



БАЛТИЙСКИЙ
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА

**СО-УЧАСТИЕ: ИНСТРУМЕНТЫ, РЕСУРСЫ,
ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ
И СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ**

**Материалы VIII Международного симпозиума
по инклюзивному и специальному образованию**

Научное электронное издание

Калининград
2025

БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. ИММАНУИЛА КАНТА

СО-УЧАСТИЕ:
ИНСТРУМЕНТЫ, РЕСУРСЫ, ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ
И СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Материалы VIII международного симпозиума
по инклюзивному и специальному образованию

Научное электронное издание

Калининград
Издательство Балтийского федерального университета им. И. Канта
2025

© Оформление, БФУ им. И. Канта, 2025
ISBN 978-5-9971-0994-3

Рецензенты

О. А. Денисова, д-р пед. наук, проф.,
Череповецкий государственный университет (Череповец);
Н. М. Борозинец, канд. психол. наук, доц.,
Северо-Кавказский федеральный университет (Ставрополь)

Редакционная коллегия

А. О. Бударина, д-р пед. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта (Калининград); *О. В. Парахина*, канд. пед. наук, Балтийский федеральный университет им. И. Канта (Калининград); *Н. В. Старовойт*, канд. пед. наук, Балтийский федеральный университет им. И. Канта (Калининград)

Со-участие: инструменты, ресурсы, практики образования и социальной интеграции лиц с особыми образовательными потребностями : материалы VIII международного симпозиума по инклюзивному и специальному образованию [Электронный ресурс] : научное электронное издание. — Калининград : Издательство БФУ им. И. Канта, 2025. — <https://publish.kantiana.ru/catalog/non-periodical/sborniki-trudov-konferentsiy/so-uchastie-instrumenty-resursy-praktiki-obrazovaniya-i-sotsialnoy-integratsii-lits-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami>

Представлены материалы VIII международного симпозиума по инклюзивному и специальному образованию, в которых отражены результаты исследований по широкой тематике: подходы к организации обучения и специально-педагогической помощи обучающимся с ограниченными возможностями здоровья на разных уровнях образования; инновационные технологии специальной педагогики в практике обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья; современные практики организации коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного и школьного возрастов с особенностями психофизического развития; психолого-педагогическое сопровождение и поддержка субъектов специального и инклюзивного образования.

Адресован исследователям и практикам, разрешающим проблемы инклюзивного процесса в современном образовании на всех его уровнях.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Александрова Л. Ю., Ваторопина С. В., Максяшина Ю. А.</i> Сиблин- говый потенциал в семейном воспитании дошкольников с мотор- ной алалией.....	4
<i>Бабаджанова-Павлова А. В.</i> Смысложизненные ориентации сту- дентов колледжа с ограничениями здоровья.....	13
<i>Голых К. С., Торпакова Е. А., Царева Е. М.</i> Особенности обучения фонетике и орфографии детей с нарушениями зрения в условиях школы-интерната	22
<i>Гулидова М. И., Торпакова Е. А.</i> Ранняя профессиональная ориен- тация детей с ограниченными возможностями здоровья: из опыта подготовки школьников к региональному этапу конкурса «Аби- лимпикс».....	28
<i>Дубровская С. В., Короленко Е. В., Торпакова Е. А.</i> Инклюзивная литература: уникальная и обыкновенная?.....	34
<i>Корюкина О. И.</i> Практическая подготовка обучающихся к уча- стию в Чемпионате «Абилимпикс» в условиях ГБУ КО ПОО «Пе- дагогический колледж»	41
<i>Лаане А. А., Старовойт Н. В.</i> Классификация методических при- емов, направленных на развитие полимодального восприятия младших школьников с задержкой психического развития	48
<i>Михайличенко К. А., Старовойт Н. В.</i> Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта — инклюзивный вуз? Мнение учащихся.....	62
<i>Мычко Е. И., Бабаджанова-Павлова А. Т.</i> Возможности игры с куклой в развитии устной речи старших дошкольников с интел- лектуальной недостаточностью.....	71
<i>Назметдинова И. С.</i> К вопросу о создании учебно-методических пособий для студентов с ОВЗ	80
<i>Поникарова В. Н.</i> Адаптированная образовательная технология. Анализ эффективности.....	89
<i>Старовойт Н. В., Самойлина В. Н.</i> Разработка инклюзивной сре- ды вуза с учетом мнения студентов	96

Л. Ю. Александрова, С. В. Ваторопина, Ю. А. Максяшина

Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого,
Великий Новгород

СИБЛИНГОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Аннотация. *Изучается детерминирующее влияние сиблингов на динамику речевого развития дошкольников с моторной алалией в системе комплексной реабилитации. Приводятся экспериментальные данные, касающиеся сиблингового потенциала в контексте присвоения речевого опыта детьми дошкольного возраста с алалией. Проанализирована выборка из 569 семей с точки зрения количества сиблингов, возрастных и гендерных различий между ними. Описаны эффективные способы развивающего участия сиблингов в преодолении алалии. Структурированы риски межсиблингового взаимодействия с точки зрения речевого развития дошкольников с моторной алалией.*

Abstract. *The article is devoted to the study of the determining influence of siblings on the dynamics of speech development of preschoolers with motor alalia in the system of complex rehabilitation. Experimental data are presented concerning the sibling potential in the context of the acquisition of speech experience by preschool children with alalia. A sample of 569 families is analyzed in terms of the number of siblings, age and gender differences between them. Effective methods of developing the participation of siblings in overcoming alalia are described. The risks of intersibling interaction are structured from the point of view of speech development of preschoolers with motor alalia.*

Ключевые слова: *речевое развитие, нарушения речи, моторная алалия, дошкольники, сиблинги, семейная речевая среда, семейный инпут, сиблинговый потенциал, семейное воспитание*

Keywords: *speech development, speech disorders, motor alalia, preschoolers, siblings, family speech environment, family input, sibling potential, family education*

© Александрова Л. Ю., Ваторопина С. В., Максяшина Ю. А., 2025

Введение

Изучение семьи как среды речевого развития ребенка рассматривается в широком междисциплинарном пространстве. В онтолингвистических исследованиях подчеркивается, что семейный инпут выступает первым по времени и наиболее значимым стимулом для речевой идентификации детей. Уточнено, что индивидуальные различия детей при овладении языком во многом определяются социально-экономическим и образовательным статусом семьи, лингвистической насыщенностью семейной речевой среды, а также речевыми особенностями близких взрослых [1; 3; 6].

В рамках психолого-педагогических исследований подробно изучалось влияние матери и в меньшей степени влияние отца на вариативные и инвариантные составляющие речевого онтогенеза ребенка. Влияние прародителей достаточно редко оказывалось предметом целенаправленного научного изучения. Рассматривались лишь частные аспекты, например, положительная роль расширенной семьи в формировании импрессивной речи детей, в овладении ими лексико-грамматическим строем речи и синтаксическими конструкциями [3; 5]. Установлено, что постоянное восприятие речи близких родственников, их речевое разнообразие, общий объем коммуникации оказывают положительное влияние на успешность присвоения рече-языкового опыта [2; 3].

Одним из факторов, требующих серьезного научного изучения, является сиблинговое соперничество, которое может выступать условием успешности присвоения ребенком речевого опыта. На сегодняшний день рассмотрены различия в речевом онтогенезе детей из однодетных и двухдетных семей. Проанализировано влияние сиблинговой диады на формирование эффективной коммуникации, а также ее гармонизирующее воздействие на сотрудничество детей и открытость ребенка в речевом общении [5]. По мнению Л.С. Русановой, сиблинговое соперничество способно обеспечить необходимую

триаду коррекций в ходе речевого развития (диалогичность, подражание, исправление речевых ошибок). Предпринимались попытки анализа гендерной составляющей сиблинговой диады [1].

Для логопедии исследования роли братьев и сестер в положительной динамике преодоления речевых нарушений нехарактерно. Несмотря на то, что однодетность / многодетность семьи традиционно рассматривается в логопедии как фактор, обуславливающий различия в сценариях присвоения речевого опыта. Влияние сиблингов на динамику речевого развития дошкольников с алалией прицельно не изучалось.

Основная часть

Современные технологии комплексной помощи детям с алалией — системным недоразвитием речи с сохранным биологическим слухом и интеллектом — включают в себя не только неврологическое и логопедическое сопровождение, но и лечебное семейное воспитание. Моторная алалия — одна из наиболее часто встречающихся форм алалии — предполагает грубые нарушения экспрессивной стороны речи при относительно сохранном состоянии импрессивного компонента [4].

Многолетний практический опыт работы авторов в системе комплексной коррекции речи детей с моторной алалией обусловил эмпирический интерес к изучению ресурсов разных членов семьи в преодолении моторной алалии дошкольников.

Наше психолого-педагогическое исследование проходило в период с 2015 по 2024 год в Новгородской области на базе областного автономного учреждения социального обслуживания «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями». В исследовании приняли участие семьи, воспитывающие дошкольников с моторной алалией. В разные годы в фокусе внимания находились различные представители ближайшего социального окружения — матери, отцы, прародители, сиблинги.

Целью исследования стало выявление сиблингового потенциала в преодолении моторной алалии у детей дошкольного возраста.

В данной статье остановимся на рассмотрении роли сиблингов в положительной динамике речевого развития дошкольников с моторной алалией. Из 569 семей, принявших участие в лонгитюдном исследовании, ребенок с моторной алалией был единственным ребенком в семье в лишь в 192 случаях, тогда как в 371 случае у него были старшие или младшие братья и сестры, а в 6 случаях — братья и сестры ровесники или погодки. В таблице 1 представлен сиблинговый состав семей из экспериментальной выборки.

