с ТНР, актуальным становится оценка способности использовать в практической

деятельности ребенка той информации, которая не предоставляет сложности для него в плане восприятия и декодирования, то есть, исключая потенциально пораженную функцию. При таком подходе, к оценке готовности восприятия письменных текстов относится способность ребенка использовать информацию текста, который ему прочитали родители или учитель для решения бытовых или учебных задач. Важным аспектом оценки читательской грамотности в таком контексте является определение условий, в которых восприятие содержания текста не связана с трудностями технического характера (специальные условия организации получения информации - озвучивание ребенку печатного текста, предоставление информации в более простых, адаптированных до уровня возможностей ребенка, формах, использование вспомогательных элементов несплошного текста для пояснения содержания - иллюстрации, словарь для справок, пояснения и т.д.).

При таком подходе к оценке читательской грамотности оказывается важной дифференциация способности ребенка использовать информацию, полученную в виде письменного текста или другого формата представления (например, текста устного). Таким образом, семье доступно определение формы представления материала, которое создает наиболее комфортные и эффективные условия использования текстовой информации ребенком.

Аспект оценки способности извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях связан с определением ситуаций, в которых ребенок в условиях семьи (созданных семьей) имеет возможность привлечь из различных письменных источников информацию в доступной форме. Приведем примеры из бытовой повседневной деятельности детей:

- приготовление блюда по рецепту, поиск рецепта к книге;
- изучение инструкции к конструктору, игре, бытовому прибору;

- поиск аргументов в споре, беседе, аргументация собственной позиции данными из текста;
- использование письменных (мультиформатных) текстов для выбора какого-то объекта в зоне интересов ребенка (питомца, игрушки, телефона и т.д.);
- поиск информации о способе организации досуга - выполнение опыта, поиск анекдота;
- обеспечение потенциально небезопасных или жизненно важных действий в быту - чтение инструкции к лекарству, бытовой химии и т.д.

В рамках оценки данного аспекта читательской грамотности в условиях семейной коммуникации младших школьников с ТНР использование информации для решения учебных задач относится к более высокому уровню оценки, который не может быть достаточно подробно описан в данной статье.

Таким образом, делегирование оценки в семью и присвоение роли оценивающего родителям или другим членам семьи ребенка определяет необходимость и возможность не только получить информацию о специфических проявлениях читательской грамотности в повседневной бытовой деятельности обучающегося, но и сместить внимание наблюдателя (оценивающего) в качества выполнения отдельных учебных заданий на процессуальную (деятельностную) составляющую читательской грамотности - непосредственно текстовую деятельность в единстве ее мотивационной, смысловой и операциональной сторон.

Литература

1. Александрова С.Э. Функциональная читательская грамотность младших школьников: проблемы и пути решения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 1, № 5 (95). С. 97–114.
2. Бабина Г. В. 2.1. Формирование когнитивных механизмов текстовой деятельности у учащихся с дислексией: теоретический и методический аспекты // Вопросы логопедии: традиции и перспективные решения. К 120-летию С.С.

Ляпидевского. – М: Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 62-78.

3. Виноградова Н.Ф., Кочурова Е.Э., Кузнецова М.И. и др.; под ред. Виноградовой Н. Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018 – 288 с.

4. Гончарова Е. Л. Кукушкина О.И. Осмысленное чтение и письмо: "обходные пути", специальные методы, цифровые инструменты обучения. - Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2023. – 196 с.

5. Гостева Ю.Н., Сидорова Г.А., Кузнецова М.И., Рябинина Л.А., Чабан Т.Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // «Отечественная и зарубежная педагогика» № 4 Т.1 (61) 2019.

6. Дымкова А. Ю., Кошечкина Т.В. Роль семьи в психолого-педагогическом сопровождении младших школьников с нарушениями чтения и письма // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2021. – № 4. – С. 306-313.

7. Кукушкина О. И., Гончарова Е.Л. Осмысленное чтение и письмо: диагностика и коррекция трудностей: Учебное пособие. - Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2024. – 180 с.

8. Крылова Н. Л. Использование текстов для первоначального чтения в специальном обучении детей с общим недоразвитием речи: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. (732) / АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. - Москва: [б. и.], 1971. - 19 с.

9. Сметанникова Н. Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития // Библиотекосведение. – 2017. – Т. 66, № 1. – С. 41-48.

10. Тишина Л. А. Технологии коррекционно-развивающей работы на материале учебных текстов в обучении младших школьников с ограниченными возможностями здоровья// Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 1. – С. 124-130.

11. Цукерман, Г. А. Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10-15-летних школьников // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 123-151.

12. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2019.

СОТРУДНИЧЕСТВО С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ КОМПЕНСИРУЮЩИХ ГРУПП ДОУ

Кривосудова Юлия Викторовна,

кандидат педагогических наук;

Церюта Ольга Дмитриевна,

Акбаева Заурда Мугитовна

(МБДОУ д/с №52, г. Таганрог)

Аннотация. В данной статье представлен опыт работы ДОУ с семьей воспитанников, имеющих ОВЗ. Разработан алгоритм поэтапного, постепенного вхождения семей воспитанников в коррекционную работу учреждения, начиная с процесса адаптации обучающегося в ДОУ и заканчивая полным сопровождением ребенка в коррекционно-педагогическом процессе. Результатом этой деятельности является позитивная социализация и всестороннее развитие воспитанников, имеющих ОВЗ, их адаптация в социуме на дошкольной ступени образования.

Ключевые слова: компетентность, поэтапность, дифференциация, адаптация, сотрудничество.

COOPERATION WITH FAMILIES OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN COMPENSATORY GROUPS OF PRESCHOOL INSTITUTIONS

Julia V. Krivosudova,

Ph.D. in Education;

Olga D. Tseryuta,

Zaurda M. Akbayeva

(MBDOU d/s No.52, Taganrog)

Abstract. This article presents the experience of children's preschool educational institution working with families of children with disabilities. An algorithm has been developed for the gradual, step-by-step entry of families of children into the correctional work of the institution, starting with the process of adaptation of the children to the preschool and ending with full support of the child in the correctional and pedagogical process. The result of this activity is the positive socialization and comprehensive development of children with disabilities, their adaptation in society at the preschool stage of education.

Keywords: competence, phasing, differentiation, adaptation, cooperation.

Современная система российского специального образования определяет приоритетные цели и задачи, решение которых требует построения системы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей.

Понятие качество образования не сводится к обученности воспитанников дошкольных образовательных учреждений, набору знаний и навыков, а связывается с понятием социальное благополучие, защищенность. В связи с этим психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ОВЗ не ограничено рамками задач преодоления трудностей в воспитании и обучении, а включает в себя обеспечение успешной социализации, сохранение здоровья, коррекцию нарушений.

Согласно требований ФГОС ДО, одной из задач дошкольной образовательной организации является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей с ОВЗ. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ и их семей в условиях компенсирующих групп ДООУ направлено на решение следующих задач:

1. Обеспечение индивидуально-ориентированной психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей в соответствии с рекомендациями ПМПК.

Обобщение данных, полученных в ходе углубленного изучения ребенка, позволяет сформировать объективное заключение и наметить индивидуальные программы, маршруты коррекционно-педагогической работы на учебный год, которые учитывают актуальный уровень развития и потенциальные возможности ребенка с ОВЗ и утверждаются на психолого-педагогическом консилиуме (ППк) детского сада.

В нашем образовательном учреждении обеспечивается сотрудничество и тесная взаимосвязь педагогов различного профиля и детей: и во время

образовательной деятельности, и в свободной игре. В группах оформлены кабинеты учителя-логопеда и учителя-дефектолога, где собран дидактический и наглядный материал для осуществления коррекционной работы в организованной и свободной деятельности детей. Непосредственно образовательную деятельность с воспитанниками организуют следующие специалисты: учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатель, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель.

2. Осуществление психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Появление в семье «особенного» ребенка часто изменяет привычный ход жизни, сужается круг общения, ограничиваются новые знакомства. Для родителей характерны растерянность, недостаток знаний о том, как ухаживать, развивать и воспитывать ребенка. Это может стать причиной неблагополучия во взаимодействии (общении) семьи и ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, осуществляется в нескольких направлениях: семейное консультирование; занятия – тренинговые, психокоррекционные, психопрофилактические; занятия в группе «Школа заботливых родителей»; досуговая деятельность.

Каждое направление оказывает помощь родителям (законным представителям) в решении вопросов, связанных с адаптацией, обучением, воспитанием, развитием, социализацией детей с ограниченными возможностями здоровья.

1. Семейное консультирование осуществляется по запросу семьи. В его ходе проводится диагностика проблемной семейной ситуации, привлекаются специалисты ДООУ, которые оказывают влияние на формирование адекватного отношения к заболеванию ребенка, положительного психологического климата между членами семьи и согласовывают воспитательную деятельность семьи и ДООУ.

2. Тренинговые занятия проводятся как по запросу семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, так и в соответствии с планом сопровождения семьи специалистами ДОУ. Они способствуют формированию и развитию коммуникативных навыков, навыков решения конфликтов, коррекции межличностных взаимоотношений.

3. Психокоррекционные занятия направлены на коррекцию психического развития как ребенка с ОВЗ, так и родителей. С этой целью проводятся родительские собрания, обучение родителей эффективным элементарным методам домашней коррекции, индивидуальная работа с родителями, родительские конференции, родительские семинары, групповые дискуссии, деловые и ролевые игры, совместные занятия для родителей с детьми.

4. Психопрофилактические занятия направлены на повышение психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ.

Специалисты информируют родителей о закономерностях развития ребенка с ОВЗ, формируют представления о типичных критических ситуациях, возрастных проблемах и путях выхода из них.

5. Занятия в группе «Школа заботливых родителей» осуществляются по запросу семей. На них происходит обмен личным опытом, повышается педагогическая компетентность родителей и появляется возможность получить помощь от родителей детей со схожими проблемами.

6. Досуговая деятельность. Совместная досуговая деятельность родителей и детей позволяет выработать навыки взаимоподдержки, коммуникативных умений, а также сплотить семью, сформировать позитивный семейный климат. Походы, развлечения, конкурсы, совместные прогулки с учетом особенностей развития детей, выставки детско-родительского художественного творчества, дни открытых дверей – все это является примером совместной досуговой деятельности родителей с детьми

В результате такой работы родители учатся не стесняться своего ребенка, воспринимать таким, какой есть, помогать ребенку быть уверенным в себе, развивать его познавательную деятельность и эмоционально-волевую сферу. Гармонизация отношений в семье положительно влияет на психическое и социальное здоровье ребенка с ОВЗ.

Действующая в ДОУ система психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и их семей достигает цели их позитивной социализации и всестороннего развития на основе интеграции деятельности всех специалистов, партнерских отношений с родителями детей, на основе единства диагностики и коррекции. Она способствует адаптации детей в социуме на дошкольной ступени образования.

Литература

1. Маллаев Д. М., Омарова П. О., Магомедова А. Н.. «Роль семьи в социализации личности детей с ограниченными возможностями». – М.: СМУС « Академия», 2008.-176 с.
2. Макарова Н.В. Потураева Л.Н. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Учебное пособие.- Таганрог: изд-во О.И. Волошина, 2019.-159с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2013г. №1155)

ПЕРЕПИСКА ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ СЛЕПОГО РЕБЕНКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРИЕМ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Кудрина Татьяна Петровна,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

(Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт коррекционной педагогики», Москва)

Аннотация. В статье представлен анализ одного из приемов дистанционной поддержки семьи, который может быть выбран родителями слепого ребенка для связи с тифлопедагогом. Определены типы писем родителей, которые являются важными ориентирами для планирования психолого-педагогической работы, индикаторами

эффективности взаимодействия педагога с семьей слепого ребенка. Показан потенциал переписки родителей и тифлопедагога с использованием современных способов связи в процессе психолого-педагогической работы.

Ключевые слова: слепые дети, семья слепого ребенка, тифлопедагог, дистанционная поддержка родителей, психолого-педагогическая работа.

CORRESPONDENCE BETWEEN PARENTS OF A BLIND CHILD AND A TEACHER AS AN EFFECTIVE METHOD OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORK IN A DISTANCE FORMAT

Tatyana P. Kudrina

Ph.D. in Education, Senior Researcher

(Institute of Special Education, Moscow)

Abstract. The article presents an analysis of one of the methods of remote family support that can be chosen by parents of a blind child to contact a typhlopedagogue. The types of letters from parents are identified, which are important guidelines for planning psychological and pedagogical work, indicators of the effectiveness of teacher interaction with the family of a blind child. The potential of correspondence between parents and a typhlopedagogue using modern methods of communication in the process of psychological and pedagogical work is shown.

Keywords: blind children, the family of a blind child, typhlopedagogue, remote support for parents, psychological and pedagogical work.

Исследования в области ранней помощи убедительно доказали эффективность интегрированной формы работы специалиста с семьей. Данная форма предполагает сочетание очных занятий и дистанционную поддержку родителей в период между встречами. Дистанционный формат психолого-педагогической работы предполагает общение специалистов и семьи по телефону или через интернет [2; 4; 5; 6; 7]. Выбор способа связи осуществляется путем договоренности специалиста с родителями. Часть семей предпочитает один из самых доступных и удобных способов дистанционного общения – переписку с педагогом [1; 3]. Процесс написания сообщения или письма происходит в спокойной обстановке, у родителей имеется время вспомнить и осмыслить произошедшие в семье события

и жизненные ситуации, проанализировать происходящее с ними и ребенком и изложить свои мысли, задать интересующие вопросы. Такой анализ – это самостоятельная работа родителей, которая показывает их умение использовать результаты наблюдений за ребенком в различных ситуациях и находить пути решения возникающих вопросов сначала в диалоге с педагогом, а затем и самостоятельно.

Для переписки может быть использован мессенджер или электронная почта.

Доступность такого способа общения не отменяет установления правил и договоренностей двух сторон, которые касаются частоты написания сообщений, сроков получения на них ответов, тематики и объема писем. Так, например, заранее устанавливается правило, что задаваемые вопросы могут касаться темы, которая обсуждалась на занятии. Например, в случае, если у ребенка имеется светоощущение и стоит задача определить функциональные возможности нарушенного зрения путем подбора различных световых стимулов, уместен конкретный вопрос родителей педагогу: «Можно ли для побуждения ребенка к движению использовать не фонарик, а мигающую гирлянду; если да, то на каком расстоянии ее располагать?». Вопросы должны быть *уточняющими*, т.е. быть в контексте проблем, решаемых на очных занятиях, а не вновь поставленными и объемными по своему содержанию (например, «Как развивать речь ребенка?»). Если у родителей возникают затруднения с реализацией задач, поставленных на очном занятии, к описанию проблемы или вопросу в сообщении прикрепляется короткое видео, иллюстрирующее конкретную трудность. Вводимые правила переписки обговариваются на очной встрече и обязательны для выполнения всеми участниками дистанционного общения [2; 4].

Письма родителей могут иметь различные цели и содержание, их тематика определяется самими родителями, которая зависит от актуальных потребностей семьи в данный момент. Ответы педагога могут быть различны

по своей развернутости, но всегда точно направлены на решение задач текущего этапа психолого-педагогической работы и удерживающие внимание родителей на ценностно-смысловых основах этой работы.

Наш опыт дистанционной поддержки семьи посредством переписки с родителями, позволяет выделить несколько типов сообщений, каждый из которых имеет свою специфику, ценность как для родителей, так и для педагога, и выполняет важные функции: «обратная связь», анализ развития ребенка, анализ собственного поведения в ситуациях взаимодействия с ребенком, оценка достижений ребенка и собственных успехов в обучении и воспитании малыша [3; 7].

1 тип. Сообщения, написанные «по следам» прошедшего занятия, содержат рассказ о связанных с ним впечатлениях родителей, желание еще раз обсудить с педагогом вопросы, которые были поставлены на занятии [1; 3]. Такая «обратная связь» показывает, какие проблемы, темы или вопросы не прошли мимо, что является для родителей предметом анализа – поведение ребенка или их собственное поведение. По темам, которые родители затрагивают в письме, педагог может оценить эффективность прошедшего занятия; определить, решены ли были основные задачи, поставленные на очном занятии с семьей.