Таблица 1

Сиблинговый состав семей

Статус ребенка и состав семьи	Количество
Единственный ребенок в семье	192
Старший в двухдетной семье	189
Младший в двухдетной семье	62
Старший в трехдетной семье	21
Средний в трехдетной семье	34
Младший в трехдетной семье	26
<i>Из близнецовой пары или из ситуации «погодков»</i>	6
Из многодетной семьи старший	16
Из многодетной семьи средний	4
Из многодетной семьи младший	19
Общее количество семей	569

Мультидисциплинарный анализ проблемы позволил сформулировать понятие «сиблинговый потенциал». Мы определили его как эффективность участия братьев и сестер в речевом развитии дошкольников с моторной алалией. В настоящее время нами получены экспериментальные данные, касающиеся выявления факторов-усилителей сиблингового потенциала в системе комплексной коррекции и реабилитации.

Первое направление исследования предполагало сбор следующей информации: 1) количество сиблингов; 2) возрастные различия между ребенком с алалией и сиблингами; 3) гендерная составляющая выборки сиблингов.

О порядке рождения ребенка с алалией были получены следующие данные: старший ребенок в семье — 226 человек, средний — 38, младший — 107.

Данные о количестве и возрастных различиях представлены в таблице 2.

Таблица 2

Количество сиблингов и возрастная разница между ребенком с алалией и сиблингами

Количество сиблингов	Возрастные различия больше 5 лет	Возрастные различия 2—3 года	Отсутствие возрастных различия / минимальные возрастные различия
1	138	108	5
2	31	23	1
3	14	20	—
4	2	3	—

Гендерная составляющая выборки сиблингов представлена в таблице 3.

Таблица 3

Наличие / отсутствие братьев и сестер у девочек / мальчиков с алалией

Количество девочек / мальчиков с алалией	Есть сестры у девочек / мальчиков с алалией	Есть братья у девочек / мальчиков с алалией	Есть братья и сестры у девочек / мальчиков с алалией	Нет братьев и сестер у девочек / мальчиков с алалией
178 / 391	25 / 68	31 / 192	20 / 41	102 / 90

Вторым направлением исследования стало описание рисков сиблингового взаимодействия в речевом развитии дошкольников с моторной алалией. Так, старшие сиблинги (особенно сестры), пытаясь оказать речевую помощь младшему брату / сестре, часто «подделываются под детский язык». Они намеренно смягчают согласные (например, говорят «тяпотыки» вместо «тапочки»), употребляют ономотопеи вместо слов (например, говорят «мяу» вместо «кошка»), заменяют слова жестами, мимическими знаками и другими паралингвистическими средствами коммуникации. Им кажется, что такой ломаный язык понятнее ребенку с нарушениями речи.

Другой риск возникает в случаях, когда между ребенком с алалией и сиблингом нет возрастной разницы или она минимальная (например, один год). В этом случае у детей формируется «особый язык», подходящий только для «внутреннего употребления» между сиблингами и мало понятный другим детям и взрослым. Он состоит из жестов, взглядов, мимики, звуковысотного интонирования в ущерб словесной речи. Например, братья Никита (3 года 7 месяцев, моторная алалия) и Илья (2 года 4 месяца, задержка речевого развития) при «игре рядом» и совместной игре обходятся небольшим арсеналом жестов: хлопают в ладоши (да, согласен, хорошо), машут головой (нет), кивают (да), указывают пальцем на игрушки и предметы, а также интонируют: «о-о-о» (машинка упала!), «ух-ух» («едет быстро»). Оба мальчика адекватно считывают жесты и звукоподражания друг друга, поддерживают игру, однако вербальной речью не пользуются.

Третьим направлением исследования было выявление эффективных способов развивающего участия сиблингов в преодолении моторной алалии у дошкольников. Были описаны следующие способы: 1) участие в диалогах; 2) совместные игры; 3) комментирование рутин повседневной жизни. Анализ динамики речевого развития показал, что все три способа способны оказать положительное влияние.

Так коррекционный потенциал диалога определяется возможностью многократного повторения сиблингами слов, устойчивых словосочетаний, синтаксических конструкций, указательных местоимений, шаблонизированных речевых формул, которые выступают постоянно действующими речевыми образцами, максимально доступными для копирования дошкольников с алалией. Важным является также то обстоятельство, что диалоговое взаимодействие между сиблингами специально не подготовлено, и это создает эффект непосредственности, стимулирует активное использование экспрессивной речи.

Ресурсы совместных игр ребенка с алалией с братьями и сестрами связаны с высоким уровнем речевой импровизации внутри игровой ситуации и сильным эмоциональным накалом, свойственным игре. Стимулирующее влияние на развитие речи дошкольника с алалией объясняется повышением его мотивации к речи в ходе игры, созданием условий для исправления речевых ошибок ребенка партнерами по совместной игре.

Комментирование рутин повседневной жизни играет важную роль с точки зрения «оречевления» действий, выполняемых самим ребенком или другими в его присутствии. Особенно эффективен данный способ с точки зрения пополнения и уточнения глагольного словаря, а следовательно, и постепенно усложняющихся моделей фразовой речи. В процессе комментирования старшие сиблинги исправляют речевые ошибки дошкольников (например, «красная чашка, Настя, а не красный чашка», «надо говорить “я взял”, Дима, а не “я взяла”, ты же мальчик, говори: “я взял леечку”»).

Особая рече-коммуникативная ситуация возникает в тех случаях, когда дошкольник с алалией является старшим братом или сестрой. С одной стороны, очевидно, что его речевая дефицитарность препятствует созданию правильных речевых образцов для младших сиблингов, с другой стороны, он вынужден понимать и интерпретировать речь младших и даже исправлять их речевые ошибки. Это формирует умения в об-

ласти речевой рефлексии. Например, Лева (6 лет 8 месяцев) исправляет произношение Севы (3 года 4 месяца): «Сто ты кажай “клан”, нада казать “къян”» (Что ты сказал «клан», надо сказать «кран»). Это говорит о формирующемся «фонематическом чутье» Левы, чему в данном случае способствует неправильная речь младшего брата.

Выводы

Таким образом, проведенное исследование по выявлению сиблингового потенциала в преодолении моторной алалии у детей дошкольного возраста показало:

1) наличие рисков сиблингового взаимодействия в речевом развитии дошкольников с моторной алалией: а) старшие сиблинги (особенно сестры), оказывая речевую помощь младшему брату / сестре, часто «подделываются под детский язык», пытаются заменить слова паралингвистическими средствами коммуникации; б) в ущерб словесной речи формируется «особый язык» между ребенком с алалией и сиблингом, если нет возрастной разницы или она минимальна, подходящий только для «внутреннего употребления» между сиблингами и мало понятный другим детям и взрослым;

2) в то же время эффективными оказались три способа развивающего участия сиблингов в преодолении моторной алалии у дошкольников: а) участие в диалогах; б) совместные игры; в) комментирование рутин повседневной жизни.

Взаимодействие дошкольника с алалией с сиблингами в системе семейного воспитания может быть рассмотрено в качестве эффективного фактора комплексной реабилитации.

Список литературы

1. Бужигеева М. Ю. К вопросу о развитии речи у дошкольников: гендерный аспект // Сибирский психологический журнал. 2005. №21. С. 133—137.

2. *Доброва Г.Р.* Вариативность речевого развития детей в зависимости от наличия / отсутствия у них старшего сиблинга // Проблемы онтолингвистики — 2013 : материалы междунар. конф. СПб., 2013. С. 300—306.

3. *Елисеева М.Б.* Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы : монография М., 2015.

4. *Ковшиков В.А.* Экспрессивная алалия и методы ее преодоления : монография. СПб., 2018.

5. *Русанова Л.С.* Речевое развитие детей в контексте сиблингового общения и внутрисемейной межличностной коммуникации // Вестник Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. 2016. №5. С. 229—234.

6. *Чернов Д.Н.* К проблеме социокультурной обусловленности речевого развития // Системная психология и социология. 2012. №5. С. 77—84.

А. В. Бабаджанова-Павлова

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград

СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА С ОГРАНИЧЕНИЯМИ ЗДОРОВЬЯ

***Аннотация.** Рассматривается проблема изучения смысложизненных ориентаций студентов, имеющих ограничения здоровья. Приводятся основные структурные и содержательные аспекты смысложизненных ориентаций, предикторы развития внутриличностного конфликта у юношей и девушек с инвалидностью. Излагаются данные эмпирического исследования об основных компонентах, позволяющих выявить смысложизненные ориентации для преодоления студентами психических состояний, обусловленных внутриличностным конфликтом, проведен анализ результатов и взаимосвязи двух исследуемых компонентов.*

***Abstract.** The article deals with the problem of studying the relationship between the life-meaning orientations of students with health limitations and the severity of their intrapersonal conflicts. The data on the main structural and substantive aspects of life-meaning orientations, predictors of the development of intrapersonal conflict in boys and girls with disabilities are presented. The article presents empirical research data on the main components that make it possible to identify life-meaning orientations for students to overcome mental states caused by intrapersonal conflict, to analyze the results and the relationship of the two components under study. The article presents the main directions of psychological and pedagogical support for such students.*

***Ключевые слова:** смысложизненные ориентации, внутриличностные конфликты, межличностные отношения, кризисные ситуации, поведенческая дезорганизация личности, аффекты, жизненные противоречия, ограниченные возможности здоровья, инклюзивная студенческая среда*

***Keywords:** life-meaning orientations, intrapersonal conflicts, interpersonal relationships, crisis situations, behavioral disorganization of personality, affects, life contradictions, limited health opportunities, inclusive student environment*

Введение

Актуальность исследования. Сегодня в России в социально-экономических и образовательных реалиях возрос уровень значимости изучения психологического благополучия студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья. Студенческий возраст является основным этапом в личностном развитии людей с ограниченными возможностями, отличительными характеристиками которого выступают детерминанты противоречивости внутреннего мира, выстраивание нового мировоззрения на самобытность. Необходимость принятия важных жизненных решений, высокие требования к успешности личности, чувство неопределенности будущего затрудняют формирование устойчивых смысложизненных ориентаций, что является почвой для возникновения внутриличностных конфликтов, негативно сказывающихся на психологическом здоровье и социальной адаптации.

Результаты эмпирического исследования могут быть применены в практической деятельности психологических служб, работающих со студентами с инвалидностью, с целью усовершенствования качества оказания психологической помощи.

Несмотря на наличие большого количества научных исследований смысложизненных ориентаций и внутриличностных конфликтов, их взаимосвязь и понимание механизмов взаимодействия в условиях инклюзивной студенческой среды остаются недостаточно изученными. Существующие на сегодняшний день исследования зачастую акцентируют внимание на одном феномене или ограничиваются изолированным анализом отдельных аспектов, в связи, с чем понимание взаимодействия двух явлений становится недостаточно детальным.

Данное исследование направлено на разработку и эмпирическую проверку взаимосвязи смысложизненных ориентаций с выраженностью внутриличностных конфликтов у студентов с ограничениями здоровья, что позволит дополнить и углубить теоретическое понимание проблемы и развить методологические подходы к ее изучению.

Цель исследования — выявить взаимосвязь смысложизненных ориентаций с выраженностью внутриличностных конфликтов у студентов университетского колледжа, имеющих ограничения здоровья.

Гипотезой исследования послужило следующее предположение: чем более четко выражены смысложизненные ориентации, тем ниже общий уровень внутриличностной конфликтности у студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Ход исследования. Эмпирическое исследование проводилось на базе университетского колледжа, носило сравнительно-описательный характер. Изучалась взаимосвязь смысложизненных ориентаций и внутриличностного конфликта у студентов университетского колледжа, имеющих ограничения здоровья. В эмпирическом исследовании представлены основные компоненты, позволяющие доказать гипотезу, провести анализ результатов и взаимосвязи двух исследуемых компонентов.

Выборка и методики исследования формировались следующим образом. С целью подтверждения выдвинутой гипотезы было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 28 респондентов, являющихся студентами колледжа высшего учебного заведения разных направлений подготовки в возрасте ранней зрелости от 20 до 40 лет, согласно возрастной периодизации А. А. Реана. Студенты, участвующие в исследовании, имеют статус лиц с ограниченными возможностями здоровья. Все респонденты проживают на территории Российской Федерации, их средний возраст составляет 20 лет. Сбор эмпирических данных осуществлялся в марте 2025 года.

В исследовательской работе были выделены следующие *этапы*:

Первый этап — эмпирическое исследование. Респондентам было предложено пройти два опроса в онлайн-форме для сбора эмпирических данных и их последующей обработки: тест смысложизненных ориентаций СЖО/PII (СЖО) (J. Crumbaugh, L. Maholic 1964 г., адаптирован Д. А. Леонтьевым, 1988 г.), опросник «Уровень внутриличностной конфликтности» (А. И. Шипилов, 1999). Каждый тест был представлен в Google-форме, включал в себя инструкцию по выполнению, пояснение вариантов ответа и соответствующий перечень вопросов.

Второй этап — обработка и интерпретация полученных данных. Математический анализ проводился с помощью программы Statistica 12.0. Были использованы методы описательной статистики, а также был проведен корреляционный анализ с помощью коэффициента корреляции Спирмена.

Основная часть

Тема развития смысложизненных ориентаций у студентов с ограниченными возможностями здоровья актуальна. Раскрытие и анализу этой проблемы в психологии посвящены психолого-педагогические исследования, с помощью которых выявляются проблемы формирования смысла жизни, разрабатываются новые формы и методы работы. В современном мире актуальна проблема формирования и сохранения «здоровых смысложизненных ориентаций», которые играют роль в формировании правильных поведенческих установок в юношеском возрасте. По мнению Т. Н. Балиной и А. Н. Пудова, «формирование смысложизненных ориентаций у лиц юношеского возраста с ограничениями здоровья неразрывно связано с множеством развивающих процессов, проходящих на протяжении всей жизни человека» [1, с. 61].

В психологии существуют несколько подходов к изучению смысложизненных ориентаций личности: аксиологический,

символический, организационный, деятельностный. Все подходы формируют систему, которая влияет на содержание нормативных положений жизни. Благодаря смысложизненным ориентациям человек создает историю вокруг себя, может изменять структурные и содержательные компоненты жизни.

У каждого человека в период ранней взрослости вне зависимости от уровня формирования смысложизненных ориентаций, стиля жизни и темперамента случаются конфликтные ситуации. Столкновение с конфликтной ситуацией связано с тем, что жизнь человека — сложная система, которая наполнена как взаимными, так и противоречивыми взглядами. Каждый человек смотрит на течение ситуации, ее решение в зависимости от индивидуально-типологических особенностей, уровня жизнестойкости, воспитания и системы ценностных ориентаций.

Конфликт является отражением острых и противоположно направленных эмоциональных переживаний. В современных исследованиях отмечается, что «конфликт может нести в себе как отрицательное, так и положительное воздействие на человека. Например, конфликт изменяет взгляды конфликтующих на ситуацию или же, наоборот, искажает действительность» [5, с. 1].

С точки зрения А. В. Гальченко, «конфликт подразумевает некое противостояние интересов нескольких сторон. Конфликт представляет собой одну из категорий “напряженности”» [2, с. 11]. Концепция А. В. Гальченко основывается на данных исследования конфликта американским социологом Т. Парсоном. Согласно его концепции: «Конфликт является патологией социальной системы. Конфликт личности дисфункционален и вызывает внутренние противоречия личности» [2, с. 4].

Л. С. Рубинштейн считал, что: «Внутриличностный конфликт представляет собой механизм, который определяет стабильность жизненных стратегий и уровень личностного роста. Длительность развития внутриличностного конфликта определяется индивидуально-типологическими качествами» [6, с. 78].

Основываясь на концепции Э.Б. Эльконина, В.В. Козменко и А.Г. Наумлюк, можно выделить два типа конфликта: внутриличностный и внешний. Если ориентироваться на изучение конфликта у студентов с ограничениями здоровья, то мы констатируем, что «внешний конфликт у испытуемых скорее всего базируется на элементах, связанных с социальным обществом, проявлением протеста к нормам и правилам, установленным в социальном обществе. Внутриличностный конфликт в этом случае представляет собой личностное противоречие, воспринимаемое и эмоционально переживаемое человеком» [4; 7]. Внутриличностный конфликт имеет скрытый характер и зачастую не может решаться самостоятельно, то есть без психологической помощи. А.Г. Наумлюк отмечает: «Внутриличностный конфликт у лиц юношеского возраста с ограничениями здоровья влияет на человека негативно, сдерживая как психическое, так и физиологическое развитие. Личность становится замкнутой, ее не интересует деятельность других» [4, с. 39].

По мнению Ю.Б. Гиппенрейтер, «большинство студентов с ограничениями здоровья сталкиваются с внутриличностным конфликтом из-за недостаточности жизненного опыта и кризиса идентичности. При формировании внутриличностного конфликта студента переполняют негативные эмоции, которые мешают ему действовать рационально» [3, с. 67]. Ю.Б. Гиппенрейтер выделяет следующие виды конфликта в студенческом возрасте: мотивационный конфликт, нравственный конфликт, конфликт нереализованного желания, ролевой конфликт, адаптационный конфликт, конфликт неадекватной самооценки [3, с. 21].

Подводя итог теоретического обзора литературы по проблеме исследования, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, смысложизненные ориентации студентов с ограничениями здоровья являются основой развития личности, которая определяет сущность жизни, систематизирует элементы анализа поступков личности. На их формирование

вливают внешние и внутренние факторы, такие как жизненный опыт самой личности, культурная и социальная среда. При нарушении развития смысложизненных ориентаций возникает устойчивое чувство неопределенности, мотивационные проблемы, кризис идентичности и негативное самовосприятие. Студенческий возраст для лиц с ограничениями здоровья является одним из самых уязвимых периодов формирования смысложизненных ориентаций: в это время происходит смена социальных ролей, образовательной среды, переоценка ценностей и расстановка новых приоритетов. Во-вторых, внутриличностный конфликт представляет собой личностное противоречие, обусловленное сталкиванием разных потребностей и личностных установок. Однако он может влиять на личность в юношеском возрасте как в негативном, так и в позитивном ключе: например, приводить к депрессии, эмоциональной подавленности и формированию искаженных жизненных ориентиров, и в то же время стимулировать к выработке новых стратегий поведения и к формированию новых смысложизненных ориентаций.

Таким образом, мы предполагаем, что у студентов с ограниченными возможностями здоровья, имеющих более сформированные и четкие смысложизненные ориентации, менее выражены внутриличностные конфликты. Это связано с тем, что высокий уровень осмысленности жизни минимизирует чувство неопределенности и тревожности, которые являются основными источниками внутриличностных конфликтов и противоречий. В то же время низкий уровень осмысленности жизни и сформированности смысложизненных ориентаций приводят к чувству неопределенности, неудовлетворенности жизнью и сложности в принятии решений, из-за чего уровень внутриличностной конфликтности у таких студентов будет выше.

В результате эмпирического исследования, были получены следующие данные. С целью проверки и подтверждения гипотезы был использован коэффициент ранговой корреляции

Спирмена для выявления взаимосвязей между изучаемыми явлениями. Статистически значимые данные представлены в таблице.

Коэффициенты корреляции между смысловыми ориентациями и уровнем внутриличностных конфликтов

Внутриличностные конфликты	Коэффициент Спирмена	
<i>Цели в жизни</i>		
Моральный конфликт	-0,448	p=0,016
Мотивация	-0,382	p=0,044
Общая конфликтность	-0,404	p=0,033
<i>Процесс жизни</i>		
Моральный конфликт	-0,391	p=0,039
Ролевой конфликт	-0,408	p=0,031
Конфликт самооценки	-0,391	p=0,039
Общая конфликтность	-0,433	p=0,021
<i>Локус контроля-Я</i>		
Конфликт самооценки	-0,462	p=0,013
<i>Общий уровень осмысленности</i>		
Моральный конфликт	-0,388	p=0,041

Результаты статистического анализа взаимосвязи общего уровня осмысленности жизни и внутриличностной конфликтности с использованием коэффициента корреляции Спирмена указывают на то, что все параметры методики СЖО, за исключением «Локус контроля-Жизнь», имеют отрицательную связь с некоторыми внутриличностными конфликтами. К ним относятся моральный конфликт, конфликт нереализованного желания, ролевой конфликт и конфликт самооценки.