2 тип. В письмах-описаниях содержится результат наблюдений родителей за поведением ребенка дома в различных ситуациях – бытовых, игровых, коммуникативных, показывающих общение ребенка с членами семьи и «чужими» людьми. В таких письмах можно увидеть, на что родители обращают внимание: на типичные (нормативные) возрастные особенности своего ребенка или специфические характеристики в его поведении. Обычно такую информацию специалист начинает получать в письмах через некоторое время после начала психолого-педагогической работы с семьей, когда у родителей формируется умение наблюдать за поведением малыша: направлять фокус внимания на действия ребенка, квалифицировать их и давать им дифференцированную оценку. В таких сообщениях родители не

только фиксируют положительные изменения в поведении ребенка, проявления им самостоятельности и инициативы, но и осмысливают их как важные достижения, результат развития на данном возрастном этапе. Обычно в таких письмах-описаниях родители делятся с педагогом *успехами* своих детей, понимая, что педагог по достоинству оценит их и разделит с ними радость таких достижений [3].

3 тип. Письма с описанием трудностей, с которыми родители сталкиваются в воспитании своего ребенка. Обучение родителей на очном занятии способам взаимодействия со слепым ребенком предполагает долгую и кропотливую работу по изменению привычного поведения взрослых в ситуациях общения с малышом. Родители, чувствуя в педагоге равнодушного собеседника, делятся эмоциональными переживаниями, которые неизбежно возникают в процессе воспитания слепого ребенка. Родителям не всегда удается следовать установленным правилам взаимодействия, быть терпеливыми, находить в ситуациях верные решения, но уже сам факт неудовлетворенности собственными действиями при анализе ситуации, осознание трудностей показывает динамику родительских умений, способность анализировать свои действия, запрашивать помощь для самих себя [7].

4 тип. Письма родителей, в которых они делятся собственными достижениями, победами и педагогическими находками. Такие письма начинают появляться в переписке по мере усвоения родителями способов взаимодействия со своим ребенком, когда у них появляется опыт успешного самостоятельного решения проблемных ситуаций в обучении и воспитании, происходит осознанность тех изменений в их поведении, которые позитивно влияют на психическое их ребенка. Родители становятся способными к анализу *собственного* поведения и обращаются к педагогу, который сможет по достоинству оценить их заслуги, разделить с ними радость их достижений, поддержать их самостоятельность. Такие письма – это уже не запрос на помощь, а своеобразная фиксация результатов проделанной

совместно с педагогом работы по поиску путей помощи своему ребенку, показатель готовности родителей к самостоятельным решениям.

Переписка педагога с семьей ребенка – это важная часть психолого-педагогической работы, благодаря которой семья ощущает эффект присутствия специалиста, его включенность в жизнь семьи в периоды между очными встречами. Переписка с семьей позволяет педагогу не только получать информацию о ребенке, но и через эту информацию видеть развитие у родителей коммуникативных умений, которые составляют основу развивающего взаимодействия: умение наблюдать за действиями ребенка, анализировать их, квалифицировать их с точки зрения его потребностей, видеть изменения и быть готовыми к ним.

Переписка с семьей становится эффективным средством помощи, если родители находят в педагоге искреннего собеседника, готового поддержать советом их инициативу и стремление поиска собственных решений, с уважением относящегося к их мнению и деликатно анализирующего возможные ошибки, умеющего сопереживать и ориентировать на будущие успехи, способного понять и разделить с ними радость от самых обычных, но таких желанных и трудных для достижения успехов ребенка, по достоинству оценить развитие их потенциала в деле воспитания ребенка.

Литература

1. Брамбринг, М. Воспитание слепого ребенка раннего возраста в семье / М. Брамбринг; пер. с нем. В.Т. Алтухова; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: Академия, 2003. – 144 с.
2. Кудрина, Т.П. Общение матери и слепого младенца. Монография / Т.П. Кудрина. – М.: Полиграф сервис, 2016. — 166 с.
3. Кудрина, Т.П. Письма матери слепого ребенка педагогу как ресурс психолого-педагогической работы с семьей [Электронный ресурс] / Т.П. Кудрина, Е.Б. Айвазян // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. – 2018. – № 35. – Режим доступа: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-35>
4. Кудрина, Т.П. Ранняя помощь слепым детям. Монография / Т.П. Кудрина. – М.: Полиграф сервис, 2020. – 216 с.

5. Одиноква, Г.Ю. Первичный консультативный прием семьи ребенка раннего возраста с ОВЗ в дистанционном формате: анализ практики / Г.Ю. Одиноква, А.В. Павлова // Дефектология. – 2022. – № 5. – С. 49-60.
6. Павлова, А.В. Первичный дистанционный коллегиальный прием семьи с ребенком раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: анализ запроса родителей / А.В. Павлова, Г.Ю. Одиноква // Современные векторы развития специального и инклюзивного образования: Сборник научных статей международной научно-практической конференции, Ярославль, 08–10 февраля 2023 года / Под научной редакцией Т.Г. Киселевой, С.С. Елифантьевой. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2023. – С. 22-30.
7. Серкина, А.В. Дистанционное консультирование / А.В. Серкина, Т.П. Кудрина // Дефектология. – 2013. – № 6. – С. 60–70.

КЛУБ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Логачева Наталья Анатольевна

*(Муниципальное казённое учреждение муниципального образования город
Краснодар «Краснодарский научно-методический центр»),*

Луценко Светлана Александровна

*(Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение
муниципального образования город Краснодар "Детский сад
комбинированного вида № 103")*

Аннотация. В статье описан опыт практикующих специалистов и представлена новая, для данного учреждения, форма работы с семьей ребенка с ОВЗ – родительский клуб. Инициатива создания клуба принадлежит самим родителям воспитанников дошкольного учреждения. Специалисты, подхватившие родительскую инициативу и организовавшие регулярные встречи с родителями в формате клуба, делятся опытом и первыми результатами своей работы.

Ключевые слова: ОВЗ – осознанность, воспитание, забота, родительский клуб, поддержка, изменения, мотивация

SPECIAL NEEDS PARENT CLUB IN A PRESCHOOL ORGANIZATION

Natalia A. Logacheva

(Krasnodar Scientific and Methodological Center,

Krasnodar Municipal Government Institution),

Svetlana A. Lutsenko

(Municipal budget preschool educational institution of Krasnodar municipality

"Kindergarten of combined type No. 103")

Abstract. The article describes the experience of practicing specialists and presents a new form of work with the family of a child with disabilities for this institution – the parent club. The initiative to create the club belongs to the parents of preschool children themselves. Specialists who have taken up the parental initiative and organized regular meetings with parents in the club format share their experience and the first results of their work.

Keywords: SEN- awareness, parenting, caring, parent club, support, change, motivation.

В семье родился ребёнок с ограниченными возможностями здоровья. В своей книге про особенных детей Н. Карпе отмечает, что стресс от рождения в семье особенного ребенка сравним по силе переживаний с эмоциями от его смерти. [1]

Мы часто слышим от родителей детей с ОВЗ вопросы: почему это случилось с нами, в чем наша вина, что делать? Собирая анамнез, мы сталкиваемся с тем, что буквально все мамы особенного ребёнка оказываются в вакууме одиночества. Несмотря на огромный поток информации, относительно здоровья и развития детей с ОВЗ, в котором матери трудно разобрать самой, она остаётся один на один со своим горем, со своей бедой. Ощущение одиночества усиливается при поиске информации о конкретном нарушении развития. Усиливается тревога: информации много, она противоречива и недостоверна.

Повысить родительскую тревожность могут и «специалисты», пугающие родителей всевозможными последствиями медикаментозного лечения, «прописывающие» особенным детям нетрадиционные виды лечения или коррекции. Распространена практика, когда рекомендованы: сенсорная комната, занятия с нейропсихологом – по три раза в неделю, в сочетании с АВА-терапией, бассейн, – и все это крайне желательно в определенном центре. Часто маленький ребенок или семья в целом просто не справляется

с такой нагрузкой и если такой марафон прерывается по разным причинам, то ответственности подобные «специалисты» не несут. Рекомендации не выполнены и точка. С такими историями мы сталкиваемся всё чаще и чаще. Некоторые родители сами отказываются от медикаментозной терапии, хотя это очень важно для здоровья и последующего развития ребенка. В результате, в группу для детей с ЗПР приходят пяти-шестилетние дети с полевым поведением, с СДВГ, с вторичными поведенческими нарушениями, которые можно было профилактировать раньше.

Мама детей, которые приходят к нам в дошкольную организацию, живут в непрекращающемся потоке трудностей, часто пребывают в плохом настроении, озлоблены, нет доверия к специалистам. И картина одиночества становится глобальной. К сожалению детей, с ОВЗ, а значит и родителей, нуждающихся в помощи, становится все больше год от года.

Как же эффективно помочь родителям, посещающим наш детский сад?

Идея создания клуба для родителей особенных детей буквально витала в воздухе и была озвучена на родительском собрании. Обсудив с коллегами и руководством нашего учреждения проблемы и идеи, озвученные родителями особенных детей, педагоги и специалисты, работающие в группе для детей с ЗПР, решили создать клуб родительской помощи. Создание клуба «ОВЗ – осознанность, воспитание, забота» (название придумали вместе с родителями) совпало с доктриной нашего Президента, подписавшим Указ о проведении Года семьи в 2024 году в России.

Это новая форма работы, не предусмотренная годовым планом, была утверждена на Педагогическом совете нашего дошкольного учреждения. Инициатива исходила от родителей, поэтому не было трудностей с организацией нового дела. Несмотря на то, что клуб существует только с февраля 2024 года, результатами можно гордиться.

Перед первой встречей, на родительском собрании, мы попросили родителей написать на каждом лепестке вырезанной ромашки по одному хорошему качеству своего ребенка, перевернуть ромашку и написать плохие

(не устраивающие родителей) качества. К нашему удивлению, плохие качества не вызвали затруднений, некоторым родителям даже не хватило лепестков. А вот с положительными качествами своего любимого дитя возникли сложности. Обсудив результаты на первом собрании, мы пришли к выводу, что на родителей особенного ребенка давит социум, они разучились и/или не умели радоваться своему ребенку, его успехам. Искаженное восприятие не позволяло увидеть что-то хорошее в собственном ребенке, тем более объективно описать его. Родители постоянно сравнивали свое чадо с другими детьми на игровой площадке, в магазине, и их дети не выдерживали конкуренции. А о том, чтобы не сравнивать своего ребенка ни с кем, просто любить его таким, какой он есть, замечать именно ему присущие хорошие качества – пока не было речи.

Безусловное принятие своего особенного ребенка – сверхважная задача и нашему клубу, специалистам, еще многое предстоит сделать в этом направлении. Но одна из самых важных побед клуба видна уже сейчас – наши родители меняются, они больше не чувствуют себя одинокими. Есть понимание, что трудности родителей, воспитывающих особенного ребенка, в целом похожи. Клуб «ОВЗ – осознанность, воспитание, забота» стал местом встречи единомышленников.

На первые встречи клуба мы пригласили родителей выпускников нашей группы, дети которых уже преодолели диагноз «Задержка психического развития» и успешно обучаются в лицеях и гимназиях. Родители активно общались, делились своим опытом, а мы еще раз убедились насколько каждому необходима поддержка тех, кто уже был в их положении. Мотивация родителей повысилась, изменилось отношение к рекомендациям педагогов.

На следующие встречи мы пригласили родителей выпускников, обучающихся на данный момент в коррекционных школах для детей с интеллектуальными нарушениями. И нам удалось донести до родителей важность продолжения, для некоторых ребят, обучения в коррекционных

школах. Теперь родителей детей нашей группы не пугает ранее обозначенная перспектива, они понимают, что у каждого ребенка есть выбор относительно образования и от родителей сегодня и сейчас очень многое зависит.

Воспитатели очень быстро заметили изменения в отношениях между мамой и ребенком. Мамы перестали защищаться и ежесекундно защищать своих детей от всех опасностей окружающего мира. Появилось место для радости, изменился тон общения с детьми. Перефразируя Н. Карре, мы можем с уверенностью сказать, что любой особенный ребенок, независимо от степени и характера нарушений, не всегда понимает обращенную речь, но прекрасно считывают интонации и понимает настроение и отношение к нему взрослого [1]. Теперь это знают и понимают родители наших детей.

Продолжая наши встречи, мы руководствуемся принципами, изложенными в статье Дарлы Клейтон [4], матери особенного ребенка, основательницы организации адаптивного спорта, известной во всем мире, автора одноименной статьи. Приведем 20 фраз, с которыми, на наш взгляд, должен быть знаком каждый родитель особенного ребенка:

- Вы не одиноки.
- Вы заслуживаете того, чтобы о вас позаботились.
- Вы не идеальны и это нормально!
- Вы – супергерой! (Каждый день вы решаете задачи, преодолеваете трудности, о которых другие даже не слышали).
- Терапия – это игра! (Ребенок успешен, если ему интересно)
- Игра – это терапия (У автора статьи речь идет о занятии спортом, любых секциях, где ребенку интересно)
- Найди время, чтобы получить удовольствие от общения со своим ребенком.
- Вам придется принимать тяжелые решения.
- Вы не всегда будете делать все правильно. (Многие проблемы, с которыми вам придется столкнуться просто не имеют однозначного решения)

- Прощайте себя.
- Быть родителем трудно. Быть родителем ребенка с ОВЗ (инвалидностью) гораздо трудней.
- Воспитание особого ребенка похоже на марафон. (Главное не победить, а дойти до конца)
- Не теряйте себя. (Вы и ваш ребенок НЕ одно целое)
- Сохраняйте чувство юмора.
- Радуйтесь мелочам.
- Не позволяйте родителям нормотипичного ребенка обижать вас.
- Не сравнивайте своего ребенка с другими.
- Вам не обязательно быть самым лучшим в мире родителем.
- Берегите свой брак.
- Доверяйте своим ощущениям.

Каждому родителю важно не просто прочитать, а вчитаться в эти слова, понять их смысл, соотнести предложенное со своими ощущениями, постепенно присвоить этот опыт. Поэтому над отдельными высказываниями Дарлы Клейтон предполагается особенная работа с доверительным разговором и привлечением индивидуального опыта каждого родителя.

На данный момент, клуб продолжает свою работу. Мы ожидаем новых результатов, но уже сейчас понятно, что обозначенный формат взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с родителями детей, имеющих статус ОВЗ, однозначно успешен. Вдохновившись очевидными результатами, мы планируем продолжать встречи клуба и с родителями выпускников и вновь прибывшими родителями в наше дошкольное учреждение.

Литература

1. Карре Н. Особенные дети. Как подарить счастливую жизнь ребенку с отклонениями в развитии: ООО «Альпина паблишер», 2018г.
2. Микляева Н.В., Иванова Т.Е., Лагутина Н.Ф. Семейный и родительский клубы в детском саду. Методические рекомендации М.: Сфера, 2012г.

3. Микляева Н.В., Головчиц Л.А., Виноградова С.И. Дети с ОВЗ в детском саду: особенности комплексного сопровождения. Методические рекомендации. ФГОС-М.: АРКТИ, 2022г.

4. Дарла Клейтон 20 фраз, которые должен услышать каждый родитель с особенностями развития *Перевод статьи с сайта themobilityresource.com* [Электронный ресурс] <https://specialolympics.ru/blog/20-things-to-hear>

5. Интернет-ресурс: образовательная социальная сеть NSPORTAL.RU <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2021/02/22/detsko-roditelskiy-klub-kak-odna-iz-samyh-effektivnyh>

ПРОФИЛАКТИКА РОДИТЕЛЬСКОГО ВЫГОРАНИЯ В СЕМЬЯХ ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

*Мадонова Елена Николаевна,
кандидат психологических наук
(ГБОУ Школа №2089, Москва),*

*Мадонова Дарья Сергеевна
(Московской педагогический государственный университет, Москва)*

Аннотация. В данной статье представлена характеристика семей, воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Сделан обзор зарубежных и российских научных исследований в области родительского выгорания. Представлен обзор многогранности работы специалистов, педагогов с детьми имеющих обозначенный статус. Раскрываются методы профилактики и работы с семьями воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидностью в рамках инклюзивного образования образовательного комплекса ГБОУ Школа №2089 г. Москвы (проект «Ресурсная школа»).

Ключевые слова: семья, сопровождение, инклюзивное образование, тяжелые множественные нарушения развития.

PREVENTION OF PARENTAL BURNOUT IN FAMILIES RAISING CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES

*Elena N. Madonova,
PhD in Psychology*

(GBOU School No. 2089, Moscow),

Darya S. Madonova

(Moscow State Pedagogical University, Moscow)

Abstract. This article presents the concepts and characteristics of families raising children with severe multiple developmental disabilities. A review of foreign and Russian scientific research in the field of parental burnout is made. An overview of the versatility of the work of specialists and teachers with children with the designated status is presented. Methods of prevention and work with families of children with special educational needs and / or disabilities within the framework of inclusive education of the educational cluster of the State Budgetary Educational Institution School No. 2089 of Moscow (the Resource School project) are disclosed.