Следовательно, чем более четко выражены смысловые ориентации, тем ниже общий уровень внутриличностной конфликтности у студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья.

Выводы

В результате эмпирической проверки было выявлено, что при более отчетливых смысложизненных ориентациях у студентов колледжа с ограниченными возможностями здоровья меньше проявляется их внутриличностная конфликтность.

Одним из важных этапов развития стабильных смысложизненных ориентиров является определение четких жизненных целей, которые снижают выраженность конфликтности.

Список литературы

1. *Балина Т. Н., Пудов А. Н.* Факторы формирования смысложизненных ориентаций // Вестник Таганрогского института экономики и управления. 2023. №3. С. 60—64.

2. *Гальченко А. В.* Внутриличностный конфликт: суть явления, причины, возможные последствия и принципы коррекции // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2022. №3. С. 101—115.

3. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Чувства и конфликты. М., 2022.

4. *Козменко В. В., Наумлюк А. Г.* Внутриличностный конфликт // Материалы XII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <https://scienceforum.ru/2020/article/2018021885> (дата обращения: 12.04.2025).

5. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб., 2022.

6. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2024.

7. *Эльконин Б. Д.* Введение в психологию развития. М., 2024.

К. С. Голых, Е. А. Торпакова, Е. М. Царева

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ И ОРФОГРАФИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА

***Аннотация.** Представлен опыт адаптации учебных заданий на уроках русского языка в условиях школы-интерната. Описаны особенности обучения фонетике и орфографии школьников с нарушениями зрения; трудности, возникающие у школьников с ОВЗ при изучении данного раздела.*

***Annotation.** The article describes the experience of adapting learning tasks in Russian language lessons in a boarding school setting. The article covers the features of teaching phonetics and spelling to schoolchildren with visual impairments; the difficulties encountered by schoolchildren with disabilities in studying this section.*

***Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья, школа-интернат, русский язык, фонетика, слуховое восприятие, индивидуализация образовательного пространства*

***Keywords:** children with disabilities, boarding school, Russian language, phonetics, auditory perception, individualization of educational space*

Введение

Для детей с нарушениями зрения функционируют специальные школы, являющиеся составной частью государственной системы специального образования. Обучение и воспитание в таких школах направлено прежде всего на восстановление, компенсацию и коррекцию нарушенных и недоразвитых функций.

© Голых К. С., Торпакова Е. А., Царева Е. М., 2025

Исследования отечественных тифлопедагогов (М.И. Земцова, Г.А. Якунина, В.П. Ермакова и др.) позволяют говорить о том, что слуховое восприятие играет ключевую роль в дистантном восприятии объектов слепыми учащимися.

В период обучения в школе значимость слухового анализатора для детей с нарушениями зрения возрастает, так как слепые учащиеся активно используют слух как в образовательной деятельности, так и на внеурочных занятиях. Занятия с учителем, общение с одноклассниками, музыкальные уроки и применение аудиотифлотехники содействуют развитию слухового восприятия.

Основная часть

Наше исследование проводилось на базе государственного бюджетного учреждения Калининградской области «Калининградская средняя общеобразовательная школа для обучающихся и воспитанников с ОВЗ школа-интернат». Состав обучающихся данной школы — дети с нарушениями зрения. При обучении детей данной нозологии особое внимание уделяется процессу формирования у них языковой и коммуникативной компетенций; при этом главенствующее значение отводится развитию речи, то есть коммуникативной компетенции, которая, в свою очередь, способствует коррекции, развитию образного мышления обучающихся и др.

На сегодняшний день вопрос формирования основных учебных действий в рамках изучения русского языка у детей с нарушением зрения представляется актуальным и мало разработанным.

«Развитие слухового восприятия оказывает влияние на формирование, отвечающей основным стилистическим и грамматическим требованиям русского языка речи, фонетического слуха, а также слуховой памяти и слухового внимания. Сформированный фонематический слух у подростков с глубокими нарушениями зрения является основой и предпосылкой успешного овладения грамотой, формирования представлений о звуковом составе языка» [2].

В свете этого, адаптация заданий по русскому языку из раздела «Фонетика. Орфоэпия. Графика. Орфография» для слепых обучающихся становится особенно актуальной, поскольку позволяет более эффективно задействовать их слуховые навыки и улучшить процесс обучения. По словам Н.П. Поляковой, «Раздел «Фонетика. Орфоэпия. Графика. Орфография» требует к себе особого внимания» [3].

При изучении данного раздела, по нашему мнению, у обучающихся нозологии «Слепые и слабовидящие» наблюдаются следующие трудности.

1. Из-за общего недоразвития речи, обусловленного нарушениями зрения, обнаруживается нарушение звукопроизношения, слабая развитость слухового восприятия речи и фонематического слуха.

Прежде чем перейти к работе с материалами по темам «Фонетика», «Орфоэпия», необходимо, воспользоваться аудиозаписями, продемонстрировать различия между звуками речи и всеми остальными звуками. Потребуется:

1) воспроизвести аудиозаписи звуков по очереди (шум улицы, звуки природы, голос человека);

2) проанализировать их: одинаково ли их слышат обучающиеся;

3) классифицировать звуки на «звуки речи» и «другие звуки»;

4) определить информацию, которую несет каждый звук (кто или что этот шум издает, где происходит действие, какие образы в сознании);

5) попросить обучающихся внимательно прослушать аудиозапись голоса человека;

6) определить настроение говорящего, смысл сказанных им слов;

7) сделать вывод, назвав признаки, по которым они отнесли каждый прослушанный звук к той или иной категории.

2. Графические ошибки: неправильное расположение элементов букв по отношению друг к другу и к строке, зеркальное написание букв, несоблюдение расстояния между буква-

ми, слогами и словами на строке, замена букв, несоблюдение одинаковой ширины и высоты букв, недописывание частей букв [1].

При изучении материалов по теме «Графика», «Орфография» педагогу следует начать с происхождения письменности, истории плоско-печатного алфавита и рельефно-точечного шрифта Л. Брайля. Также обучающиеся усвоят теоретические сведения, характеризующие раздел науки о языке, определяющий правила написания слов.

Развитие орфографических навыков у слепых обучающихся, как и у их зрячих сверстников, основывается на их чувственном опыте и представлениях. Однако ограниченный объем знаний у слепых обучающихся неблагоприятно сказывается на процессе приобретения этих навыков.

Этапы формирования устойчивого орфографического умения подчиняются следующему алгоритму:

- 1) формирование первоначального представления об изучаемой орфограмме на теоретическом уровне;
- 2) обучение идентифицировать ее среди различных орфограмм;
- 3) отработка орфографического навыка на практике.

Для успешного формирования прочных орфографических навыков учителю рекомендуется использовать упражнения, основанные на:

- 1) списывании целого текста или адаптированного учителем текста с карточки;
- 2) списывании текстов с дополнительными заданиями (грамматическими, лексическими и др.);
- 3) списывании со вставкой пропущенных букв, слов;
- 4) диктантах, предусматривающих формирование у слепых обучающихся самоконтроля и саморегуляции.

Необходимо подчеркнуть один из важнейших аспектов, который требует особого внимания в начале учебного года: учителю следует провести отдельное обсуждение с обучающимися о символах и знаках, которые он планирует использовать для обозначения различных типов ошибок, включая ор-

фографические. Особенно важно учитывать, что в тетрадах слепых обучающихся коррекция ошибок, выставление оценок, а также внесение других записей осуществляются с применением рельефного точечного шрифта Л. Брайля. Это не только соответствует принципам доступности образования, но и обеспечивает необходимую инклюзивность, позволяя слепым обучающимся полноценно воспринимать процесс обучения и вносить поправки в свои работы.

Для преодоления указанных трудностей в процессе обучения в своей педагогической практике на базе государственного бюджетного учреждения Калининградской области для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Калининградская средняя общеобразовательная школа-интернат» при изучении раздела «Фонетика. Орфоэпия. Графика. Орфография» используем адаптированные нами задания.

«Звуковая мозаика» — игровой вариант задания «фонетический анализ слова» для слепых обучающихся. Нами был создан набор карточек, где каждая карточка обозначает определенный звук («гласный» или «согласный», «мягкий» или «твердый», «звонкий» или «глухой», «ударный» или «безударный»). Каждая карточка имеет определенную форму и текстуру для обозначения типа звука: гласные — круг, согласные — квадрат; твердый — деревянный брусок, мягкий — шерсть; звонкий — пакет / бубенчики, глухой — пластик, что-то накрахмаленное, сухое; ударный — пайетки, безударный — гладкая бумага.

Буквенный диктант при закреплении учебного материала, например, правописание приставок *пре-* и *при-*. Учитель диктует слова, а обучающиеся записывают не слова целиком, а только нужные буквы, в нашем случае это «е» или «и». Такой вид работы позволяет отработать навыки различных языковых явлений на слух, опираясь на сохранный анализатор слепых обучающихся. Этот диктант с легкостью поддается модификации для применения в разнообразных упражнениях из раздела «Орфографии».

Выводы

Таким образом, адаптация учебных заданий по русскому языку в разделе «Фонетика. Орфоэпия. Графика. Орфография» для обучающихся с нарушениями зрения способствует углублению их понимания соответствующих тем и повышению качества выполнения заданий. Эта индивидуализация образовательного процесса не только улучшает восприятие учебного материала, но и способствует развитию навыков самостоятельной работы, а также критического мышления.

Важно отметить, что создание специальных условий и заданий, учитывающих специфику восприятия информации слепыми обучающимися, играет ключевую роль в формировании их языковых компетенций, что в свою очередь влияет на общую академическую успеваемость.

Список литературы

1. Данилина О.В., Сафронова А.А. Использование тематической презентации как аудиовизуального лингвокультурологического средства изучения языка // *Litera*. 2024. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tematicheskoy-prezentatsii-kak-audiovizualnogo-lingvokulturologicheskogo-sredstva-izucheniya-yazyka> (дата обращения: 10.02.2025).