Keywords: family, support, inclusive education, severe multiple developmental disabilities.

В современном мире имеется примерно 500 миллионов людей, которых официально признали инвалидами из-за различных интеллектуальных, физических, сенсорных нарушений. Необходимо отметить, что порядка 19% из них – дети. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья включиться в инклюзивное образование, которое является неотъемлемой частью становления инклюзивного общества, как общества равных возможностей.

Семьи, воспитывающие детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР), заслуживают особого внимания и поддержки. Они сталкиваются с трудностями и вызовами, которые требуют не только физической, но и эмоциональной и психологической выдержки.

Проблема исследования семей, воспитывающих детей с ТМНР является актуальной, важной как в теоретическом, так и в практическом плане.

Актуальность заключается в поиске методов препятствующих выгоранию членов семей воспитывающих детей с ТМНР. Основными задачами исследования являются: всесторонний анализ проблематики;

проведение эмпирического исследования уровня стадий принятия неизбежного; представить виды и формы психологического сопровождения семей воспитывающих детей с тяжелыми множественными нарушениями развития на основе системы психологической поддержки.

Одной из важных задач в современных образовательных условиях является организация обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития в контексте современного инклюзивного образования, а также психолого-педагогическое сопровождение членов семьи ребенка. Проект «Ресурсные школы г.Москвы» объединил в себе педагогический опыт и ресурсы, где можно получить достаточно квалифицированную помощь. ГБОУ Школа №2089 г. Москвы является одной из таких площадок. На базе данного комплекса в образовательный процесс включены дети различных нозологий, но более тщательного внимания со стороны педагогов требуют дети с тяжелыми множественными нарушениями развития и их родители. Родители являются активными участниками образовательного процесса. Они должны быть вовлечены в организационный, воспитательный, образовательный процессы. Анализ методов организации обучения показал, что образование для детей с ТМНР выстраивается педагогами многоступенчато и систематично, поскольку они сталкиваются с серьезными трудностями в социально-эмоциональном взаимодействии и нуждаются в специальной организации учебного пространства, а также в специальных приемах и методах обучения.

Первое знакомство начинается в дошкольных группах. Начиная с дошкольных групп, семьи с детьми направляют к специалистам психолого-педагогической службы. Работа специалистов направлена не только на ребенка, но и на членов семьи. Семья, воспитывающая ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе инвалида – это семья с особым статусом, особенности и проблемы которой определяются характером взаимоотношений членов семьи и занятостью решением проблем ребенка, дефицитом общения, закрытостью семьи для внешнего мира.

В связи с этим родителям требуется психологическая помощь, поддержка, и поиск собственных ресурсов. Как известно, семья для детей является первичным социальным окружением, потому что сама погружена в более широкий социальный контекст. Появление ребенка с нарушениями развития для родителей является потрясением, приводит родителей в стрессовое состояние, вызывает глубокие переживания, чувство растерянности и беспомощности. Многие испытывают физическую, нервно-психическую нагрузку, напряжение, усталость. Возникающие проблемы могут затрагивать и внутрисемейные взаимоотношения, приводить к их изменениям [3, С.101]. Родители нуждаются в объективной информации, социальных ресурсах, поддержке родных, друзей и квалифицированной помощи специалистов. Все это формирует их отношение к проблеме. Основная задача коррекционных специалистов заключается в том, чтобы помочь родителям принять особенности своего ребенка, повысить их компетентность в вопросах воспитания, обучения и коррекции имеющихся недостатков. В работе с семьей специалисты преследуют главные цели:

- Формирование эмоционального принятия ребенка с тяжелыми нарушениями развития, создание условий для эффективных взаимоотношений в семье.
- Овладение навыками использования личностно-развивающих ресурсов семьи, в качестве источника преодоления возникающих трудностей.

Рассмотрим этапы работы с семьей на примере нашего опыта работы.

Первой ступенью нашей работы является знакомство с семьей ребенка, далее коррекционные специалисты (педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог) совместно проводят беседу с членами семьи, собирая всю необходимую информацию. Как показывает практика работы педагогов-психологов с семьями, в которых есть ребенок с ТМНР, семьи по отношению к проблеме можно условно разделить на две группы: первая группа – отношения в семье сложились конструктивного характера, вторая группа – отношения в семье представляют деструктивный характер. Опросы и беседы

помогают понять к какой из категорий относится семья, пройдены или нет ими стадии принятия (к стадиям принятия относятся: отрицание, гнев, торг или сделка, депрессия, принятие). В процессе работы и полученных данных необходимо отметить, что на начало работы лишь 10% респондентов из таких семей отмечают отношения в своих семьях конструктивными и относят себя к первой группе. После работы количество семей увеличилось до 25%. Это результативный показатель эмоциональной адаптации всех членов семьи прошедших все стадии принятия ребенка. Они поняли и приняли проблему. Не углубляются в длительные переживания произошедшего, пытаются более эффективно приспособиться к новым условиям, перестроить семейный быт, изменить общение и свое отношение к возникшей проблеме. Сложные моменты в таких семьях случаются, но тем не менее, члены семьи уже успевают приспособиться, выбрав позитивные установки по отношению к себе, своему ребенку, что позволяет им формировать у него такие навыки, которые помогут адаптироваться семье, и ребенку.

Также результаты данных показывают, что на начало работы 20% семей из контингента воспитанников, имели отношение к проблеме деструктивный характер. В последующем этот процент уменьшился до 10%. Члены семьи с трудом преодолевают стадии принятия, так как основной трудностью является отношение родителей к отклонению в развитии малыша и зачастую может выражаться в форме игнорирования проблемы, в форме эмоционального неприятия ребенка. Такое отношение к проблеме в сочетании с нарушениями детско-родительского взаимодействия препятствует процессу реабилитации ребенка и зачастую ведет к появлению у него поведенческих отклонений. Такое положение родителей можно охарактеризовать как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик. Бывает, что родители «остаются» в одной из стадий принятия. Необходимо отметить, что чем больше родители отрицают наличие проблем у ребёнка, тем больше застревают на определенных

стадиях. Определить это можно по высказываниям, которые они озвучивают, так, например, плохие результаты ребёнка на занятиях в группах или при прохождении комиссии объясняют таким образом: «Юра все умеет делать, но он устал». «Моя Маша знает цвет, форму, счет. Она в будущем будет профессором. Сейчас она просто растерялась и не может ответить на вопросы» и так далее.

Без помощи специалистов, на преодоление родителями стадии уходит много времени, порой долгие годы. Вместе с тем эта категория родителей проходит через эмоциональное выгорание.

Эмоциональное выгорание воспитывающих детей с ТМНР – это психологическое состояние личности, которое исключает полностью или частично эмоции в ответ на психотравмирующие воздействия. Эмоциональное выгорание родителей выражается следующими признаками и проявлениями: снижение настроения, повышенная слезливость, развитие чувства вины и неуверенность в себе и своих силах, пессимистическое отношение к будущему.

Вся дальнейшая работа специалистов с каждой семьей и ребенком, выстраивается в зависимости от ситуации. Даже если у родителей отмечается самая тяжелая степень родительского выгорания при правильной работе, можно вернуть родителей к осмыслению конструктивного отношения к проблеме. Как уже отмечалось выше, специалисты проводят беседу, в которой стремятся к главному – это к выстраиванию диалога с родителями. Основная тревога связана с отношением к ребенку в образовательном комплексе. Основным желанием всех родителей является посещение ребенком образовательного учреждения для социализации и установления коммуникации с детским коллективом. Специалисты очень внимательно выслушивают родителей, задают уточняющие вопросы по актуальному развитию ребенка: что умеет и любит делать ребенок, как сформированы культурно-гигиенические навыки, какие предпочтения в еде, на какое имя откликается, особенности здоровья, особенности поведения. С первой

встречи с родителями, специалисты стараются расположить их к себе. Увидев инклюзивную среду, в которой ребенок будет проводить время, познакомившись с ассистентом, услышав, как с ребенком будут играть, спать, гулять, у родителей снижается уровень тревоги.

Следующие этапы работы включают в себя психокоррекционные мероприятия с семьей:

- создание условий для формирования новых жизненных целей родителей ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития;
- коррекция детско-родительских отношений;
- коррекция психоэмоционального состояния родителя;

Психокоррекционные занятия, прежде всего, направлены на коррекцию психического развития как ребенка с тяжелым множественным нарушением развития, так и родителей. Работаем с применениями тренингов, методов арт-терапии, релаксации. Родители с большим удовольствием погружаются в мир рисования и задания: «нарисуй ладошками, пальчиками, кулачками» вызывают у взрослых детские эмоции, потому что связаны со свободой от двигательных ограничений. Данные занятия помогают снижению родительской тревожности, появлению уверенности в себе. Специалисты рассказывают об успехах детей, показывает видео-сюжеты из жизни ребенка на занятиях в дошкольных группах. Участие детей в детских утренниках, досугах, конкурсах различных уровней демонстрирует родителям актуальные ресурсные возможности их детей. Эти действия помогают родителям принять своих детей.

В обязательном порядке, на протяжении всего времени пребывания ребенка с ТМНР в дошкольных группах, с родителями проводится семейное консультирование, просвещение и психолого-педагогическое сопровождение.

В выпускных группах, для дальнейшего определения перехода на уровень начальной школы, проводятся совместные Психолого-педагогические консилиумы со специалистами школы. Цель которых –

информировать родителей об условиях обучения ребенка с ТМНР в школе. Родители отмечают, что в области обеспечения полноценного образования для детей с особыми образовательными потребностями, в образовательном учреждении создают необходимые условия для обучения детей с ТМНР с учетом их индивидуальных особенностей развития.

Таким образом, семья, в которой есть ребенок с тяжелым множественным нарушением развития является особым объектом внимания всех специалистов и здесь важно единство подходов в оказании квалифицированной помощи для ребенка и его членов семьи в образовательном учреждении на уровне дошкольного образования и воспитания. Благодаря просветительской работе с родителями нормотипичных детей, отмечается тенденция к позитивному отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья и/или инвалидам и их родителям.

Литература

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). – М.: Теревинф. 2009. – 113 с.
2. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт. – Волгоград: Учитель, 2011. – 95 с
3. Солянкина О.В. Основы консультирования в области социальной работы: теория и практика: учебно-методическое пособие. – Ижевск. Издательский центр «Удмуртский университет». 2018. – 172 с.
4. Ткачева В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: Диагностика и консультирование / Под научной редакцией И.Ю. Левченко. – М.: Книголюб, 2008. – 152 с.

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА С МЛАДШИМ СИБЛИНГОМ, ИМЕЮЩИМ НАРУШЕНИЯ В РАЗВИТИИ: АНАЛИЗ СУБЪЕКТИВНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МАТЕРИ

Павлова Анна Владимировна

(Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт коррекционной педагогики», Москва)

Аннотация. Данная статья содержит результаты исследования субъективного представления матерей, об особенностях взаимодействия ребенка с нарушениями развития и его старшего сиблинга в семье. В исследовании приняло участие 102 матери из разных регионов РФ, воспитывающих двух или более детей, младший из которых имеет нарушения развития. Анализ материалов позволил выявить межгрупповую специфику, отражающую качественные различия, наблюдаемые родителями во взаимодействии детей, в зависимости от возраста старшего ребенка.

Ключевые слова: ребенок с ограниченными возможностями здоровья, отношения между сиблингами, детско-родительские отношения, семейная система.

FEATURES OF INTERACTION OF A CHILD WITH A YOUNGER SIBLING WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES: ANALYSIS OF THE MOTHER'S SUBJECTIVE PERCEPTIONS

Anna V. Pavlova

(Institute of Special Education, Moscow)

Abstract. This article contains the results of a study of the subjective perception of mothers about the interactions between a child with disabilities and his/her older sibling in the family. The study involved 102 mothers from different regions of the Russian Federation, raising two or more children, the youngest of whom has disabilities. The analysis of the materials allowed us to identify intergroup specifics, reflecting the qualitative differences observed by parents in the interactions of children, depending on the age of the older child.

Keywords: child with disabilities, relationships between siblings, parent-child relationships, family system.

Изучение семей, воспитывающих нескольких детей, один из которых имеет ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), является остроактуальной областью научного анализа. Частично эта актуальность определяется логикой развития исследовательской активности в изучении потребностей семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, и моделировании технологии ее сопровождения [6; 7; 8; 9]. С другой стороны, существует социальный запрос родителей и практиков служб сопровождения, которые испытывают трудности в решении вопросов внутрисемейного взаимодействия.

В этом ракурсе новой и неисследованной ранее областью являются составляющие социальной ситуации развития ребенка с ОВЗ/инвалида, когда у него есть брат или сестра, а также составляющие социальной ситуации развития здорового ребенка, чей брат или сестра имеет ОВЗ и/или инвалидность. Кроме того, важным аспектом является проблематика родителей, взаимодействующих одновременно со здоровым ребенком и ребенком с ограничениями, вынужденных делить свое время и отвечать на потребности детей, значительно различающиеся объемом и содержанием.

Эта проблематика упоминается в ряде современных исследований [2; 4; 5; 9; 10; 11]. Зарубежные и отечественные источники обнаруживают и подтверждают значимость фактора заболевания ребенка для психического состояния его здорового сиблинга. Поиск факторов, которые снижают риски депривации здорового ребенка и в целом потребностей семьи является путем дальнейшего изучения особенностей ситуации воспитания ребенка с ОВЗ и его сиблингов.

В 2024 году в рамках научного проектирования моделей ранней помощи ФГБНУ «ИКП», было проведено исследование, направленное на изучение *субъективного представления родителей, воспитывающих двух или более детей, один из которых имеет нарушения развития, об особенностях взаимодействия сиблингов в семье.*

Литературный анализ исследований в области изучения сиблингов показывает, что существует широкий спектр вариантов отношений в сиблинговой подсистеме. В большой степени различия определены объективными параметрами, такими как сиблинговая позиция и разница в возрасте [1; 5]. В нашем исследовании мы контролировали данную переменную, сформировав выборку респондентов с учетом двух следующих требований: 1) ребенок с ОВЗ - младший в семье, в возрасте от 1 до 7 лет. 2) Возраст старшего, здорового сиблинга – в диапазоне от 5 до 15 лет. Для систематизации и упорядочивания данных, мы условно разделили выборку старших сиблингов на три возрастные группы: в дошкольную группу (5-6

лет) попадают 15%; в группу младших школьников (7-10 лет) – 41%; в группу подростков (11-15 лет) – 44%.

Для проведения исследования была разработана анкета, которую родители заполняли самостоятельно, а затем обсуждали в специально организованной беседе со специалистом службы сопровождения.

В исследовании приняли участие: 102 матери ребенка, воспитывающие ребенка с ОВЗ раннего или дошкольного возраста, имеющие старшего здорового ребенка. Семьи, принявшие участие в исследовании, являются клиентами службы психолого-педагогического сопровождения, воспитывают детей с ОВЗ разных нозологических групп.

Массив полученных ответов родителей был обработан методами качественного и количественного анализа [3], в результате статистического наблюдения были выявлены следующие значимые результаты.

По самоотчетам матерей, в отношениях сиблингов в семье прослеживается специфика, которая определяется возрастом старшего. Данные, полученные в результате анализа ответов родителей, позволяют выявить для каждой возрастной категории «типичную картину взаимодействия с младшим сиблингом» глазами родителей. Также феноменологический анализ текстов ответов выявил типичные трудности, характерные для отношений старшего здорового ребенка и его младшего брата/сестры с ОВЗ.

Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет). Эти дети взаимодействуют с младшим сиблингом чаще, чем в других возрастных категориях; причем старший ребенок и сам часто привлекает младшего к взаимодействию. Игры активные, или сюжетные, но чаще по правилам старшего. Возникает много конфликтов из-за игрушек, поделок. При конфликте старший ребенок проявляет яркие взрывные реакции – кричит, жалуется родителю на младшего, может ударить или укусить младшего. Самостоятельно конфликты старший ребенок не улаживает, ему необходима помощь взрослого. Родители говорят о том, что дети привязаны друг к другу, «не

могут друг без друга». При этом старший чаще, чем в других возрастных группах «ревнует», обижается и требует внимания матери.

Данная ситуация является ожидаемой с точки зрения возрастной психологии. В дошкольном возрасте ребенок только формирует произвольность в эмоционально-волевой сфере, которая нормативно может проявиться к 7 годам и является показателем готовности к школьному обучению. Это говорит о том, что самому старшему ребенку еще нужна помощь близких в регуляции своих эмоциональных проявлений. Сильна потребность в эмоциональной поддержке со стороны родителей, в индивидуальном внимании. Когда родитель занимается с младшим, старший воспринимает это как проявление «нелюбви» к себе, тяжело переживает по этому поводу, и проявляет это поведенчески – агрессия, демонстративное поведение, бурные конфликты с младшим.

По ответам респондентов, воспитание детей в таком возрастном соотношении – когда разница между детьми невелика и оба ребенка маленькие, субъективно переживается родителями как трудная жизненная ситуация. Подтверждают это такие высказывания родителей: «Это очень сложно эмоционально, физически», «Катастрофическая нехватка времени для взаимодействия со всеми детьми».

Младший школьный возраст (7-10 лет). Возрастное соотношение детей в семье, когда старший - ученик начальной школы, а младший ребенок дошкольного возраста, является ситуацией максимального эмоционального благополучия во взаимодействии сиблингов и в детско-родительском взаимодействии. В отношениях братьев и сестер наблюдается наибольшая теплота и близость. Старший ребенок реже проявляет ревность. Любимые совместные занятия в этом возрасте – не только сюжетные или подвижные игры, а также творчество (рисование, лепка, танцы, пение и т.п.) и чтение книг.

В этом возрасте первенец становится помощником для матери, может выполнять различные дела, связанные с заботой о младшем – поиграть,

погулять, почитать ему, а также сделать домашнее задание, отвести на занятие или выполнить гигиенические процедуры. Однако важно со стороны взрослого не увлекаться такой помощью, а верно дозировать ее меру. Материалы исследования показывают, что при увеличении количества обязанностей, старший начинает воспринимать общение с младшим как нагрузку и вовлекается в помощь с меньшим желанием. В 73% случаев старший ребенок выполняет просьбу охотно, если родители просят его о помощи, а не вменяют это ему в обязанность; если старший имеет не больше одного дела, связанного с младшим, которое становится регулярной его обязанностью, то его удовлетворенность выполнением этого дела падает до 63% случаев. Если в круг обязанностей входит два дела, связанных с заботой о младшем, то уже только 20% старших детей выполняют эти дела с удовольствием. Наблюдаемые различия статистически значимы (достоверности различий по критерию Фишера $\varphi=2,33-3,1$; $p \leq 0,01$). При этом есть небольшая группа родителей (около 10% выборки), которые полностью разделяют обязанности по уходу за младшим со своим старшим ребенком и убеждены, что старшим это нравится. Такая ситуация имеет место быть, требует индивидуального анализа и более глубокого изучения.

Для детей младшего школьного возраста значимой становится информация о состоянии здоровья брата или сестры. Как показывает исследование, ребенок в 46% случаев не ориентирован в том, как называется и в чем заключается нарушение развития младшего sibлинга, а также каков прогноз.

Еще чаще встречается эта ситуация, когда у ребенка «незаметное нарушение» - ЗПР, ЗРР или легкие формы РАС. Родители иногда поступают так из соображений, что задержка ребенка в более старшем возрасте нивелируется, и для окружающих она незаметна. Однако это не так. Старший ребенок может наблюдать, как тревожны родители по отношению к младшему, уделяют ему много времени, ездят с ним на множество занятий. Он наблюдает разницу в отношении к себе или младшему sibлингу.

Отсутствие информации о том, что в развитии младшего есть нарушения, противоречит возрастным задачам развития ребенка, начиная с 7 лет. В этом возрасте происходит становление целостной картины мира, когда ребенок осознает окружающее, свои социальные отношения, и себя в этих отношениях. Ему важно иметь максимально полную информацию для такого сложного представления; болезнь младшего, если она скрыта от старшего, становится «белым пятном», которое тревожит ребенка, т.к. у него нет объяснений по этому поводу.

Также одной из типичных сложностей социальной ситуации старшего сиблинга, которая является значимой в этом возрасте, является ограничение круга общения первенца. 40% респондентов фиксируют некоторую степень социальной изоляции своей семьи. Родители реже приглашают друзей старшего, если у другого ребенка в семье есть нарушение.

Подростковый возраст (10-17 лет). В подростковом возрасте картина взаимодействия детей в семье меняется. Подростковый кризис был неоднократно описан в научной литературе. О наступлении этого этапа говорят такие изменения в поведении ребенка: эмоциональная нестабильность, обидчивость, ухудшение успеваемости, рассеянность, утомляемость. Изменились отношения с близкими: стал хуже относиться к брату/сестре, часто вступает в спор со старшими. Такие изменения в поведении становятся для родителей сигналом, что ребенок переходит в новый возраст. Перед ним встают новые задачи развития, центральной из которых является сепарация, отделения от родителя и поиск себя. [1].

По результатам нашего опроса, многие родители наблюдают такое изменение в поведении своего старшего в возрасте 9-12 лет. Для ребенка становятся менее значимыми прежние занятия – в том числе и занятия с младшим. Значимо увеличивается количество случаев избегания и эмоционального отстранения ребенка, входящего в подростковый возраст от своего сиблинга с ОВЗ. Зафиксировано несколько случаев, который мы описали как феномен «старшей сестры»: девочки, которые в младшем

школьном возрасте активно и с удовольствием вовлекались в рутины младшего ребенка, с наступлением пубертата отстраняются, избегают взаимодействия с младшим, проявляют по отношению ко взрослым коммуникативные паттерны, которые родители считают как «упреки в невнимании» и «ревность».

Для многих родителей такие изменения являются неожиданными. Вот примеры высказываний матерей: «До подросткового возраста отношения были дружными, помогала ее, любила, обнимала, защищала на детской площадке от других детей, чтобы не обидели. Сейчас сильная ревность, хотя периодически разговариваем на эту тему с дочерью подростком».

Большинство родителей, замечая нежелание старшего общаться и играть с младшим в этом возрасте, пытаются ввести дела, связанные с младшим, в круг обязанностей подростка. Стратегия принуждения усиливает отторжение и негатив по отношению к младшему sibлингу.

Анализ субъективных представлений родителей о том, как складываются отношения между детьми в семье, позволяет выделить и описать феномены социальной ситуации воспитания, если у младшего ребенка есть нарушения в развитии. Наблюдаемая специфика в отношениях между здоровым ребенком и его младшим братом/сестрой требует дальнейшего изучения с привлечением методов включенного наблюдения, и диагностики эмоционального отношения и восприятия своей социальной ситуации самими детьми. Однако уже на данном этапе анализа полученные материалы позволяют ориентировать родителей и специалистов служб сопровождения в некоторых особенностях совместного взросления детей и трансформации их отношений.

Литература

1. Авдулова Т. П. Психология подросткового возраста : учебник и практикум для вузов / Т. П. Авдулова. — Москва : Издательство Юрайт, 2025. — 394 с
2. Баскаева О.В. Основные направления sibлинговых исследований // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2021. № 2. С. 96–115. DOI: 10.28995/2073-6398-2021-2-96-115

3. Бусыгина Н.П. Качественные и количественные методы исследований в психологии : Учебник для вузов. М.: Юрайт, 2023 г.
4. Гусева О.В. Особенности отношений в семьях с детьми с расстройствами аутистического спектра: Автореф. дис.... к.психол.н. – Санкт-Петербург, 2018. – 25 с.
5. Козлова И.Е. Особенности сиблинговых отношений в двухдетных семьях [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. N 4(12). URL: <http://psystudy.ru>.
6. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие / И.Ю.Левченко, В.В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
7. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. – М.: Владос, 2004.
8. Разенкова, Ю. А. Трудности развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья: выявление, предупреждение и коррекция. Монография / Ю. А. Разенкова. – М.: Полиграф сервис, 2017. – 200 с.
9. Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети: [пер с англ.] /Селигман М., Дарлинг Р. – М.:Теревинф, 2007 – 368с.
10. Судьин С.А. Факторы формирования межсиблингового взаимодействия в семьях с психически больным ребенком. // Женщина в российском обществе. – 2016. – № 2 (79). – С. 3-11.
11. Федотова Э.Л. Самоощущение ребенка, имеющего сиблинга с аутизмом // Детский аутизм: исследования и практика. – 2017. – №4. – С. 144–185.

ПРАКТИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ РЕБЕНКА С ОВЗ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ

Подорова-Аникина Оксана Николаевна,

кандидат политических наук, доцент;

Дубиковский Сергей Юрьевич

*(Государственное бюджетное учреждение Республики Коми «Специальная
(коррекционная) школа № 45», г.Ухта)*

Аннотация. В центре представленного исследования стоят особые потребности семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в том числе инвалидностью, и пути их реализации в современной практике специальных (коррекционных) образовательных учреждений России.

Представленная работа строится на рассмотрении теоретических и практических основ технологий поддержки и сопровождения семьи, воспитывающих особого ребенка, активного включения в учебно-воспитательный процесс. За основу разработки практической стороны вопроса взят опыт ГОУ РК «С(К)Ш № 45» города Ухты.

Ключевые слова: участники образовательных отношений, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, специальное (коррекционное) образование, тяжелые множественные нарушения развития, расстройства аутистического спектра.

PRACTICE OF SUPPORTING THE FAMILY OF A CHILD WITH DISABILITIES AND SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN A SPECIAL (CORRECTIONAL) SCHOOL

Oksana N. Podorova-Anikina,

PhD, associate professor;

Sergey Yu. Dubikovskiy

*(State Budgetary Institution of the Komi Republic "Special (Correctional)
School No. 45", Ukhta)*

Abstract. The presented study focuses on the special needs of a family raising a child with special educational needs, including disabilities, and ways to implement them in the modern practice of special (correctional) educational institutions in Russia.

The presented work is based on the consideration of theoretical and practical foundations of technologies for supporting and accompanying a family raising a special child, active inclusion in the educational process. The experience of the State Educational Institution of the Republic of Komi "Secondary (Correctional) School No. 45" in Ukhta was taken as the basis for developing the practical side of the issue.

Keywords: participants in educational relations, students with disabilities, special (correctional) education, severe multiple developmental disabilities, autism spectrum disorders.

Теоретический базис педагогического сопровождения детей с ОВЗ в школьном периоде и выстраивания взаимоотношений со сверстниками требует глубокой проработки, тем более, когда мы говорим о потребностях семьи такого ребенка. Тенденция интегрирования детей с ОВЗ в общеобразовательную среду отмечается в отечественной системе специального образования с начала 90-х годов. Сегодня уже общепризнано и

понято значение терминов «дети с ОВЗ», «особые образовательные потребности». Воспитанников, имеющих недостатки в физическом и / или психическом развитии, в образовательных учреждениях становится все больше. О росте числа детей с ОВЗ в России свидетельствует официальная статистика. По данным Росстата, на 2023 г. в России проживает около 1 миллиона детей с ОВЗ [5]. Эти данные свидетельствуют о значительной численности детей, нуждающихся не только в особой медицинской и психологической помощи, но и подходу к образованию.

Многие проблемы, связанные с образованием, адаптацией детей с ограниченными возможностями здоровья в новых условиях, развитием личностных характеристик, межличностных отношений, включения родителей в коррекционно-образовательный и воспитательный процессы все еще не нашли своего решения. Особое значение приобретают вопросы организации работы по консультированию, поддержке семей «особых» детей [1].

Коррекционная педагогика сегодня включает в себя целый спектр актуальных тем, одной из которых безусловно является определение методов организации деятельности и формирования опыта поведения обучающегося в условиях включения семьи в работу образовательной организации [2]. Как показал опыт Ухтинской коррекционной школы, грамотное включение родителей очень важно. Представленный в работе обзор конкретных реализованных образовательной организацией проектов доказывает, что максимальная открытость к взаимодействию и поддержка инициативных родителей позволяют администрации и педколлективу коррекционной школы достичь успеха [3].

Более 50 лет в ГОУ «С(К)Ш № 45» г. Ухты ведется комплексная работа в направлении коррекционно-образовательной деятельности, социальной адаптации и реабилитации детей. Сегодня в специальной коррекционной школе обучаются дети с ОВЗ, в том с инвалидностью, с расстройством аутистического спектра, также – дети с паллиативным статусом, получающие

образовательные услуги и уход на дому. Перед педколлективом образовательной организации стоит особая социально значимая задача – обеспечение адаптации и реабилитации нуждающихся в этом детей, поддержка семьи и построение особого образовательного маршрута для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Ухтинская школа является единственной в Республике Коми, очное обучение в которой ведется с детьми с ТМНР, что также подтверждает особую актуальность опыта работы педагогического коллектива.

Как показывает опыт ГОУ РК «Специальная (коррекционная) школа № 45» г. Ухты, комплексный подход и внимание каждому воспитаннику – вот подход, в котором кроется секрет успеха. Главная задача школы – «включить» в процесс образования не только всех обучающихся с учетом их потребностей и возможностей, но и родителей, то все мероприятия школы проходят в том числе с приглашением семей обучающихся с ТМНР, паллиативным статусом.

Ежегодно в школе традиционно проходят мероприятия с участием представителей производства и компаний города, на которых трудятся семьи. Особый интерес для производителей и общественности города из года в год представляет проект «Инклюзия наоборот», в гостях у школьников были представители градообразующих компаний. И чаще всего взаимодействие происходит с активным включением родителя – сотрудника привлекаемой организации. Профориентация также занимает отдельное место в работе с предприятиями города, проводятся встречи «Все профессии важны», игра по профориентации «Хочу. Могу. Умею» (с представителями разных профессий из числа родительской общественности обучающихся).

Воспитанники с особыми образовательными потребностями также хорошо и активно участвуют в общегородских плановых мероприятиях и акциях, привлечены к работе спортивных объединений, что очень важно для успешной адаптации. Конечно же, важным шагом в работе с семьей стали

мероприятия в рамках проектов «Движение первых» (в школе открыто первичное отделение), «Орлята России» на базе школы.

В школе на общественных началах создан и с 2022 г. функционирует Центр детской инициативы, в том числе за счет проведенного в рамках мероприятия «Доброшкола» федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование» федеральной целевой программы «Модернизация современной системы образования» обновления всей инфраструктуры образовательной организации. На базе Центра осуществляется ежегодный план мероприятий, проводимых активными родителями. Так при Центре проходит ряд мастер-классов и мероприятия в рамках проекта «Родитель, ребенок, педагог – ТВОРИМ ВМЕСТЕ!». Разработанный и реализованный проект предполагает полноправное включение инициативных родителей в школьную жизнь, образовательный и воспитательный процессы.

Указанный проект стал победителем на республиканском конкурсе педагогических находок по включению родителей в практику специального/инклюзивного образования детей с ОВЗ и выполнен по инициативе активного родителя обучающегося и при всесторонней поддержке администрации школы. О нем следует рассказать подробнее. Проект основан на модели работы, которая позволила ГОУ РК «С(К)Ш № 45» г. Ухты успешно включить родителей обучающихся не только во взаимодействие со всеми учениками школы, но и охватить их семьи, педагогов региона, ветеранов отрасли, педагогический коллектив самой школы, гостей образовательной организации, представителей предприятий.

С практической точки зрения проект позволил решить ряд задач, нацеленных на насущную проблему по активизации родительской общественности [4], реальному включению всех участников отношений в образовательный и воспитательный процессы школы, получить конкретные результаты, апробировать представленную модель взаимодействия, получить

на нее отклик широкой общественности и освещать реализацию проекта в СМИ.

Проект нацелен на широкую целевую аудиторию: обучающиеся коррекционной школы; семьи обучающихся школы; весь педагогический коллектив школы; обучающиеся классов ОВЗ в регионе, а также коррекционных образовательных учреждений, администрация и педагогический коллектив школ; родительское сообщество; организации, оказывающие поддержку семьям, воспитывающим детей с инвалидностью, организации - социальные партнеры и представители госструктур; педагогическое сообщество региона; организации дополнительного образования.

Проект был реализован поэтапно, по классической схеме социально-коммуникативного проектирования RACE (research – исследование, action – планирование, communicate – акции и мероприятия в рамках проекта, evolution – оценка эффективности). Таким образом, работа проводилась в четыре этапа. Ниже представлены основные элементы реализации внедрения проекта, его результаты и информационное освещение.

На подготовительном этапе самым главным стало изучение потребностей обучающихся, целевых групп в целом, и поиск нетривиальных путей включения родителей в работу школы с максимальной пользой для детей. Проведенный в классах опрос позволил выявить инициативы непосредственно самих родителей. Ряд инициатив был включен в план мероприятий школы на 2022-2023 учебный год. Одной из поддержанных инициатив стала серия обучающих мероприятий родителя обучающегося школы. Мама по натуре очень творческий человек, разработала совместно со специалистами узкого профиля, педагогами и классными руководителями школы серию мастер-классов для детей разных возрастов, обучающихся с 1 по 9 класс школы. Инициатива была успешно поддержана администрацией коррекционной школы. Позднее в работу включены были и слушатели курсов профессионального обучения, набор на которые произошел через год

после начала проекта. Задействованы были классы по обоим вариантам интеллектуальных нарушений (легкая и глубокая степень умственной отсталости: все дети с ОВЗ, в том числе дети с инвалидностью).