2. Полякова Н.П. Проблема формирования лингвистических компетенций у подростков с глубокими нарушениями зрения в процессе изучения русского языка в условиях школы III—IV вида // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2013. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-lingvisticheskikh-kompetentsiy-u-podrostkov-s-glubokimi-narusheniyami-zreniya-v-protsese-izucheniya-russkogo> (дата обращения: 10.02.2025).

3. Полякова Н.П. *Современные технологии преподавания русского языка слепым обучающимся*. М., 2023.

М. И. Гулидова, Е. А. Торпакова

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград

**РАННЯЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:
ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ ШКОЛЬНИКОВ
К РЕГИОНАЛЬНОМУ ЭТАПУ КОНКУРСА «АБИЛИМПИКС»**

***Аннотация.** Представлен опыт подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья к региональному этапу конкурса профессионального мастерства «Абилимпикс» по компетенции «Мультимедийная журналистика». Дано общее представление об апробированной рабочей программе по внеурочной деятельности для школьников с ОВЗ «Мультимедийная журналистика».*

***Annotation.** The article describes the experience of preparing children with disabilities for the regional stage of the "Abilimpix" professional skills competition in the competence of Multimedia Journalism. A general idea of the proven extracurricular work program for students with disabilities "Multimedia journalism" is given.*

***Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, конкурс, профессиональное мастерство, компетенция, мультимедийная журналистика*

***Keywords:** inclusive education, children with disabilities, competition, professional skills, competence, multimedia journalism*

Введение

Современная школа нацелена на создание условий для успешной социализации и профориентации детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов. Однако

такие дети могут столкнуться с различными физическими и коммуникативными проблемами, которые способны затруднить эти процессы. Вот почему важнейшей задачей образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом является обеспечение «условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения» [1, с. 43].

Образование нацелено на социализацию детей, чтобы они могли реализовать свои возможности. Этому способствуют различные конкурсы, специальные фестивали, чемпионаты. В частности, чемпионат «Абилимпикс» помогает учащимся с ограниченными возможностями здоровья почувствовать свою успешность, продемонстрировать обществу свои навыки в определенной профессиональной области, чтобы потом иметь возможность занять место в обществе.

«Абилимпикс» — одно из самых массовых международных движений, направленных на поддержку людей с ограниченными возможностями здоровья. Это не только соревнование, это профессиональное сообщество, которое позволяет людям разных возрастов развивать свои навыки, учиться чему-то новому, находить работу и двигаться вперед.

Основная часть

С каждым годом движение «Абилимпикс» набирает все большую популярность в образовательной среде, а количество его участников только растет. В 2024 году, по данным Национального центра «Абилимпикс», в региональных чемпионатах приняло участие более 21 тыс. участников, из которых более 80 % — школьники и студенты.

Вместе с тем, мы можем обозначить объективное противоречие между социальным заказом на проведение профессиональных конкурсов среди детей с ограниченными возможно-

стями здоровья и недостаточно адаптированным методическим сопровождением данного процесса на всех его этапах, начиная с подготовки участников.

Целью нашего исследования была разработка и апробация авторской рабочей программы по формированию у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья компетенции «Мультимедийная журналистика».

В качестве гипотезы мы предположили, что авторская рабочая программа может выступить в качестве средства организационно-методического сопровождения процесса формирования у детей с ограниченными возможностями здоровья компетенции «Мультимедийная журналистика», поскольку она спроектирована с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся; использует современные технические средства, позволяющие задействовать различные каналы восприятия информации; ориентирована на познавательную мотивацию обучающихся (реализация творческих способностей, совершенствование навыков литературного творчества, практических навыков работы с техникой, разносторонней оценке социальных событий); включает консультационное сопровождение родителей детей с ограниченными возможностями здоровья; предлагает методические рекомендации для педагогов и родителей.

Педагогическое исследование проводилось нами на базе государственного бюджетного учреждения Калининградской области «Калининградская средняя общеобразовательная школа для обучающихся и воспитанников с ОВЗ школа-интернат». Данная школа выступает демонстрационной площадкой в конкурсе «Абилимпикс» по такой компетенции, как «Мультимедийная журналистика».

Нами была разработана программа по данной компетенции, которая включала несколько модулей и комплекс занятий. Программа рассчитана на 32 часа. В нее входят занятия лекционного и практического характера. Их тематика отражена в таблице.

Тематическое планирование программы подготовки школьников по компетенции «Мультимедийная журналистика»

Тема занятия	Количество часов
Роль журналистики в обществе	1
Профессии в журналистике	1
Правила написания текста и его структура	2
Лонгрид	3
Фотоаппаратура	2
Композиция в фотографии	2
Основы компьютерной обработки изображения	2
Устройства для записи видео	2
Видеомонтаж	2
Публикация в видеохостингах	2
Оборудование для работы с аудио	2
Основы интервью	2
Знакомство с платформой Tilda для создания сайта	2
Блоки и элементы управления блоками	2
Публикация сайта	2
Творческий проект	3

Апробация программы проходила в период с марта по май 2024 года на базе ГБУ КО «Школа-интернат». Занятия проходили 2 раза в неделю, целевую аудиторию составляла команда школьников — будущих участников регионального этапа конкурса «Абилимпикс» по компетенции «Мультимедийная журналистика».

В процессе занятий школьники знакомятся с профессиями, аппаратурой для создания видео и фото, аудиозаписывающей техникой, с программами по обработке фото и видео, видеохостингом и платформой «Tilda». На занятиях мы оказывали помощь в понимании ресурсов во время освоения и во время чемпионата «Абилимпикс».

В ходе занятий обучающимся были предложены практические задания, направленные на закрепление материала. Очень

важным во время занятий было непосредственное взаимодействие обучающихся друг с другом, так как они учились общаться, выслушивать друг друга и делиться своей точкой зрения.

Заключительным заданием для обучающихся в ходе программы стало создание творческого проекта, целью которого было показать свои навыки и умения, полученные в ходе подготовки к чемпионату по компетенции «Мультимедийная журналистика».

Данная программа позволила обозначить комплекс планируемых результатов участников конкурса «Абилимпикс»:

— личностные: формирование уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению; формирование интереса к профессии журналиста;

— метапредметные: планирование своей деятельности с использованием навыков целеполагания, самоанализа и самооценки; умение соотнести результат своей деятельности с целью и оценить его; умение работать в коллективе;

— предметные: развитие навыков использования цифровых и ИТ-технологий, умения пользоваться основными операционными системами, программным обеспечением, необходимым для создания и обработки текстов, визуальной, аудио- и аудиовизуальной информации, системами передачи и обмена информацией.

Опыт участия в проведении демонстрационной площадки регионального этапа чемпионата «Абилимпикс» позволил провести собственную педагогическую рефлексию по полученным профессиональным приобретениям и дефицитам.

Выводы

В заключение хотелось бы отметить, что обучающимся с ограниченными возможностями здоровья важно принимать участие в конкурсах по профессиональному мастерству, так как благодаря им повышается эффективность освоения пред-

метных знаний, формируется творческое мышление и навыки владения той или иной компетенции. Кроме того, происходит формирование готовности к выбору направления профессиональной деятельности в соответствии с интересами, способностями и учетом потребностей рынка труда.

Список литературы

1. *Об утверждении* федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №286. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 12.03.2025).

С. В. Дубровская¹, Е. А. Торпакова¹, Е. В. Короленко²

¹ Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград

² ГБУ КО «Школа-интернат», Калининград

ИНКЛЮЗИВНАЯ ЛИТЕРАТУРА: УНИКАЛЬНАЯ И ОБЫКНОВЕННАЯ?

***Аннотация.** Представлено описание проблемы инклюзивной литературы в современном обществе. Приведен обзор ключевых произведений в рамках данной проблематики. Выделены основные направления ее развития.*

***Annotation.** The article describes the problem of inclusive literature in modern society; key literary works are provided within the framework of this issue, the main directions of its development are highlighted.*

***Ключевые слова:** инклюзивная литература, инвалидность, инклюзивный диалог, адаптированные книги, восприятие произведения*

***Keywords:** inclusive literature, disability, inclusive dialogue, adapted books, perception of the literary work*

Введение

Стоит начать с того, что же такое инклюзивная литература. Многие говорят, что это произведения для родителей или учителей, считая ее «научно-познавательной», другие убеждены в обратном, принимая ее за художественную и предназначенную для интеграции тех, кто в силу различных обстоятельств не может полноценно адаптироваться в обществе. Но что же она представляет из себя на самом деле? Прежде всего, все вышеупомянутое, действительно, касается инклюзивной лите-

© Дубровская С. В., Торпакова Е. А., Короленко Е. В., 2025

ратуры, которая существует для всех! Такие произведения направлены на формирование позитивного восприятия людей с инвалидностью и собственной идентичности. Это может быть литература, адаптированная для людей с ограниченными возможностями здоровья, например, написанная шрифтом Брайля, а может повествовать о людях с особыми потребностями, описывая историю их жизни, семейное воспитание и ежедневное взаимодействие.

Но все же в «примитивном» значении инклюзивная литература представляет собой произведения, адаптированные для людей с ограниченными возможностями здоровья. Возникновение рассматриваемого явления связано с изменениями в социуме, направленные на равенство и принятие.

Основная часть

Первые попытки создания доступной литературы связаны со шрифтом Луи Брайля, который стал первой в мире системой рельефно-точечного письма и тактильного чтения. После этого появилось небольшое количество публикаций. В конце XIX века на фонографы стали записывать первые аудиокниги, но в силу трудности их создания и распространения они были доступны в узких кругах.

В 70-е — 90-е годы XX века, после Второй Мировой войны, над положением людей с инвалидностью в обществе задумались многие. Был принят ряд ключевых нормативных актов, которые определили правовой статус инклюзивной литературы и послужили основой для разработки стандартов доступности (например, «Акт об американцах с инвалидностью (ADA)» [1]).