На этапе планирования были заложены ключевые темы мероприятий и мастер-классов, проведено распределение по классам совместно с классными руководителями и методической службой школы, перечень необходимого оборудования и пути реализации проекта, расширения привлекаемых участников.

С первого же года проект вызвал огромную популярность у детей. Изготавливаемые в ходе совместной работы с родителем и при помощи педагогов коррекционной школы поделки позволили каждому обучающемуся почувствовать себя в ситуации успеха, поверить в свои силы, а это одна из ключевых задач в процессе организации занятий с детьми с ограниченными возможностями здоровья в коррекционной педагогике. Приобретаемые раз за разом навыки для детей с ОВЗ, в том числе инвалидностью, стали дополнительным стимулом для родителей заниматься с детьми дома, в том числе детей с РАС.

Перейдя к этапу реализации, с первых же дней стало понятно, что можно смело расширять тематику занятий, мастер-классов, изготавливать поделки и подарки ручной работы ко всем значимым датам и праздничным дням в Российской Федерации и программе воспитания школы. Это и было сделано.

Особо значимо то, что в процессе реализации проекта сами дети стали инициировать темы мастер-классов, так, к примеру, родились мероприятия по изготовлению осенних поделок из подручных и природных материалов, которые уже стали традиционными в сентябре. А далее последовали мастер-класс ко Дню Космонавтики, мастер-классы по изготовлению сладких букетов для представительских делегаций и директоров коррекционных школ Республики Коми, педагогов города, поделки с семьями воспитанников

к 23 февраля, когда мамы готовили шоколадные рули и отвертки ко Дню защитника отечества папам.

В процессе реализации проекта запланированные темы существенно расширились и от просто обучающих и творческих мастер-классов для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, превратились в целую серию мастер-классов для широкой целевой аудитории, и не только внутренней (семьи, педагоги, обучающиеся, включая классы с детьми с глубокой умственной отсталостью, ТМНР), но и внешней (делегации, педагогическое сообщество, предприятия и др.).

Оценка эффективности реализации проекта показала весомые показатели по охвату детей, педагогов, возможность расширить целевые группы и распространить опыт включения инициативных родителей в работу школы на ГМО (городское методическое объединение) учителей-логопедов города Ухты, директоров коррекционных школ, представителей Министерства образования и науки Республики Коми. На основе анализа журнала учета посещаемости, а также полученных устных и письменных отзывов (в том числе отзывы под постами Госпаблика в социальной сети «Вконтакте») на основе реализации проекта можно сформулировать следующие тезисы, определяющие важность участия родителей [6]:

- ситуация, когда родитель и школа работают вместе над развитием, обучением и воспитанием детей, положительно сказывается на успеваемости детей из различных социальных слоев;
- классы, родители детей которых вовлечены в образовательный процесс, демонстрируют более высокую командную успешность, помогают другу другу в выполнении творческих заданий и работ, с огромным удовольствием выполняют задания не учителя, а родителя, обращаясь за помощью к педагогу;
- лучше всего дети справляются, когда родители выполняют разные роли в процессе их обучения, в том числе меняются местами с педагогами в стенах школы;

- если семья регулярно участвует в процессе образования своего ребенка, в школьных мероприятиях, ее отношение в целом к школе более позитивно, ребенок легче адаптируется к образовательному процессу и организации в целом, чувствует себя комфортнее.

Таким образом, анализ проекта показал, что определение понятий открытость, вовлеченность, социальное партнерство в отношении взаимодействия школы с родителями и семьями обучающихся играет важную роль в успешности коррекционно-образовательного процесса. Текущие усилия администрации Ухтинской коррекционной школы сосредоточены на максимальной открытости и вовлечении семей в воспитательный процесс, что особо эффективно в отношении детей с ОВЗ, в том числе инвалидностью.

Заявленные результаты были успешно достигнуты, охват привлеченных участников существенно расширился за период реализации проекта с просто обучающихся, до педагогов, представительских делегаций, учителей и директоров других школ, в том числе коррекционных, родителей и ветеранов отрасли. Проект нашел свое продолжение и в 2024-2025 учебном году, продолжает пользоваться особой популярностью у обучающихся и педагогов.

Итак, представленная практика является уникальной по своей идейной наполненности. Особо важно то, что проект рожден по инициативе родителя и проводится на регулярной основе уже с 2022 года, то есть третий учебный год подряд. Проведенные мероприятия всегда вызывают положительные отзывы у представителей целевой аудитории, на регулярной основе освещаются в СМИ.

Как показал представленный анализ, реализация педагогического проекта демонстрирует стабильные положительные результаты. Главная причина, на наш взгляд, заключается в привлечение родителя, поддержке инициативы родителя администрацией, креативности самой идеи и продуктов, изготавливаемых на ее основе, и самое главное – охвачены

широкие целевые группы: от самих обучающихся, педагогов, до директоров коррекционных школ региона и представителей компаний-партнеров.

Литература

1. Бочавер А.А., Вербилович О.Е., Павленко К.В., Поливанова К.Н., Сивак Е.В. Вовлеченность детей в дополнительное образование: контроль и ценность образования со стороны родителей // Психологическая наука и образование. – 2018, Том 23, № 4. – С. 32-40.
2. Мерцалова Т. А., Гошин М. Е. Как привлечь родительский ресурс // Воспитательная работа в школе. – 2016, № 2. – С. 49-56.
3. Семья как фактор эволюции институционального уровня социальной детерминации : монография / Е. И. Балдицына. – Ставрополь : СевКавГТУ, 2008. – 156 с.
4. Соловьева, Т. А. Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду: Монография / Т. А. Соловьева. – М.: МПГУ, 2018. – 160 с.
5. Федеральная служба государственной статистики, официальный сайт. – URL <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (Дата обращения – 25.05.2024).
6. Хоменко И. А. Семейное воспитание как актуальная научно-педагогическая проблема // Знание. Понимание. Умение. – 2010, № 2. – С. 167-171.

ТВОРЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И МОТИВАЦИЯ ДОСТИЖЕНИЯ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С СИНДРОМОМ ДАУНА

Степанова Вера Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент

(ФГАОУ ВО «Российский национальный исследовательский

медицинский университет имени Н.И. Пирогова» Минздрава России;

*Некоммерческая организация «Благотворительный фонд «Даунсайд Ап»,
Москва);*

Рязанцева Анна Александровна

(ФГАОУ ВО «Российский национальный исследовательский

медицинский университет имени Н.И. Пирогова» Минздрава России, Москва)

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования творческой креативности и мотивации достижений у молодых людей с синдромом Дауна, проведенного на базе Благотворительного Фонда «Даунсайд Ап». Была выдвинута

гипотеза о наличии взаимосвязи творческой креативности и мотивации достижений в данной выборке, а также проведен сравнительный анализ между группами мужчин и женщин с синдромом Дауна.

Ключевые слова: синдром Дауна, мотивация достижения, творческая креативность, молодые люди.

CREATIVITY AND ACHIEVEMENT MOTIVATION IN YOUNG PEOPLE WITH DOWN SYNDROME

Vera A. Stepanova,

PhD in Psychology, Associate Professor

*(Pirogov Russian National Research Medical University; Charity Fund
“Downside Up”, Moscow);*

Anna A. Ryazantseva

(Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow)

Abstract. This article presents the results of a research of creativity and achievement motivation in young people with Down syndrome, conducted on the basis of the Downside Up Charitable Fund. A hypothesis was put forward about the relationship between creativity and achievement motivation in this sample, as well as a comparative analysis was conducted between groups of men and women with Down syndrome.

Keywords: Down syndrome, achievement motivation, creativity, young people.

Синдром Дауна является одной из самых распространенных хромосомных аномалий. Сейчас в России насчитывается более 20 тысяч людей с синдромом Дауна и, благодаря развитию медицинской помощи и гуманистическому подходу, направленному на воспитание такого ребенка в семье, доля взрослых среди них с каждым годом увеличивается [5, 6].

Последние десятилетия, когда государство взяло курс на приоритет семейного воспитания ребенка с любыми, даже самыми тяжелыми аномалиями, стало очевидно, что, когда ребенок растет и развивается в семейной среде, то его потенциал развивается наилучшим образом, несмотря на его или ее особенности. Выросшие в семье дети, сейчас уже подростки и молодые взрослые, доказывают своими успехами в обучении, что семья оказывает наиболее существенное влияние на развитие ребенка,

и особенно, семья, включенная в систему ранней, а затем и дальнейшей помощи со стороны специалистов [5].

Поэтому актуально проводить психологические исследования данной группы населения и создавать специализированные программы, помогающие улучшать качество их жизни и интеграцию в общество.

В жизни людей с синдромом Дауна творчество играет большую роль, через него они имеют возможность получать новый опыт и навыки, социализироваться и даже находить работу в данной области. Также, в психолого-педагогической среде активно развиваются арт-терапевтические методы, которые показывают свою эффективность в работе с людьми с синдромом Дауна по их адаптации в социальной среде и развитию в целом. Дети, подростки и взрослые могут реализовывать свой потенциал, начиная с детства, когда посещают различные кружки, театральные студии, гончарные мастерские. На базе Благотворительного фонда «Даунсайд Ап» была создана медиалаборатория, где ребята создают анимацию, пишут тексты и даже издают журнал «Инклюзин».

Таким образом, творчество дает возможность человеку с синдромом Дауна не только реализовать себя, создавая нечто новое, но и стать более адаптированным и подготовленным членом общества, так как развитая креативность позволит быстрее находить решения в различных ситуациях и мыслить нестандартно [1].

В этом также играет большую роль мотивация достижений, которая дает возможность выбирать, ставить цели и стремиться к успеху [3]. Поэтому так важно у молодых людей с синдромом Дауна развивать мотивационную сферу, которая у них отличается нестабильностью, переменчивостью и сложностями планирования [4]. При этом мотивация такого человека будет проявлена наиболее очевидным образом, в практических занятиях, выражаться в предметно-бытовой деятельности, с опорой на конкретные умения и навыки.

Таким образом, развитие мотивации и креативности может стать способом социализации молодых людей с синдромом Дауна и интеграции их в общество, а также может помочь найти им свое место в жизни.

Данное исследование позволяет расширить научные представления об особенностях творческой креативности и мотивации достижения у молодых людей с синдромом Дауна.

Цель исследования состоит в выявлении взаимосвязи между творческой креативностью и мотивацией достижения у молодых людей с синдромом Дауна.

Исследование проводилось на базе Благотворительного Фонда «Даунсайд Ап», и в нем приняли участие 38 человек с синдромом Дауна: 19 мужчин в возрасте от 18 до 34 лет, 19 женщин в возрасте от 19 до 36 лет. Данная выборка сформировалась из молодых людей, которые воспитывались в семье, в детстве посещали дошкольные учреждения, все обучались в коррекционных школах, а также большинство из них участвовало в программах развития фонда с раннего и дошкольного детства.

Материалы и методы исследования

Для исследования творческой креативности были использованы следующие методики: тест креативности «Круги» Э. Вартега в авторской модификации, тест креативности Э. Торренса в авторской модификации, тест креативности Дж. Гилфорда (субтест «Слова», субтест «Словесная ассоциация»). Эти методики, применяемые для оценки творческого потенциала, подразумевают умение создавать новые образы на основе заданного шаблона, дополнять рисунки, строить ассоциативный ряд к заданному слову и придумывать слова с определенными условиями.

Для исследования творческой креативности был разработан авторский опросник мотивации достижения на основе опросника «Оценка мотивации к достижению цели» Т. Элерса.

Результаты

В ходе проведенного исследования была выявлена положительная взаимосвязь между мотивацией достижения и вербальной творческой креативностью, что говорит о возможности через развитие одного влиять на развитие другого.

По результатам теста «Круги» преобладают низкие показатели оригинальности (47% мужчин, 79% женщин): образы в большинстве своем простые и конкретные. Также есть и половые различия: наблюдается преобладание у мужчин технических (21%) и фантастических (26%) образов, а у женщин образы чаще включают людей (52%) или животных (15%), что может говорить о большей направленности женщин на социум. Также в этой методике наблюдается феномен «застревания» у 21% участников: они дублируют изображенный стимульный объект, не привнося в него никаких дополнительных элементов. Стоит также отметить, что по данному тесту мужчины показали на 31% больше оригинальных ответов, чем женщины.

Анализируя результаты прохождения теста Торренса, можно прийти к выводу о том, что у молодых людей с синдромом Дауна наблюдается стремление к замыканию и целостности: у подавляющего большинства (95%) все фигуры включены в рисунок. Также наблюдается медленная вработываемость: первые фигуры занимают больше времени при выполнении, полученные образы просты и конкретны, но с каждой последующей стимульной фигурой они справляются быстрее и их ответы отличаются большей оригинальностью. Наблюдаются средние показатели разработанности рисунков у 63% участников, что может говорить о сложностях воплощения своих идей, что также может быть результатом слабо развитой мелкой моторики, что часто встречается у людей с синдромом Дауна.

Таким образом, по результатам невербальных тестов у молодых людей с синдромом Дауна наблюдается ориентация на стимул и стремление к завершенности образов.

По результатам вербального субтеста «Слова» теста Гилфорда 10% и мужчин, и женщин показывают высокие баллы оригинальности, однако по данному тесту преобладают низкие показатели оригинальности как у мужчин, так и у женщин. Это может быть связано со сложностями удержания инструкции и трудностям продуцирования. Также наблюдается средняя продуктивность ответов: лишь малая часть (15%) дает больше 7 ответов. В данной методике также наблюдается застревание: участники повторяют свои же ответы или стимульное слово, что также может говорить о снижении кратковременной памяти.

По результатам субтеста «Словесная ассоциация» теста Гилфорда у большинства участников наблюдается выделение конкретных и простых категорий, формирующихся по признаку цвета, размера, жанра, однако несмотря на это, они также показывают и оригинальные ответы (16% мужчин, 31% женщин). Также получено, что женщины называют большее количество ответов и они отличаются большей оригинальностью, что может говорить о том, что у женщин с синдромом Дауна лучше развиты речевые способности и они обладают большим словарным запасом. У мужчин же, хоть и представлена большая вариативность результатов, чаще преобладают низкие (32%) и средние (42%) результаты продуктивности и оригинальности.

Таким образом вербальная творческая креативность у молодых людей с синдромом Дауна зависит от особенностей речевого развития, и ее показатели у женщин (53%) несколько выше, чем у мужчин (37%).

По результатам опросника мотивации достижения можно сделать вывод, что молодые люди с синдромом Дауна обладают данным видом мотивации на разных уровнях. Однако наблюдаются небольшие половые различия: мужчины показывают более высокие показатели по уровню мотивации: 47% - средний уровень; 42% - высокий уровень, в то время как 53% женщин показали средний уровень и 32% женщин – высокий. Также, по данному опроснику наблюдается сложности оценки своих возможностей и переоценивание собственных сил, что говорит о сниженной критике.

Также можно сделать наблюдение, что у женщин с синдромом Дауна по всем методикам наблюдаются чаще средние показатели креативности и мотивации достижения, и только в вербальных тестах на креативность они показывают более высокие результаты, также они легче вступают в контакт с другими людьми. Мужчины с синдромом Дауна имеют большую представленность показателей по всем методикам, также они показывают большую креативность по невербальным тестам на креативность и более высокие показатели мотивации достижения.

Заключение

Несмотря на складывающиеся в обществе предрассудки о том, что люди с синдромом Дауна имеют ограниченную мотивацию и не обладают творческими способностями, данное исследование опровергает это мнение.

Результаты исследования показывают, что молодые люди обладают творческим потенциалом, они могут продуцировать оригинальные образы и реализовать их в реальности. Наблюдаются различия в областях применения: женщины более успешны в вербальных способностях, а мужчины показывают большую оригинальность в невербальных тестах. Кроме того, обе группы показывают достаточный уровень мотивации для организации и выполнения деятельности, однако им также требуется помощь в ее поддержании.

Таким образом, можно отметить, что молодые люди с синдромом Дауна имеют творческую креативность и могут обладать достаточной мотивацией достижения для ее реализации, что дает основу для развития коррекционно-развивающих программ, направленных на интеграцию молодых людей с синдромом Дауна в общество и повышение их способностей в разных сферах деятельности, например, в учебе или работе.

Литература

1. Колесин А.Н. Феномен творчества // Синдром Дауна XXI век. - 2008. - № 1. - С. 31–34.
2. Ральникова И. А. Адаптация взрослых с синдромом Дауна к новой среде социального взаимодействия: контекст психолого-педагогической коррекции / И. А.

Ральникова, Е. С. Масютина // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы : Материалы XII Международной научно-практической конференции, Шадринск, 26 марта 2021 года / Отв. редактор Л.Г. Касьянова. – Шадринск: Шадринский государственный педагогический университет, 2021. – С. 281-286.

3. Рожков Е. М. Мотивация достижения успеха и избегания неудач в работах отечественных и зарубежных ученых // Современная наука. № 3. - 2014. - С. 44–46.

4. Синдром Дауна: медико-генетический и социально-психологический портрет / под ред. Ю. И. Барашнева. - Москва : Триада-Х, 2007. - 280 с., ISBN 5-8249-0130-9 (В пер.)

5. Приходько О.Г., Югова О.В. Ранняя помощь детям с ОВЗ – начальный этап инклюзивного образования // Альманах №52, 2023 [Электронный ресурс] Сайт Журнала «Альманах Института коррекционной педагогики» URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-52/>

6. Цифры и факты о людях с синдромом Дауна в мире. [Электронный ресурс] // Сайт Благотворительного фонда Даунсайд Ап. URL: <https://downsideup.org/o-sindrome-dauna/cifry-i-fakty/> (дата обращения 25.12.2024)

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЫШЛЕНИЯ И ВОООБРАЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Савина Софья Сергеевна;

Ерохина Вера Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент

*(ФГАОУ ВО «Российский национальный исследовательский
медицинский университет имени Н.И. Пирогова» Минздрава России, Москва)*

Аннотация. Проведен анализ взаимосвязи мышления и воображения у детей с расстройством аутистического спектра. Среди особенностей мыслительной деятельности были выделены фрагментарность, тенденция к выделению ситуационных признаков, опора на реальные предметы, повышающая уровень аналитико-синтетической деятельности по сравнению с опорой на образы как результат процесса воображения. Проведен анализ связи низкой толерантности к неопределенности и низкого уровня развития воображения.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, РАС, мышление, воображение, дети.

EXPLORING THE RELATIONSHIP BETWEEN THINKING AND IMAGINATION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Sofia S. Savina;

Vera A. Erokhina,

PhD in Psychology, associate professor

(Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow)

Abstract. The article gives a detailed analysis of the relation between thinking and imagination in children with autism spectrum disorder. Among the peculiarities of thinking activity the authors of the article highlighted fragmentation, a tendency to isolate situational features, , reliance on real objects increases the level of analytic-synthetic activity in comparison with the reliance on images as a result of the imagination process. The connection between low tolerance to uncertainty and low level of imagination development was analyzed.

Keywords: autism spectrum disorder, ASD, thinking, imagination, children.

Расстройство аутистического спектра (сокращенно – РАС) является одним из самых обсуждаемых видов нарушений психического развития, которое к тому же окутано множеством мифов благодаря СМИ. Интерес общественности объясняется ростом распространенности РАС, которая по данным ВОЗ на 2019 год составляла 1:160 [1].

В круг интересов специалистов процессы мышления и воображения попадают реже, чем коммуникативная и эмоциональная сферы [3], что обусловлено главенствующим местом, занимаемым последними в структуре нарушений, определяющих расстройство аутистического спектра как диагноз. В поисках улучшения имеющихся способов адаптации, исследования обходят стороной более глубокое изучение когнитивной сферы, забывая, что именно мышление, позволяющее выходить за пределы имеющегося опыта, является фундаментом для усвоения знаний о мире и социуме [4]. Воображение, являющееся основой формирования наглядно-образного мышления, позже трансформируется, становясь важным звеном в формировании мотивационно-волевой сферы человека [2,5]. Сложность

разделения процессов мышления и воображения мы предлагаем рассматривать не как преграду, а как отдельный предмет изучения.

Целью нашего исследования является выявление взаимосвязи мышления и воображения у детей с расстройством аутистического спектра.

В нашем исследовании приняли участие дети, имеющие диагноз «расстройство аутистического спектра», в возрасте 7-10 лет в количестве 41 человек (27 мальчиков и 14 девочек). Базой исследования: ГБУ «Центр реабилитации инвалидов Царицыно».

Материалы и методы исследования

Нами были использованы следующие методики: Рисуночный тест Сильвер или РТС (адаптация А.И. Копытина); «4 лишний» и «Понимание серии сюжетных картин» (модификация А.Ю. Абрамовой); исследование особенностей прогностической деятельности или Угадайка (Л.И. Переслени, В.Л. Подобед); «Завершение фигур» из теста креативности Торренса.

Результаты исследования

В ходе проведенного исследования была обнаружена выраженная взаимосвязь уровней развития мышления и воображения у детей с расстройством аутистического спектра.

Наглядное мышление у респондентов, измеряемое рисуночным тестом Сильвер (РТС) в среднем, ниже относительно нормы: средний балл детей равен 20,41 (возрастная норма -27,4). Однако большой разброс результатов внутри группы (от 2 до 42) не позволяет нам делать вывод об общем снижении уровня мышления у детей с РАС.

Наименее успешно выполненным среди субтестов РТС было задание на воображение (среднее значение 5,51), тогда как задание на изображение реальных предметов был выполнено наиболее успешно (7,43). Полученные данные мы можем объяснить через сравнение условий. Так, ситуация успеха в последнем случае может быть обусловлена не только достаточно высоким уровнем развития пространственного мышления в целом, но и наличием некой определенности – ребенок понимал, что, где и как изобразить,

в отличие от ситуации с заданием на воображение. Хотя даже рисунках-историях респонденты стремились к точному воспроизведению рисунков-стимулов. Детям предлагалось выбрать 2 из 15 представленных изображений, среди которых были люди, животные и различные бытовые приборы. Людей в качестве героев своих историй дети выбирали лишь в 36% случаев, что может быть связано с затруднениями, которые они испытывают при взаимодействии с людьми, а также сниженной социальной перцепцией. Таким образом, представить функциональное взаимодействие с предметом или животным легче, чем включиться, а тем более создать самому социальный контекст, обладающий для ребенка с РАС повышенным уровнем неопределенности.

Выполняя методику «4 лишний», 46% детей показали достаточно высокий уровень обобщений, 25% детей смогли правильно выделить лишний предмет, но объяснить свой выбор могли только с помощью психолога. 29% детей показали низкий уровень обобщений, что говорит о неокончательной сформированности процесса обобщения как такового. В процессе был допущен ряд ошибок, однако наиболее распространенной (39%) была импульсивность. Также у 24,3% детей наблюдалось обобщение по ситуативному признаку –они к примеру, при обобщении они опирались на материал предметов (сто, лампа, диван, шкаф). что можно считать как неразделение основного и второстепенного в виду отсутствия опоры на социальные стереотипы. Опора на формальные признаки предметов при обобщении для ребенка с РАС стоит на одном уровне с опорой на социально приемлемые способы разделения на категории.

При обработке методики «понимание серии сюжетных картин» были установлены высокие результаты у 51% детей. Средний уровень и низкий уровни зафиксированы 17% и 32% респондентов. В ходе выполнения детьми допускались такие ошибки как неспособность к самостоятельному описанию, фрагментарность анализа, соскальзывание на побочные ассоциации. При этом самой часто допускаемой ошибкой была фрагментарность анализа

(61%): дети замечали ежика, описывали его действия, не учитывая другие обстоятельства на картине (дождь, выросший гриб).

При выполнении методики на исследование прогностической деятельности, эффективные стратегии были обнаружены у 34% респондентов: они использовали стратегию сравнения априорного прогноза с реальной последовательностью. Около 22% детей допускали до 30% ошибочных предсказаний, у них присутствовали ошибки отвлечения, стратегии менялись, что характеризует средний уровень прогностической деятельности. У 44% был установлен низкий уровень: более трети ошибочных предсказаний, стратегии менялись, присутствовали случайные и репродуктивные предсказания.

Низкий уровень развития воображения у детей с РАС подтвердился результатами «Завершения фигур» (не превышают 36 баллов). У 51% респондентов наблюдался высокий уровень «беглости», что свидетельствует о достаточно высокой продуктивности. Преобладание высокого сопротивления замыканию (41%) контрастирует с отсутствием сопротивления. При этом детьми часто выделялись буквы и цифры, а фигуры часто замыкались самым простым способом, и только после дополнительных вопросов о содержании рисунка – дополнять.

Таким образом, рисунки респондентов лишены оригинальности (71%), разработанности (54%), что характерно как для Торренса, так и для РТС. Ребенок рисует маму и стакан лимонада, но не изображает дополнительно ни пол, ни стол, ни других персонажей. Такой стиль характерен для всех испытуемых, что мы интерпретируем не просто как низкий уровень разработанности и комбинирования, но как еще одну особенность мышления. Отсутствие ориентации на социальный контекст способствует более свободному прохождению сквозь барьер неординарности, с одной стороны, и отсутствием опоры – с другой. Ребенок с РАС не нуждается в фоне как способе передачи идеи – нет ориентации на «другого», а дополнительные детали для самого «художника» не имеют смысла. Последнее можем

подтвердить примером, где ребенок изобразил историю в комиксах, однако рисовал он только самих героев (нож и телевизор) и диалог между ними, без изображения разных локаций, в которых оказывались герои. Отсутствие опоры на контекст обуславливает и высокое сопротивление замыканию. Несмотря на принятую трактовку данного критерия как способности длительно оставаться открытым к новизне, мы бы предложили интерпретацию ненамеренного отказа от социальных норм. Дети с РАС тяжело переносят ситуацию неопределенности, они долго адаптируются к смене привычного, однако данная ситуация для части детей могла восприниматься как новая, вследствие чего это и не воспринималось как сопротивление.

Корреляционный анализ Спирмена выявил значимые положительные корреляции ($p < 0,05$) между показателями методик на мышление и воображение: РТС&Торренс (0,639), РТС&«Угадайка» (0,619), «4 лишний»&Торренс (0,732), «4 лишний»&«Угадайка» (0,493), «Последовательные сюжетные картинки»&Торренс (0,711), «Последовательные сюжетные картинки»& «Угадайка» (0,523). Соответственно, чем более развито мышление, тем сильнее у ребенка с РАС развито воображение и наоборот.

Заключение

Таким образом, мы выявили взаимосвязь мышления и воображения: чем сильнее развито мышление, тем более развито воображение и наоборот, более низкий уровень воображения сопровождается более низким уровнем развития мышления. Среди особенностей мышления и воображения мы выделили фрагментарность анализа, который происходит более качественно при опоре на реальные объекты по сравнению с мысленными образами, что обусловлено как низким уровнем воображения в целом, так и отсутствием мотивации к разработке образов. Детализированность образов направлена на желание быть понятым другим человеком, а на удовлетворение преимущественно собственных фантазий, что обращает наше внимание на

отличительный признак мотивационного компонента мышления и воображения у детей с РАС. Данные исследования позволяют составлять коррекционно-развивающую программу с упором на развитие воображения и мышления, через которые знания о мире будут расширять возможности ребенка интегрироваться в социум и повышать толерантность к неопределенности.

Литература

1. Бочарникова А. А. Особенности восприятия у детей с аутизмом: возможная причина возникновения других нарушений //Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, инновации. – 2020. – С. 167-170.
2. Насонова Н. Г. Особенности воображения детей с расстройствами аутистического спектра //Гуманитарium. – 2017. – №. 1. – С. 55-57.
3. Никольская О.С. Структура нарушения психического развития при детском аутизме / О.С. Никольская [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2014. № 18.
4. Титов А. А. Мышление как процесс и как деятельность: анализ философско-психологических исследований мышления //Педагогика и психология образования. – 2020. – №. 1. – С. 180-197.
5. Чукальская В.И. Педагогические условия развития творческого воображения у детей с задержкой психического развития // Специальное образование. 2021. №3 (63).

ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Строганова Вера Васильевна,

кандидат педагогических наук, доцент

(НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», Москва);

Морковина Анастасия Денисовна

*(Московский Государственный Университет имени М.В. Ломоносова,
Москва)*

Аннотация. В современном мире игровой формат работы является наиболее популярным средством для мотивации и обучения учащихся. Один из таких методов известен как геймификация, которая представляет из себя внедрение игровых элементов в неигровую деятельность. Она позволяет организовать и упростить процесс обучения,

делая его не только увлекательным и интересным, но и более структурированным. В рамках логопедической работы геймификация применяется в целях коррекции и совершенствования речевых навыков, а также для повышения мотивации и эффективности работы.

Ключевые слова: геймификация, игровой подход, стимуляция мотивации, геймифицированный подход в логопедии.

GAMIFIED APPROACH IN SPEECH THERAPY WORK

Vera V. Stroganova

PhD in Pedagogy, Associate Professor

(Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow);

Anastasia D. Morkovina

(Lomonosov Moscow State University, Moscow)

Abstract. In the modern world, the game format of work is the most popular means for motivating and teaching students. One of such methods is known as gamification, which is the introduction of game elements into non-game activities. It allows you to organize and simplify the learning process, making it not only exciting and interesting, but also more structured. In speech therapy, gamification is used to correct and improve speech skills, as well as to increase motivation and work efficiency.

Keywords: gamification, game approach, stimulation of motivation, gamified approach in speech therapy.

Игра сопровождает человека на протяжении всей жизни. Игра оказывает сильное влияние на психическое развитие ребенка и формирование его личности [3]. Д.Б. Эльконин выделял игру как ключевой элемент в развитии мотивационно-потребностной сферы. В процессе игры происходит проигрывание социальных норм, возможность проигрывания разных, в том числе нехарактерных для человека, ролей, принятие чувств и эмоций другого, формируется моральная норма. Полученные и выделенные из игры смыслы закрепляются эмоциями. Таким образом, можно говорить о том, что игра затрагивает как когнитивные, так и эмоциональные процессы, что позволяет закреплять полученные навыки [1, 2]. В настоящее время сложно представить жизнь без использования цифровых технологий.

Современный ребенок достаточно рано сталкивается с цифровыми продуктами и может активно с ним взаимодействовать. Такое положение дел бросает вызов современному педагогу и логопеду, поэтому важно внедрять в классическую систему коррекционного воздействия современные методики и технологии.

Геймификация – способ придания неигровой деятельности игровых свойств, а также использования различных игровых элементов в реальности [15]. Геймификация основывается на принципах самоопределения и контроля, которые объясняют, как люди мотивируются к действиям и как они регулируют свое поведение [13]. Геймификация использует различные игровые элементы, такие как очки, бейджи, уровни, лидерборды, обратная связь, сюжет и другие, чтобы стимулировать внутреннюю и внешнюю мотивацию к обучению и изменению поведения [4].

Геймификация позволяет обеспечить вовлеченность ребенка в процесс, а следовательно, высокий уровень его мотивации. Залогом успешного применения геймификации является знание основной структуры игры. К. Вербах представляет компоненты игры в виде пирамиды.

Первый уровень **компонентов** – это служебные игровые элементы, такие как достижения, аватары, уровни, очки и прочее.

Второй уровень **механики** представлен совокупностью разных элементов, которые призваны двигать процесс игры вперед (задания, награды, ресурсы и пр.).

На третьем уровне **динамики** находятся правила, эмоциональное вовлечение, повествование и сюжет, структура прогресса, отношения взаимодействия персонажей [14, 1].

Разработка интерактивных игр возможна для конкретных задач и групп. Ряд исследователей в своих исследованиях показали эффективность геймифицированного подхода. Например, исследование Майо продемонстрировало, что студенты, прошедшие геймифицированный курс, показали результаты в среднем на 7,2% выше по сравнению с теми, кто не

проходил такой курс [11]. В исследовании другого автора эффективность применения геймифицированных элементов в лекционных занятиях улучшило успеваемость студентов на 34,75% [10].

Логопедическая работа требует от обучающихся высокого уровня мотивации и саморегуляции, так как она связана с преодолением речевых трудностей и развитием речевых навыков. Геймификация может помочь логопедам создавать более интересные и эффективные формы обучения и коррекции речи, которые будут учитывать индивидуальные особенности и потребности обучающихся. Геймификация может также повысить уверенность в себе и самооценку обучающихся, которые часто страдают от низкого самоуважения из-за речевых нарушений [13].

В результате мета-анализа Фадли и соавторов были выявлены положительные результаты применения метода геймификации для детей в возрасте 6-10 лет в различных дисциплинах и аспектах развития [8]. Метод геймификации может улучшить когнитивные способности, навыки, отношение, язык, здоровье и социально-эмоциональные способности детей. Геймификация может повлиять на вовлеченность дошкольников в занятия по звуко-слоговому анализу и обучению чтению и повысить их интерес, концентрацию и удовольствие, способствуя развитию языковой системы [9].