Технический прогресс внес ключевую роль в доступность литературы и других произведений: появились электронные книги, синтезаторы речи, субтитры, тифлокомментирование. Это облегчило не только знакомство с произведениями, но и расширило возможности их создания.

На сегодняшний день инклюзивная литература разнообразна и включает в себя адаптированные книги для детей с расстройством аутистического спектра (упрощенный текст, пиктограммы), адаптированные издания для людей с интеллектуальными нарушениями и нарушениями речи (элементы альтернативной и дополнительной коммуникации, схемы), мультисенсорные издания (тактильные, ароматизированные, озвучиваемые книги, тексты с увеличенным шрифтом и контрастными иллюстрациями). Также существуют интернет-платформы, например, онлайн-библиотека Логос, Bookshare и другие, которые предоставляют книги, написанные шрифтом Брайля, или же записанные в аудиоформате.

Важным аспектом в вопросе инклюзивной литературы является сам герой произведений. В классической литературе герои с инвалидностью зачастую были символами страдания, наказания или урока, преподносимого судьбой. Например, злодей калека Ричард III, которого Шекспир не называет калеккой, но указывает на его неполноценность, или незрячий прорицатель Тиресий в античной мифологии. Все эти герои олицетворяют связь ограниченных возможностей со злым роком и неведомыми силами.

В XIX веке изъяны здоровья стали инструментом романтизма. Ярким примером является произведение Виктора Гюго «Человек, который смеется», повествующее об изуродованном компрачикосами Гуинплене и слепой от рождения девушки Дее [2], или же хромой Тим из «Рождественской песни» Чарльза Диккенса. Образы этих героев напрямую подчеркивают социальное неравенство, но все еще связаны со сверхъестественным. Более того, делается акцент на душевном страдании героев и поиск внутренней силы для изменения судьбы и победы над ее испытаниями.

До середины XX века образы героев были связаны с физической неполноценностью, но под влиянием движения борцов за гражданские права они приобрели новые формы и трактов-

ки. Например, Кристофер Бун, подросток с расстройством аутистического спектра, герой романа Марка Хэддона «Загадочное ночное убийство собаки» [3]. Его восприятие мира полностью переворачивает привычный детективный сюжет. Автор не просто отдаленно знакомит нас с героем, а аккуратно и подробно подводит к знанию особенностей проявлений расстройства, описывает жизнь самого человека с расстройством и его окружения.

Огромный вклад в данную проблематику внес британский невролог Оливер Сакс, опубликовавший сборник историй людей, страдающих от психических нарушений, под названием «Человек, который принял жену за шляпу», а также провел и описал попытки борьбы с эпидемией летаргического энцефалита в книге «Пробуждение».

Но здесь можно выделить две ключевые проблемы: во-первых, инвалидность выступает метафорой; использование преимущественно физических особенностей является символом зла или сверхъестественного. Во-вторых, эксплуатация эмоций — акцент на сострадании, а не на индивидуальности героя. Читатель испытывает жалость, что принижает и стигматизирует достоинство людей с ограниченными возможностями здоровья.

Сейчас инвалидность практически утратила метафоричность и перестала играть на чувствах. Авторы все чаще обращаются за консультациями к тем или иным людям с особыми потребностями и, наоборот, стараются делать акцент на достижениях и победе над трудностями, с которыми сталкиваются люди в таких ситуациях.

Но что же касается авторов с инвалидностью?

Хелен Келлер обладала слепоглухотой с раннего детства. «История моей жизни» — один из первых текстов, написанный человеком, лишенным зрения и слуха [5]. Произведение стало символом преодоления барьеров во взаимодействии с окружающим миром и источником вдохновения для движения борцов за права людей с инвалидностью.

Стивен Хокинг, написавший автобиографический роман «Моя краткая история» и продолжавший научную деятельность до последнего дня, навсегда оставил след в культуре и запомнился обществу не только как выдающийся ученый, но и как человек, обладающей огромной внутренней силой [4]. Именно внутренняя безграничная сила позволяла С. Хокингу преодолевать и действовать вопреки. Тяжело вообразить, каково приходится писателям с инвалидностью, которые сталкиваются с уникальными вызовами, выходящими за рамки творческого процесса. В первую очередь это связано с физическими и коммуникативными барьерами (например, Стивен Хокинг писал книги, используя синтезатор речи, управляемый мышцами щеки). Скорость работы значительно меньше, существуют также ограничения в форматах и привязка к технике.

Знание особенной ситуации создания книг авторами с инвалидностью формирует и особенное восприятие произведений. Зачастую они воспринимаются как «истории преодоления». Социальные и культурные стереотипы становятся явным барьером в объективном анализе произведений. Работы авторов с особыми потребностями здоровья воспринимаются как нечто, отклоняющееся от нормы и рискуют не получить признания своей художественной значимости.

Таким образом, мы можем выделить основные направления инклюзивной литературы: адаптация существующих произведений, которая подразумевает специальный шрифт, символы и другие условия изменения; создание оригинальных текстов; личный опыт авторов и харизматичный посыл читателю.

Есть еще одно важное направление инклюзивной литературы — повод принять и понять, строить коммуникацию и социальные связи через повседневное использование такой литературы и ее доступность.

Сегодня все больше фондов, издательств, проектов расширяют возможности для читателей. Российский проект «Трогательные книжки» представляет собой не просто адаптацию литературных произведений, но и является шагом к построению инклюзивного общества. Через тактильный опыт дети со зрительными нарушениями получают информацию об окружающем мире наравне со всеми. Фонд «Иллюстрированные книжки для маленьких слепых детей» поддерживают читательские компетенции детей дошкольного и школьного возраста по всей стране. Фонд «Со-единение» создает доступную библиотеку для каждого читателя, который через произведения, созданные слепоглухими людьми, прикасается с истинной красотой окружающего мира и его маленьким радостям. Фонд «Особый взгляд» кроме издательства, организовал сайт для обмена книгами шрифтом Брайля, тем самым расширяя социальные связи, пространство взаимодействия и возможностей.

Выводы

Конечно, для развития подобных проектов необходимы государственная поддержка, внедрение новых технологий и повышение количества участников, а также их квалификации.

Таким образом, можно констатировать, что инклюзивная литература становится одним из инструментов развития общества благодаря постепенному воплощению принципов равноправия и доступности. На сегодняшний день инклюзивная литература не только обеспечивает право на образование и формирование культуры для людей с инвалидностью, но и преобразует общественное мнение, разрушая огромное количество стереотипов. Развитие требует системного подхода, который объединяет усилия государства, издательств, технологий и общестственности.

Доступная литература — не просто книги, а шаг к миру, в котором главенствует инклюзивный диалог.

Список литературы

1. *Americans with Disabilities Act of 1990*. URL: <http://www.ada.gov/pubs/adastatute08.htm#12102> (дата обращения: 10.02.2025).
2. *Гюго В.* Человек, который смеется / пер. Б.К. Лившиц. М., 2025.
3. *Келлер Х.* История моей жизни. М., 2024.
4. *Стивен Х.* Моя краткая история. М., 2019.
5. *Хэддон М.* Загадочное ночное убийство собаки. М., 2004.

О. И. Корюкина

Педагогический колледж, Черняховск

**ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ
К УЧАСТИЮ В ЧЕМПИОНАТЕ «АБИЛИМПИКС»
В УСЛОВИЯХ ГБУ КО ПОО «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»**

***Аннотация.** Рассмотрены особенности подготовки студентов колледжа к чемпионату по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс». Раскрывается важность социально-психологической поддержки студентов с ограниченными возможностями во время подготовки к чемпионату.*

***Abstract.** The article discusses the features of preparation of college students for the championship of professional skills among the disabled and people with disabilities “Abilimpics”. The current state of professional activity among the disabled and people with disabilities is considered.*

***Ключевые слова:** инвалиды, «Абилимпикс», чемпионат профессионального мастерства, лица с ОВЗ*

***Keywords:** disabled people, “Abilimpics”, championship of professional skills, persons with disabilities*

Введение

Концепция модернизации Российского образования определила цель профессионального образования, которая заключается в подготовке квалифицированного, компетентного, ответственного работника, готового к профессиональному самосовершенствованию, способного к эффективной работе, кон-

курентоспособного на рынке труда. В системе профессионального обучения в последние годы приоритетом является конкурсное движение, это важный инструмент достижения целевых показателей качества образования.

Сегодня в России около 15 млн людей с инвалидностью — это практически 10% жителей всей страны. Как говорит статистика, среди лиц с ограниченными возможностями здоровья около 20% трудоустроенных [2]. Инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья очень важно реализовать себя в какой-либо профессии и успешно интегрироваться в современное общество, именно поэтому существует потребность включить в систему профориентационных мероприятий эту группу населения.

Чемпионат для людей с инвалидностью «Абилимпикс» [1] стал отличным подспорьем в сложившейся ситуации.

«Абилимпикс» — это олимпиады среди инвалидов по профессиональному мастерству в различных категориях. Название движения — сокращение от английского Olympics of Abilities (Олимпиада возможностей). На данный момент соревнования «Абилимпикс» охватывают все категории инвалидов и лиц с ОВЗ, всего около 50 профессий.

Основные задачи движения «Абилимпикс»:

— «повысить стремление инвалидов к профессиональной независимости и улучшить их профессиональные навыки;

— поднять на новый уровень общественное восприятие профессиональных возможностей инвалидов и их участие в социально-экономической жизни;

— поддерживать социальную интеграцию инвалидов в жизнь общества, уделяя особое внимание их профессиональному развитию и образованию;

— способствовать международному обмену и дружбе между участниками.

— способствовать успешной социализации и трудоустройству инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья» [3, с. 16].

Основная часть

Хотелось бы поделиться опытом подготовки и участия обучающихся ГБУ КО ПОО «Педагогический колледж» в региональных этапах и национальном чемпионате «Абилимпикс» по компетенции «Дошкольное воспитание».