В рамках логопедической работы также есть примеры использования игровых элементов во время коррекции. В своей статье Морено и Майер говорят о том, что создание интерактивной мультимодальной среды должно мотивировать на обучение, а интерактивность не должна отвлекать [12]. Исследователи говорят о том, что использование игры и симуляций только начинают свое развитие. Сейчас же уже понятно, что специальные игры служат помощниками логопедов и других специалистов дефектологической направленности в коррекционной работе.

В 2018 году ученые Дюваль с соавторами представили логопедическую игру «SpokeIt», созданную вместе с логопедами, психологами, пользователями, разработчиками игр. Данная игра нацелена на выполнение

домашних программ обучения при коррекции речи. Эта игра имеет сюжет, в ходе которого игрок отрабатывает силу голоса, звуки и звуковые уклады [7].

Группа чешских исследователей предложила человек-компьютер интерфейс, основанный на движениях языка и губ с помощью камеры. Данный интерфейс, по мнению авторов исследования, может быть использован в логопедической работе с упражнениями, которые улучшают движение языка и, следовательно, артикуляцию. Система предлагает регулируемый набор упражнений, правильное выполнение которых мотивируется с помощью дополненной реальности. Автоматическая оценка выполнения терапевтических движений позволяет логопеду объективно следить за ходом лечения [6].

Группа итальянских исследователей разработала настольную игру с использованием компьютерных технологий. В своем исследовании они выделили не только детей с нарушениями речи, но и детей билингвов, как пользователей своей игры. «Moovu» – это увлекательная настольная игра, которая позволяет детям восстанавливать сложные морфосинтаксические конструкции и совершенствовать лингвистические навыки, занимаясь игровой деятельностью. В игре есть несколько очень простых правил. «Moovu» – веселый, но злобный друг, и он расскажет предложения, которые всегда содержат один субъект и один объект среди карточек на панели стола. Однако предложения, которые он выбирает для произнесения, могут быть сложными для понимания. Цель игры – правильно разместить как можно больше карт/игрушек на доске. Когда дети завершат одно упражнение, они будут бить Moovu, и доска будет светиться всеми цветами радуги, издавая веселую мелодию. Данная игра сочетает обучение сложным синтаксическим конструкциям итальянского языка и определенные движения рук и тела при расстановке карточек на игровом поле [5].

Это не единственный пример использования геймификации в логопедической практике. В недавнем исследовании Jogo с соавторами

были представлены результаты сравнения геймифицированного и негеймифицированного приложения при обучении грамоте детей дошкольного возраста. Авторами было разработано приложение «ABC Dino» в геймифицированной версии приложение представляет изображение слова со слогами, которые должны быть завершены в фонетическом упражнении. В фонетическом задании надо перемещать персонажа-динозавра, чтобы поймать слоги, соответствующие слову, которое должно быть написано. В негеймифицированном приложении фонетическое задание заключается в простом перетаскивании слога в нужное место, чтобы сформировалось слово. Результаты их исследования показали, что геймифицированный дизайн способствует развитию у ребенка состояния повышению интереса и концентрации, положительное влияние на понимание ребенком структуры языковой единицы (слога, слова, предложения) [9].

Для решения конкретных коррекционно-развивающих задач используются развивающие игры, презентации, интерактивные столы и доски.

Одним из примеров геймификации в логопедии являются игры, направленные на развитие фонетики, лексики и грамматики. Игры, включающие узнавание и нахождение слов, угадывание смысла слов и фраз являются в этом случае полезными инструментами. Также детям могут быть предложены задания, связанные с составлением историй и рассказов на определенную тему. Это помогает развивать устную речь и смысловое восприятие. Кроме того, важна разработка и использование компьютеризированных игр на логопедических занятиях для коррекционных целей, таких как дифференциация звуков, развитие звукового анализа и синтеза, а также подготовка к обучению грамоте.

Например, применение интерактивного стола в работе логопеда с детьми представляет собой инновационный подход, основанный на использовании современных технологий для развития речи и коммуникативных навыков у детей. Интерактивный стол представляет

собой большой сенсорный экран, на котором отображаются различные образовательные игры, задания и приложения, специально разработанные для развития речи и языковых навыков.

Основная суть применения интерактивного стола заключается в создании интерактивной и привлекательной обучающей среды, которая стимулирует активное участие детей в процессе обучения и развития речи. Интерактивный стол предлагает широкий выбор образовательных игр, заданий и приложений, которые позволяют работать над разными аспектами речи, включая словарный запас, фонетику, грамматику и коммуникативные навыки. Интерактивные игры и задания на экране стола могут быть адаптированы под индивидуальные потребности и уровень развития каждого ребенка.

Таким образом, геймифицированный метод в коррекционной работе дает возможность закреплять пройденный материал, стимулирует желание искать и получать новые знания, повышает мотивацию и вовлеченность детей в процесс обучения. Опора на основные принципы метода геймификации способствует развитию умения сотрудничать в команде, что наряду с основной задачей формирования речевых навыков позволяет выстраивать навыки общения и социального взаимодействия.

Литература

1. Реан, А.А. Шевченко, А. О. (2022). Геймификация для развития эмпатии и профилактики буллинга как формы девиантного поведения. Российский девиантологический журнал, 2(3):288–298.
2. Реан, А.А., Шевченко, А. О., Ставцев, А. А. (2022b). Цифровая геймификация как инструмент позитивной педагогики. Педагогика, 86(10):17–27.
3. Эльконин Д. Б. Психология игры. — 2-е изд. — М.: Гуманит. изд. Центр Владос, 1999. — 360 с.
4. Al-Rayes S., Yaqoub F.A., Alfayez A., Alsalman D., Alanezi F., Alyousef S. <...> Alanzi T.M. Gaming elements, applications, and challenges of gamification in healthcare, Informatics in Medicine Unlocked, Volume 31, 2022, <https://doi.org/10.1016/j.imu.2022.100974>.
5. Beccaluva E. A., Riccardi F., Bettelli G., Moskwa L., Di Iorio M., Di Gioia F. R., Pasqua E., Arosio F., Guasti M. T., Garzotto F. 2022. Grasping the Grammar with Moovy: a

Tangible User Interface to Train Linguistic Skills in Children. In CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Extended Abstracts (CHI EA '22). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, Article 294, 1–7. <https://doi.org/10.1145/3491101.3519733>

6. Bílková Z., Novozámský A., Bartoš M., Domínek A., Greško Š., Zitová B., Paroubková M., Flusser J. "Human Computer Interface Based on Tongue and Lips Movements and its Application for Speech Therapy System" in Proc. IS&T Int'l. Symp. on Electronic Imaging: Visualization and Data Analysis, 2020, pp 389-1 - 389-5, <https://doi.org/10.2352/ISSN.2470-1173.2020.1.VDA-389>

7. Duval J. S., Segura E. M., Kurniawan S. SpokeIt: A Co-Created Speech Therapy Experience CHI'18 Extended Abstracts, April 21–26, 2018, Montreal, QC, Canada <https://doi.org/10.1145/3170427.3186494>

8. Fadhli, M., Brick, B., Setyosari, P., Ulfa, S., & Kuswandi, D. (2020). A Meta-Analysis of Selected Studies on the Effectiveness of Gamification Method for Children. International Journal of Instruction, 13(1).

9. Jogo D.A., Chalco G.C., Bittencourt I.I. et al. Investigating how gamified syllabic literacy impacts learning, flow and inappropriate behaviors: A single-subject study design. International Journal of Child-Computer Interaction (2022), doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2022.100458>

10. Legaki N.-Z., Nannan X., Juho H., Kostas K., Vassilios A. The effect of challenge-based gamification on learning: An experiment in the context of statistics education, International Journal of Human-Computer Studies, Volume 144, 2020, <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2020.102496> of Educational Technology & Society, 14(4), 181.

11. Mayo, M. J. (2009). Video games: A route to large-scale STEM education? Science, 323(5910), 79–82. doi:10.1126/science.1166900

12. Moreno, R., Mayer, R. Interactive Multimodal Learning Environments. EducPsychol Rev 19, 309–326 (2007). <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9047-2>

13. Scott Rivera, Errol and Claire Louise Palmer Garden. "Gamification for Student Engagement: A Framework." Journal of Further and Higher Education 45.7 (2021): 999-1012.

14. Werbach K., Gamification, 2022 [Электронный ресурс] Coursera, The University of Pennsylvania URL: <https://www.coursera.org/learn/gamification> (дата обращения: 28.12.2024).

15. Werbach, K. (2014). (Re)Defining Gamification: A Process Approach. In: Spagnolli, A., Chittaro, L., Gamberini, L. (eds) Persuasive Technology. PERSUASIVE 2014. Lecture Notes in Computer Science, vol 8462. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5_23

ЕДИНОЕ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

Токаревский Виктор Николаевич,

кандидат философских наук;

Царик Анастасия Антоновна

(Государственное общеобразовательное казенное учреждение Иркутской области «Специальная (коррекционная) школа - интернат для обучающихся с нарушениями зрения № 8 г. Иркутска»)

Аннотация. Авторы представляют опыт организации работы по взаимодействию школы и семьи, воспитывающей слепого или слабовидящего ребёнка. Обосновывается необходимость более глубокой интеграции родителей в образовательный процесс. По мнению авторов, сотрудничество педагогов и родителей направлено на создание условий для успешного взросления детей со зрительной депривацией. В центре внимания находится содержание работы с родителями незрячих дошкольников и школьников. Указывается, что в отношении последней категории родителей она в основном определяется требованиями АООП. Сформулированы ожидаемые эффекты деятельности.

Ключевые слова: слепые и слабовидящие, семья, образовательный процесс, компетенции.

UNIFIED INFORMATION AND METHODOLOGICAL SPACE AS AN ORGANIZATION OF INTERACTION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY

Viktor N. Tokarevsky

PhD in Philosophy;

Anastasia A. Tsarik

(State educational public institution of the Irkutsk region "Special (correctional) boarding school for students with visual impairments No. 8 in Irkutsk")

Abstract. The authors present the experience of organizing work on interaction between a school and a family raising a blind or visually impaired child. The need for a deeper integration of parents into the educational process is substantiated. According to the authors, the cooperation of teachers and parents is aimed at creating conditions for the successful growing-up of children with visual deprivation. The focus is on the content of work with parents of visually impaired

preschoolers and schoolchildren. It is indicated that in relation to the latter category of parents, it is mainly determined by the requirements of the adapted basic general education program. The expected effects of the activity are formulated.

Keywords: blind and visually impaired, family, educational process, competencies.

Как показывает опыт, пространство, в котором осуществляется образовательный процесс в отношении ребёнка с ОВЗ, традиционно ограничивается школой. При этом семья и школа взаимодействуют в режиме реагирования, спорадически обмениваясь запросами, рекомендациями, требованиями.

Известно, что обучение, воспитание, развитие ребёнка с ОВЗ предполагает более глубокую и интенсивную погружённость родителей в образовательный процесс. А между тем арсенал привычных подходов семейного воспитания недостаточен. Кроме того, влияние с первых лет жизни различных факторов - медицинских, социальных, психологических, правовых - зачастую формирует родительские стереотипы, в дальнейшем осложняющие полноценное становление личности ребёнка с ОВЗ. Наконец, семья, воспитывающая такого ребёнка, далеко не всегда испытывает настоятельную потребность в повышении родительской компетентности.

Понимая, что без расширения образовательного пространства за счёт вовлечения семьи, невозможно в полной мере создать условия для наиболее оптимального обучения, воспитания и развития слепого или слабовидящего ребёнка, педагоги ГОКУ «школа-интернат № 8» г. Иркутска, в которой обучаются дети данной категории, по-новому начали выстраивать работу в этом направлении. Отправной точкой было понимание того, что родители со временем должны стать реальными участниками образовательного процесса, т.е. не столько в правовом аспекте, сколько в педагогическом. Поэтому вместо привычного воздействия на семью в центре внимания оказалось непрерывное повышение родительской компетентности по мере взросления ребёнка.

На первый взгляд может показаться, что это нарушает суверенное право родителей на воспитание ребёнка, более того, происходит профессионализация родительства. Однако речь идёт об организации помощи семье, воспитывающей ребёнка с ОВЗ.

Школа работает с родителями, как обучающихся, так и детей дошкольного возраста. Последнее обстоятельство особенно важно, поскольку именно в этот период закладываются базовые компетенции, в дальнейшем определяющие уровень успешности получения школьного образования.

Анализ показал, что к факторам воспитания в дошкольный период, неблагоприятно влияющим на получение слепым или слабовидящим ребёнком прежде всего начального образования, относятся:

- 1) Деструктивная родительская позиция в отношении ребёнка, что проявляется в гиперопеке или потворствующей опеке;
- 2) Недостаточная осведомлённость родителей в вопросе воспитания особого ребёнка, приводящие к отсутствию или недостаточной сформированности сенсорных, коммуникативных, ориентировочных, социально-бытовых компетенций;
- 3) Потребительское отношение к школе родителей, возлагающих подчас на неё «надежды», почти что освобождающие от участия в жизни ребёнка.

Прямым следствием этого является то, что неадекватная дистанция между родителями и ребёнком мешает результативному взаимодействию и увеличивает продолжительность периода адаптации ребёнка к условиям школы, несформированность базовых компетенций затрудняет усвоение учебного материала, деформация родительской системы ценностей делает взрослых членов семьи, скорее всего, придирчивыми заказчиками, контролёрами, «экспертами» в области образования, нежели партнёрами педагогов.

Закономерно, что содержанием работы с семьёй незрячего дошкольника стало:

- 1) Влияние слепоты и слабовидения на развитие компенсаторных механизмов в учебной, познавательной, ориентировочно-поисковой, социально-коммуникативной, социально-бытовой и трудовой деятельности;
- 2) Перспективы личностного и профессионального становления незрячего ребёнка, а также возможность создания им в будущем семьи;
- 3) Стратегии конструктивного отношения родителей к особому ребёнку;
- 4) Требования к игрушкам и играм, рассчитанным на детей с нарушенным зрением;
- 5) Обоснованность тифлопедагогических требований, установок и алгоритмов, использующихся для закрепления и переноса полученных в школе компетенций в повседневную практику;
- 6) Приёмы и методы привития навыков социально-бытового обслуживания;
- 7) Определение сферы личной ответственности ребёнка в семье посредством включения его в посильную продуктивную деятельность;
- 8) Роль родителей в жизни класса и школы;
- 9) Необходимость проживания ребёнка в семье, в том числе в выходные дни и каникулярное время;
- 10) Целенаправленное использование родителями предоставляемых мер социальной поддержки детей с инвалидностью и ОВЗ.

Работа с родителями школьников осуществляется по двум направлениям. Она в основном определяется требованиями, содержащимися в АООП [1, 2, 3, 4].

В рамках первого направления АООП предполагают создание базовых условий для реализации статуса обучающегося слепым или слабовидящим ребёнком, а именно:

- выявление индивидуальных образовательных потребностей, склонностей, способностей, адаптационных и компенсаторных возможностей в учебной, познавательной, ориентировочно-поисковой, социально-

коммуникативной, социально-бытовой и трудовой деятельности, а также уровня социализации;

- определение специальных образовательных условий, в том числе оптимальных психолого-педагогических и организационных для получения слепым или слабовидящим образования;
- коррекция недостатков в физическом и (или) психическом развитии;
- готовность к осознанному выбору доступной и востребованной профессии;
- подготовка к прохождению государственной итоговой аттестации.

Действенность участия семьи в реализации данных положений обеспечивается:

- 1) Соблюдением рекомендаций специалистов, выработанных на основе комплексной диагностики;
- 2) Выполнением порядка проживания в интернате и посещения школы в выходные дни и каникулярное время, правил внутреннего распорядка и распорядка дня;
- 3) Пониманием необходимости использования брайлевского или увеличенного плоскочечного шрифта, тифлосредств, адаптированных учебных пособий, а также обусловленности пролонгированного обучения, в том числе по различным вариантам АООП;
- 4) Заинтересованностью в коррекционно-развивающих занятиях, в консультировании специалистами ППК, в прохождении медосмотров и иных обследований, включая СПТ;
- 5) Ориентированностью на выявленные профпредпочтения, способности, интересы и склонности ребёнка, на перечень профессий, доступных слепым и слабовидящим;
- 6) Формулированием позитивных установок во время подготовки к экзаменам в домашних условиях.