В результате участия в чемпионате «Абилимпикс» у обучающихся с ОВЗ повышается самооценка, активнее формируется профессиональный интерес к выбранному делу, повышается уровень социализации, что, в свою очередь, позволяет, эффективнее адаптироваться к самостоятельной жизни, занять свою нишу на рынке труда. Поэтому на подготовительном этапе работы основополагающим элементом является усиление мотивации обучающихся, при этом, как показывает практика, чтобы активизировать внутренние мотивы, необходимо усилить влияние внешних.

Очень эффективным элементом мотивации является поддержка обучающихся и их родителей. Необходимо рассказать, что такое «Абилимпикс», и какие позитивные уроки именно их ребенок может извлечь из участия в нем, заинтересовывать их занятиями, подготовкой к чемпионату и участием в нем, обрисовывая перспективы такой деятельности, например, возможность самосовершенствования, следовательно, овладения более высоким уровнем прежде всего практических знаний, повышенными шансами успешно трудоустроиться и т. п.

В целом, опыт подготовки обучающихся к чемпионату «Абилимпикс» позволил выделить несколько этапов закрепления уже сформированных в ходе учебного процесса и формирования новых профессиональных компетенций, умений, знаний и навыков. На подготовительном этапе работы мы проанализировали условия проведения и критерии подготовки обучающихся, привели их в соответствие с требованиями «Абилимпикс». Учитывая особенности специальности, в чем-

пионате принимают участие обучающиеся с соматическими заболеваниями, с проблемами зрения и опорно-двигательной системы с 1-го по 4-й курс.

Экспертами стали мастера — преподаватели колледжа со стажем работы по своей специальности, имеющие первую и высшую категории, а также имеющие удостоверения, предоставляющие право быть экспертом на региональных чемпионатах.

На втором этапе работы по подготовке к чемпионату нами был проведен анализ профессиональных качеств обучающихся. На данном этапе работы мы определили для себя еще один дефицит — отсутствие достаточного количества обучающихся по специальности «Дошкольное образование», соответствующих конкурсным условиям «Абилимпикс», для проведения чемпионата. Поэтому мы предложили участие в чемпионате обучающимся по специальности «Преподавание в начальных классах» и «Специальное дошкольное образование».

Наши потенциальные участницы выразили интерес и желание участвовать в чемпионате. Для каждой участницы была разработана индивидуальная программа подготовки к конкурсу, которая включала в себя прежде всего введение в профессию воспитателя детей дошкольного возраста с определением особенностей профессиональной деятельности и специфики методических подходов в работе с детьми дошкольного возраста.

Мы столкнулись с такой проблемой, как нежелание некоторых потенциальных участников конкурса к афишированию своего статуса инвалидности, поэтому мы усилили психологическую подготовку участников к конкурсу.

Ребята оказались талантливыми, а самое главное, у них было огромное желание участвовать в конкурсе, пытаться научиться, сделать лучше, чем другие. Этот азарт помог в дальнейшем им победить, прежде всего, неуверенность в себе. Начиная реализовывать программу подготовки обучающегося — участника «Абилимпикс», следует предварительно объяснить

ему не только цель и задачи проводимого мероприятия, но и его организационные аспекты: количество участников, порядок работы конкурсной площадки, критерии оценивания, требования к поведению участников и к соблюдению техники безопасности. Это помогло снизить уровень тревожности перед грядущим мероприятием.

На следующем этапе подготовки нами была разработана Программа «Подготовка обучающихся к участию в чемпионате “Абилимпикс”».

При подготовке обучающегося по компетенции «Дошкольное воспитание» выделяется две основных составляющих: самостоятельная работа и работа во взаимодействии с преподавателем, которые тесно взаимосвязаны друг с другом. Данный фактор является основным при разработке и реализации программы подготовки обучающегося — участника «Абилимпикс».

Далее начинается работа непосредственно с заданиями конкурса, предварительно опубликованными на сайте образовательной организации, проводящей чемпионат «Абилимпикс»: их следует дать обучающемуся на самостоятельное выполнение. Затем преподаватель проверяет выполненные задания, выделяя ошибки и недочеты, выясняя причины их появления. То есть каждый просчет обучающегося следует разобрать совместно с ним, объясняя, в чем именно заключалась ошибка, и как следовало бы выполнить данное задание. После этого для закрепления результата, обучающийся опять должен повторить работу уже с учетом замечаний преподавателя.

Очень помогли в подготовке к чемпионату наши педагоги-наставники, которые организовали мастер-классы для участников соревнований по конкурсным заданиям.

Но следует заметить, что подготовка обучающихся с ОВЗ и инвалидов к чемпионату требует учета ряда проблем, а именно: как правило, их быстрой утомляемости, часто — эмоциональной нестабильности, рассеянности внимания. Вследствие чего, процесс подготовки необходимо выстраивать с

применением большого количества наглядных примеров, разнообразия заданий и форм их представления. Отличной формой работы стала совместная подготовка обучающихся к участию в чемпионате «Абилимпикс» и отборочных соревнованиях чемпионата «Молодые профессионалы России» по компетенции «Дошкольное воспитание». Участники чемпионата «Абилимпикс» вначале выступали в качестве волонтеров для конкурсантов, имели возможность почувствовать себя дошкольниками, а затем уже и сами принимали на себя роль воспитателей и проводили с волонтерами- студентами тренировку конкурсных заданий.

Наши социальные партнеры — коллеги из дошкольных образовательных организаций тоже оказали огромную помощь. На базе нашего колледжа организована работа районного методического объединения логопедов и учителей-дефектологов. Наши коллеги поделились друг с другом и с конкурсантами секретами своего мастерства. Это несомненно стало отличным подспорьем в подготовке к участию в конкурсе.

Политика чемпионатного движения «Абилимпикс» предоставляет возможность участия в нем в трех возрастных группах: школьники, студенты, специалисты. Группа студентов не разграничивает участие студентов колледжа и вуза, и поэтому ежегодно наша площадка по компетенции «Дошкольное воспитание» объединяет все образовательные организации Калининградской области, которые готовят специалистов в этой области. Мы благодарим наших коллег, которые принимают активное участие в чемпионатном движении «Абилимпикс». В рамках чемпионата конкурсные задания построены таким образом, что позволяют продемонстрировать практические навыки, сформированные как у студентов СПО, так и студентов вузов. Теоретическая, научная подготовка в вузе, конечно, выше, чем в СПО, но задания «Абилимпикс» позволяют оценить практическую подготовку будущих специалистов. В рамках чемпионата профессиональное сообщество экспертов независимо от уровня (колледж или вуз) имеет возможность

взаимодействовать, делиться опытом подготовки участников и работы с обучающимися с ОВЗ, тем более что государственные подходы к данной проблеме идентичны. Площадка дает возможность увидеть преемственность между уровнями образования и выстроить перспективу профессионального развития обучающихся колледжа.

Выводы

Таким образом, подготовка обучающегося к участию в чемпионате «Абилимпикс» представляет собой комплекс лично-ориентированных мер, позволяющих обеспечить не только эффективность участия в конкретном конкурсном мероприятии, но и во многом определяющих успешность дальнейшей профессиональной деятельности обучающегося. Чемпионат вносит неоценимый вклад в образование и воспитание обучающихся, так как стимулирует к накоплению опыта, поиску нестандартных решений задач. Впоследствии участники чемпионата проявляют большую самостоятельность и интерес к дальнейшей самореализации в профессиональной деятельности в образовательных организациях.

Список литературы

1. *Национальный центр «Абилимпикс»*. URL: <http://abilympics.ru/about/> (дата обращения: 09.02.2025).
2. *Федеральная служба государственной статистики РФ* : [официальный сайт]. URL: <http://www.gks.ru/> (дата обращения: 09.02.2025).
3. *Тютюева И. А., Филютина Т. Н.* История подключения Шадринского государственного педагогического университета к мировому движению «Абилимпикс» // Ученые записки Шадринского государственного педагогического университета. 2024. №3 (5). №9. С. 15—23.

А. А. Лаане, Н. В. Старовойт

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград

**КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ,
НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ ПОЛИМОДАЛЬНОГО
ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

***Аннотация.** Рассматривается актуальная проблема развития полимодального восприятия у младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Отмечается, что трудности в обучении данной категории детей часто связаны с нарушениями межсенсорного взаимодействия. Представлена классификация методических приемов, разработанная на основе теоретического анализа и направленная на целенаправленное развитие полимодального восприятия на уроках литературного чтения. Описываются группы приемов в рамках различных педагогических подходов и технологий. Подчеркивается практическая значимость классификации как основы для разработки эффективных коррекционно-развивающих занятий.*

***Abstract.** The article addresses the current challenge of developing polymodal perception in primary school pupils with developmental delays within the context of inclusive education. It has been noted that learning difficulties in this category of children are often associated with disorders of intersensory interaction. The classification of methodological techniques developed based on theoretical analysis and aimed at the purposeful development of polymodal perception during literary reading lessons is presented. The groups of techniques within the framework of different pedagogical approaches and technologies are described. The practical significance of the classification as a basis for developing effective correctional and developmental lessons is emphasised.*

© Лаане А. А., Старовойт Н. В., 2025

Ключевые слова: полимодальное восприятие, задержка психического развития, младшие школьники, методические приемы, классификация, литературное чтение, инклюзивное образование, сенсорные каналы (модальности)

Keywords: *polymodal perception, developmental delay, primary school pupils, methodological techniques, classification, literary reading, inclusive education, sensory channels (modalities)*

Введение

Актуальность проблемы развития полимодального восприятия (далее — ПвМ) у младших школьников с задержкой психического развития (далее — ЗПР) обусловлена важностью поиска путей повышения результативности их обучения, особенно в контексте развивающегося инклюзивного образования. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (далее — ФГОС НОО), адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) предполагают создание специальных условий и учет особых образовательных потребностей. Дети с ЗПР составляют одну из наиболее многочисленных категорий учащихся с особыми потребностями в начальной школе.