Что же касается второго направления, то оно в целом сводится к различным аспектам формирования жизненных компетенций, развитие

которых затруднено зрительной депривацией. К числу таковых АООП относят:

- развитие и совершенствование навыков коммуникативной компетентности, социально-бытовой и пространственной ориентировки;
- развитие информационных и тифлотехнических компетенций;
- преодоление личных комплексов и специфических психологических барьеров, обусловленных нарушениями зрения;
- формирование социально приемлемых моделей поведения в различных жизненных ситуациях, обусловленных нарушениями зрения.

Для решения этих задач в сферу ответственности родителей были отнесены:

- 1) Создание в семье благоприятного режима для расширения круга общения незрячего ребёнка со сверстниками, в том числе с сохранным зрением;
- 2) Определение круга реальных домашних обязанностей, включая навыки оказания посильной помощи другим членам семьи;
- 3) Контроль за осанкой и походкой; закрепление в каникулярное время полученных в школе навыков ориентирования; выработка индивидуальных маршрутов; правила безопасного передвижения; самостоятельное передвижение по заранее определённым маршрутам;
- 4) Приобретения персонального компьютера со специальным программным обеспечением для его использования в образовательных целях, а также приобретение тифлотехнических средств и использование их в быту;
- 5) Пошаговое делегирование ряда полномочий с постепенной передачей части обязательств ребёнку, вплоть до предоставления права на собственную ошибку.

В целях самообразования родителей педагогами школы разрабатываются циклы обучающих видеоподкастов. С одновременным показом и комментированием они содержат пошаговые инструкции по обучению в домашних условиях слепого или слабовидящего ребёнка

конкретным навыкам. Видеоподкасты посвящены нескольким темам: дидактические и сюжетно-ролевые игры и материалы, обследование предметов с помощью сохранных анализаторов, пространственное ориентирование и мобильность, конструирование, самообслуживание, здоровый образ жизни.

На сегодняшний день опыт взаимодействия в формате единого информационно-методического пространства педагогов ГОКУ «Школа-интернат № 8» г. Иркутска и родителей обучающихся ещё недостаточен, чтобы делать сколько-нибудь однозначные выводы. Вместе с тем существуют общие представления о таких возможных эффектах, как:

- превращение семьи ребёнка с ОВЗ в модель малого социума, члены которого ориентированы на сотрудничество между собой на общепринятых гуманистических ценностях и социальных нормах;
- выработка у членов семьи адекватных представлений о возможностях образования для обучающихся с ОВЗ;
- формирование у нормально видящих членов семьи элементарных навыков взаимодействия с незрячими;
- создание среды, в которой ребёнок со зрительной депривацией сможет переносить знания и умения, полученные в специально созданных условиях, в практическую деятельность;
- формирование у родителей конструктивных поведенческих стереотипов;
- трансформация родительского чувства жалости или отторжения в активную позицию действенного участия в становлении личности слепого или слабовидящего ребёнка.

Думается, создание единого информационно-методического пространства посредством солидаризации усилий педагогов и взрослых членов семьи поможет запустить закономерные механизмы взросления ребёнка с ОВЗ, а родителей сделает полноценными участниками образовательных отношений.

Литература

1. Министерство просвещения Российской Федерации. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. Примерная адаптированная основная образовательная программа основного общего образования слабовидящих обучающихся: сайт. URL:

fgosreestr.ru/poop/55 (дата обращения 20.12.2024).

2. Министерство просвещения Российской Федерации. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. Примерная адаптированная основная образовательная программа основного общего образования слепых обучающихся: сайт. URL:

fgosreestr.ru/poop/54 (дата обращения 20.12.2024).

3. Министерство просвещения Российской Федерации. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования слабовидящих обучающихся: сайт. URL:

fgosreestr.ru/poop/48 (дата обращения 20.12.2024).

4. Министерство просвещения Российской Федерации. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования слепых обучающихся: сайт. URL:

fgosreestr.ru/poop/41 (дата обращения 20.12.2024).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА С НЕЙРОСЕТЕВЫМ УПРАВЛЕНИЕМ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ СЛЫШАЩИХ ВЗРОСЛЫХ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ ДАКТИЛЬНОЙ РЕЧИ

Четверикова Татьяна Юрьевна,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

(Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт коррекционной педагогики», Москва)

Аннотация. В статье сообщается о технических особенностях и содержании образовательной платформы «Дактильная речь». Это современный электронный продукт с нейросетевым управлением. Автор статьи входит в число его разработчиков. Данная платформа рекомендована родителям и другим слышащим взрослым, воспитывающим

глухих детей. Применение ресурсов, размещённых на платформе, обеспечивает овладение дактилологией, способностью её применения для решения коммуникативных задач.

Ключевые слова: дактильная речь, искусственный интеллект, нейросетевое управление, технология компьютерного зрения, родители глухих детей, слышащие взрослые.

EDUCATIONAL PLATFORM WITH NEURAL NETWORK CONTROL AS A TOOL FOR TEACHING DACTYL SPEECH TO HEARING ADULTS RAISING DEAF CHILDREN

Tatiana Yu. Chetverikova,

Ph.D. in Education, Senior Researcher

(Institute of Special Education, Moscow)

Abstract. The article reports on the technical features and content of the educational platform "Dactyl Speech". This is a modern electronic product with neural network control. The author of the article is one of its developers. This platform is recommended for parents and other hearing adults raising deaf children. The use of resources placed on the platform ensures mastery of dactylology and the ability to use it to solve communication problems.

Keywords: dactyl speech, artificial intelligence, neural network control, computer vision technology, parents of deaf children, hearing adults.

Слышащие родители глухого ребёнка и другие взрослые, непосредственно участвующие в его воспитании, испытывают объективную потребность в коммуникации с ним. Такая потребность, безусловно, требует удовлетворения. Однако изначально в их арсенале средств коммуникации отсутствуют такие, которые являются специфическими, включая дактильную речь.

Стремясь организовать взаимодействие со своим ребёнком, слышащие взрослые нередко прибегают к неэффективной тактике, выражающейся в самостоятельном придумывании жестов. Поскольку эти жесты не являются естественными, глухие дети могут использовать их только в условиях семьи, т.е. с узким кругом лиц — без переноса в ситуации межличностного взаимодействия с иными людьми, не входящими в ближайшее социальное окружение. Более того, такого рода жесты, лишённые речевой основы, не обеспечивают ожидаемого рече-коммуникативного и социокультурного

развития ребёнка с патологией слухового анализатора. Иначе дело обстоит с дактильной речью. Она, как убедительно обосновано профессором С. А. Зыковым, «... содержит мощный фактор компенсации и оказывает стимулирующее влияние на развитие устной и письменной речи» при глухоте [5, с. 100].

Взрослый, обучая детей дактильной речи, сам должен безупречно владеть ею. Это аксиоматичное утверждение распространяется не только на сурдопедагогов, но и на родителей, а также иных взрослых, воспитывающих ребёнка с нарушенным слухом. Проблема, касающаяся удовлетворения запроса указанной группой слышащих взрослых на овладение дактильной речью, должна находиться в фокусе внимания специалистов.

В настоящий период времени, характеризующийся интенсивным развитием искусственного интеллекта (ИИ) и технологий с его применением, в распоряжении семей, в которых растут дети с нарушенным слухом, должны быть удобные инновационные инструменты, обеспечивающие возможность осваивать дактилологию и дактильную речь в целом.

Отметим, что понятия «дактилология» и «дактильная речь», несмотря на семантическую близость, не обнаруживают полного тождества, на что обращает внимание Л. С. Димскис. В частности, автор пишет: «Дактилология – это система пальцевых знаков, каждый из которых соответствует определённой букве алфавита. Дактильная речь – это коммуникация с помощью пальцевых знаков, дактилологии» [3, с. 8-9].

Для обеспечения возможности успешного овладения слышащими взрослыми дактилологией и её использования в целях коммуникации нами совместно с коллегами была разработана концепция образовательной платформы «Дактильная речь». Основные особенности данной платформы, включая её отдельные технические параметры, ранее были освещены в материалах научной статьи С. Н. Викжанович и Н. А. Коновалова [1].

Укажем, что образовательная платформа имеет нейросетевое управление, функционируя на основе технологии компьютерного зрения

(ТКЗ), иначе – машинного (Machine Vision). Разъясняя сущностный смысл ТКЗ (Computer Vision), Б. С. Горячкин и М. А. Китов отметили, что она предстаёт в виде научной области, «...занимающаяся исследованиями в области автоматической фиксации и разного рода обработки изображений (обнаружение, отслеживание, идентификация) с помощью компьютера» [2].

Представим краткую информацию о платформе «Дактильная речь» в техническом аспекте. По сути, данная платформа является виртуальным тренажёром. Это небольшое в плане объёма веб-приложение, представленное несколькими частями.

Во-первых, это программно-аппаратная часть пользовательского интерфейса, созданная посредством языка программирования Python. В качестве легковесного фреймворка для программирования платформы «Дактильная речь» выбран Flask.

Во-вторых, это база данных. Она позволяет сохранять сведения о результатах продвижения в освоении дактилологии пользователями платформы. Потребность в этом возникает, прежде всего, при обучении дактильной речи будущих дефектологов в составе студенческих групп. Другие лица, включая родителей глухих детей либо иных слышащих взрослых, могут пользоваться этой платформой анонимно, в т.ч. под вымышленным именем.

В презентуемом электронном продукте применена система управления базой данных SQLite – в связи с её компактностью, возможностью сохранения всех данных на одном устройстве.

В-третьих, это клиентская часть пользовательского интерфейса. Для её создания использована CSS Framework «Bulma». Ей присущи гибкие возможности в плане создания UI-интерфейсов: красочных и современных.

Для обеспечения функционирования образовательной платформы «Дактильная речь» предварительно подготавливался банк данных из 33-х дактилем. При комплектовании банка данных предпочтение было отдано библиотеке `handsfree.js`. Её функционирование поддерживается

(предложенной компанией Google) нейронной сетью MediaPipe Hands. Данная сеть характеризуется способностью к восприятию контура и движений, совершаемых кистью и пальцами руки. Сеть отвечает требованиям конфиденциальности. Получая изображение (воспроизводимую пользователем дактилему) через веб-камеру, она обеспечивает обработку воспринятого исключительно в браузере: без передачи информации сторонним серверам.

«Прочитав» изображение, нейросети соотносят его с эталоном: дактильным знаком из банка данных. Если воспроизведение дактилемы выполнено правильно, ИИ фиксирует на экране пользователя прогресс с обозначением его процента. Ошибочный ответ не засчитывается. Изложенное свидетельствует о том, что функцию контроля за процессом дактилирования, правильностью воспроизведения дактильных знаков берёт на себя ИИ.

Образовательная платформа поделена на два раздела. Первый из них является теоретическим, второй – практическим.

Теоретический раздел представлен рядом структурных элементов. В их числе:

- лекции. Тематика лекций является следующей: «Дактильная речь как особая кинетическая система», «Значение и особенности овладения обучающимися с нарушениями слуха дактильной речью», «Правила дактилирования: технический и рече-коммуникативный аспекты»;

- тезаурус;

- видеоряд. Он представлен 33-я видеороликами. На них продемонстрированы особенности воспроизведения того или иного дактильного знака. Демонстрация каждой дактилемы сопровождается её графическим отображением и соответствующей ей буквой.

Родители глухих обучающихся могут воспользоваться любым материалом из числа, указанного выше, но наибольшее значение для них имеет видеоряд. С его помощью они могут познакомиться с особенностями

воспроизведения каждого дактильного знака. Темп демонстрации дактилем намеренно замедлен, что осуществлено с учебной целью.

Проведённый нами анализ подобного материала в Интернете (видеозаписей дактилирования) – на разных образовательных сайтах – показал, что на некоторых из них пальцевое письмо отдельных знаков осуществляется неверно. По этой причине родители глухих детей рискуют неверно освоить дактилологию, доверившись ненадёжному источнику информации.

Практический раздел образовательной платформы подготовлен для содействия в овладении дактильной речью в процессе непосредственного применения дактилологии.

В практическом разделе нарастание степени сложности материала, предлагаемого для дактилирования, осуществляется постепенно. Сначала это отдельные знаки, далее – слоги и короткие слова, затем – лексические единицы большой длины, а также фразы и тексты. Если какой-либо из этих этапов не будет освоен, то переход на следующий, повышенного уровня сложности, окажется невозможным. Данный процесс, как было сообщено выше, находится под контролем со стороны ИИ. Так, например, пока пользователь не будет верно воспроизводить каждую дактилему в изолированной позиции, он не сможет начать овладение дактилированием слогов и коротких слов.

Речевой материал в виде слогов, лексем, фраз и текстов подобран таким образом, чтобы обеспечить тренировку воспроизведения дактильных знаков в их разном сочетании. Это является важным для отработки слитности, плавности их воспроизведения.

Укажем на особый порядок, в котором предлагается знакомство с дактилемами с использованием образовательной платформы «Дактильная речь». Дактилемы распределены на три группы. В основу дифференциации положен способ их образования.

В первую группу включены дактилемы «Г», «Л», «М», «О», «П», «С», «Т», «Ш», «Э». Они воссоздаются только посредством пальцевых конфигураций. В учебных и методических источниках перечисленные знаки характеризуются как обладающие сходством с графемами [3; 4].

Вторая группа представлена дактилемами «А», «Б», «В», «Е», «Ж», «И», «Н», «Р», «У», «Ф», «Х», «Ч», «Ы», «Ю», «Я». Они, как и знаки, включённую в первую группу, воспроизводятся благодаря конфигурациям пальцев, т.е. одним способом. При этом степень их соответствия графемам (сходства с ними) различна.

Третью группу составляют дактилемы «Д», «Ё», «З», «Й», «К», «Ц», «Щ», «Ъ», «Ь». Их образование осуществляется комбинированным способом: за счёт пальцевых конфигураций и движения, выполняемого кистью руки. Что касается степени соответствия этих знаков графемам, то она различна, как и у дактильных знаков второй группы.

Использование продемонстрированной последовательности освоения дактилем мы считаем обоснованной. В ней прослеживается поступательный характер нарастания сложности контента. По справедливому замечанию Г. Л. Зайцевой, при организации изучения дактилологии закономерен любой подход. Главное в этом процессе то, «...чтобы дактильная азбука усваивалась как можно быстрее и навыки были прочными» [4, с. 27].

Отметим, что к настоящему периоду времени образовательная платформа «Дактильная речь» успешно апробирована с участием более 100 человек из числа студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование». По результатам первичной апробации обеспечено совершенствование платформы. Это позволило сделать её более удобным и информативным дидактическим инструментом.

Слышащие взрослые, воспитывающие глухих детей и испытывая потребность в овладении дактильной речью, могут самостоятельно в комфортной для них обстановке и удобное время использовать такой электронный тренажёр с нейросетевым управлением, каким является

образовательная платформа «Дактильная речь». Материалы платформы позволяют не только запомнить особенности воспроизведения того или иного дактильного знака, но и тренироваться в воспроизведении дактилем в разнообразных сочетаниях.

Платформа может применяться не только со стационарного компьютера, но и со смартфона. Однако к техническому устройству есть определённое требование: оно должно обладать довольно мощной видеокартой.

Подытоживая, отметим, что презентуемая образовательная платформа с нейросетевым управлением является электронным продуктом, который является не только современным, но, прежде всего, удобным и эффективным инструментом, который будет находиться в свободном доступе, позволяя близким взрослым глухого ребёнка успешно овладевать дактилологией и применять её в процессе коммуникации.

Литература

1. Викжанович, С. Н. Использование технологии компьютерного зрения при реализации образовательной платформы «Дактильная речь» в дистанционном обучении студентов дефектологического профиля / С. Н. Викжанович, Н. А. Коновалов. – Текст : электронный // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – 2024. – №7. – URL: <http://emissia.org/offline/2024/3392.htm> (дата обращения: 05.11.2024).
2. Горячкин, Б. С. Компьютерное зрение / Б. С. Горячкин, М. А. Китов. – Текст : электронный // E-Scio. – 2020. – №9 (48). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternoe-zrenie-1> (дата обращения: 01.11.2024).
3. Димскис, Л. С. Дактильная речь: Пособие для педагогов специальных образовательных учреждений для детей с нарушением слуха / Л. С. Димскис. – Минск : Национальный институт образования, 2001. – 76 с.
4. Зайцева, Г. Л. Жестовая речь. Дактилология / Г. Л. Зайцева. – Москва : ВЛАДОС, 2020. – 192 с.
5. Зыков, С. А. Проблемы сурдопедагогики / С. А. Зыков; составитель, автор библиогр. Т. С. Зыкова. – Москва :Загрей, 1997. – 232 с.