Исследования сенсорно-перцептивной сферы у младших школьников с ЗПР демонстрируют функциональную незрелость, проявляющуюся в недостаточном развитии отдельных видов восприятия и, что особенно важно, в ослабленности связей между слуховым, зрительным и тактильно-кинестетическим анализаторами. Такое нарушение межанализаторных связей приводит к выраженной дисгармоничности полимодального восприятия. Недостаточность комплексной переработки информации, поступающей по разным сенсорным каналам, создает серьезные барьеры для успешного освоения образовательных программ. Гармоничный профиль полимодального восприятия у детей с ЗПР встречается значительно реже, чем у их нормотипичных сверстников.

Развитие ПмВ напрямую способствует совершенствованию познавательных процессов и информационно-аналитических способностей, что согласуется с требованиями ФГОС НОО к достижению метапредметных результатов. Целенаправленное развитие полимодального восприятия у детей с ЗПР способно нивелировать эти трудности, улучшить качество переработки информации и повысить результативность освоения учебного материала.

Несмотря на признание важности полимодального восприятия и наличие исследований, существует потребность в разработке и апробации конкретных комплексов занятий, учитывающих специфику младшего школьного возраста, особенности детей с ЗПР и условия инклюзивного образования. Существующие исследования и методические материалы в основном касаются дошкольников с ОНР или младших школьников и подростков с нормотипичным развитием. Значительная часть разработок ориентирована на изучение иностранных языков. Это диктует необходимость поиска специфических методических приемов для коррекции нарушений межсенсорного взаимодействия, в частности, на уроках литературного чтения.

Целью нашего исследования стала разработка классификации методических приемов, направленных на развитие ПмВ младших школьников с ЗПР на уроках литературного чтения.

Теоретическую основу исследования составили труды отечественных и зарубежных ученых, занимающихся вопросами восприятия, полимодальности, психолого-педагогических особенностей детей с ЗПР. Исследование проводилось на базе МАОУ ООШ №15 г. Калининграда, в нем приняли участие учащиеся третьего коррекционного класса.

Основная часть

Сущность явления «полимодальность восприятия».

Для повышения результативности усвоения знаний специалисты рекомендуют использовать несколько перцептивных

каналов [3, с. 267]. В связи с этим особую значимость приобретает понятие «полиmodalность восприятия». Modalность трактуется как свойство, относящееся к определенной сенсорной системе, и выступает одновременно как характеристика человеческого восприятия и как свойство воспринимаемого объекта [7, с. 91]. В психофизиологии выделяют зрительную, слуховую и кинестетическую modalности. Modalности выполняют регулятивную, коммуникативную и когнитивную функции, имеющие пространственно-временные характеристики.

Взаимодействие различных способов передачи информации, модусов или modalностей непосредственно связано с понятием «полиmodalность» [7, с. 92]. Полиmodalность — неотъемлемый компонент повседневной жизни и коммуникации. Явление полиmodalности обуславливает формирование полиmodalного восприятия. Оно определяется как системное свойство, охватывающее содержательный аспект перцепции, ее структурную организацию и взаимосвязь с другими психическими функциями индивида.

Характеристики полиmodalной перцепции включают внутривидовую подвижность, взаимовлияние доминирующих и ресурсных modalностей, зависимость от ситуации и индивидуальных особенностей. Эти характеристики делают полиmodalность восприятия спонтанно эволюционирующей динамической структурой. У большинства людей выделяется первичный и вторичный каналы восприятия, что послужило основой для выделения типологий (визуально-, аудиально-, кинестетически-ориентированные индивиды) [1, с. 18]. Идентификация доминирующего канала позволяет педагогу лучше понять особенности усвоения материала и оптимизировать выбор методических приемов обучения. Существуют различные диагностические инструменты для определения преобладающего канала восприятия.

Концепция полиmodalного обучения рассматривается как совокупность методических подходов, опирающихся на знание и результативное использование особенностей восприятия

и обработки информации разными сенсорными каналами [7, с. 93]. Полиmodalное обучение тесно связано с развитием когнитивных функций и информационно-аналитических способностей учащихся. Важно различать полиmodalное и мультимodalное обучение: первое акцентирует интеграцию каналов, второе — использование разнообразных средств трансляции информации.

Психолого-педагогические особенности развития полиmodalного восприятия детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Недостаточное формирование познавательных функций является основной причиной возникновения учебных затруднений [2]. Ниже перечислены особенности познавательных процессов у детей с ЗПР, связанных с восприятием.

Внимание: нестабильность, рассеянность, трудности с фокусировкой и переключением, быстрая утомляемость.

Память: существенное ослабление, ограниченный объем и сниженная длительность удержания информации, склонность к механическому запоминанию, нарушения кратковременной памяти.

Мышление: замедленное формирование мыслительных операций, особенно словесно-логического мышления, отсутствие мотивации к интеллектуальным усилиям.

Речь: формируется с задержкой, дефекты звукопроизношения, несформированность фонематического слуха и восприятия, недостаточное взаимодействие анализаторов (слухо-двигательных, зрительно-двигательных, слухо-зрительных связей), что усложняет обучение чтению и письму.

У детей 6—11 лет с ЗПР, несмотря на условно нормальное функционирование отдельных сенсорных систем, часто выявляются проблемы с совместным и взаимосвязанным восприятием [5, с. 775]. Это ведет к неполноценной обработке входящей информации. Исследования демонстрируют функциональную незрелость сенсорно-перцептивной сферы, проявля-

ящуюся в недостаточном развитии отдельных видов восприятия и ослабленности связей между слуховым, зрительным и тактильно-кинестетическим анализаторами [5, с. 780]. Сравнительный анализ показал, что гармоничный профиль полимодального восприятия встречается значительно реже у детей с ЗПР по сравнению с нормотипичными сверстниками, а дисгармония в структуре полимодального восприятия выражена даже сильнее, чем у детей с тяжелыми нарушениями речи [5, с. 779]. Проблемы с гностическими функциями и праксисом также связаны с недостаточной координацией зрительной, слуховой и тактильно-кинестетической модальностей.

Общий низкий уровень развития восприятия, его замедленный и фрагментарный характер, трудности с выделением фигуры на фоне и распознаванием деталей, отставание в развитии пространственного и слухового восприятия, а также затруднения осязательного восприятия из-за недостатка межсенсорных связей — все это подтверждает наличие проблем с полимодальной переработкой информации у детей с ЗПР.

Эти трудности представляют значительные препятствия для успешного освоения образовательных программ, особенно в условиях инклюзивного образования. Существующие методические рекомендации часто ориентированы на специальное образование в гомогенной среде, что диктует необходимость поиска универсальных и действенных подходов для инклюзии.

Методические приемы развития полимодального восприятия младших школьников с задержкой психического развития на уроках литературного чтения.

Литературное чтение является ключевым учебным предметом в начальной школе, способствующим не только достижению предметных результатов, но и формированию базовых навыков для дальнейшего обучения и развития читательской грамотности. Дисциплина знакомит учащихся с миром художественной литературы, развивает навыки смыслового чтения и работы с текстами. Литературный текст подразумевает под-

ключение всех видов анализаторов — визуального, аудиального и кинестетического, что делает этот предмет наиболее перспективным для развития полимодального восприятия.

Результативность обучения во многом зависит от использования различных каналов восприятия [6]. Чем больше органов чувств вовлечено, тем лучше запоминается информация. Интеграция полисенсорного аспекта обогащает восприятие, используя традиционные (зрение, слух) и другие анализаторы (моторный, кинестетический). Движения и практические действия также играют ключевую роль в развитии восприятия.

Мультисенсорный подход к обучению предполагает одновременное использование трех модальностей: слуховой, зрительной и тактильно-кинестетической. Основной способ передачи информации при этом подходе — активное взаимодействие с ней через практические действия, задействующие разные анализаторные системы. Это улучшает сенсорное внимание и память благодаря полимодальному анализу. Применение данного метода включает техники, объединяющие слуховое восприятие объяснений, визуальное восприятие демонстраций и поддержку практических действий. Важно сопровождать устные объяснения наглядными материалами и жестикуляцией. Следует также использовать тактильный канал. При вербальных обращениях полезно применять терминологию, охватывающую все три модальности, например: «Послушайте (услышьте); посмотрите (взгляните); почувствуйте (ощутите)». Комбинированные дидактические задания и игры, такие как «нарисуйте стихи руками», «создайте иллюстрацию к рассказу», «расскажите и нарисуйте», а также комбинированные методы оценки (вербальная, визуальная, тактильная) также способствуют развитию полимодального восприятия. Эти подходы применимы как к нормотипичным детям, так и к учащимся с ОВЗ в инклюзивных классах.

На основе теоретического анализа проблем и особенностей младших школьников с ЗПР, а также учитывая возможности предмета «литературное чтение», были выделены критерии для создания классификации методических приемов.

1. По вовлеченным сенсорным модальностям (каналам восприятия): приемы, преимущественно задействующие один анализатор или предполагающие одновременное использование нескольких каналов восприятия.

2. По типу организуемой деятельности или используемым средствам обучения: работа с текстовым, визуальным или аудиальным материалом, практические и кинестетические действия.

3. По типу педагогического подхода или технологии, лежащей в основе приема: сказкотерапия, театрализация, предметное рисование, урок-исследование, интеграция различных видов искусства.

Опираясь на данные критерии, была предложена следующая классификация методических приемов, направленных на развитие полимодального восприятия младших школьников с задержкой психического развития на уроках литературного чтения.

1. Приемы на основе мультисенсорной технологии и синхронизированной подачи информации.

Они основаны на одновременной трансляции основного содержания образовательной информации на зрительную, тактильно-кинестетическую и слуховую модальности восприятия с акцентом на развитие связей между каналами переработки информации.

— Мультисенсорная подача информации. Этот подход реализует принцип максимальной опоры на полимодальные афферентации. Он предполагает одновременное использование слуховой, зрительной и тактильно-кинестетической модальностей.

— Синхронизированная подача информации. Включает одновременное предъявление текста визуально и аудиально с подключением тактильных элементов.

— Комбинирование вербальных объяснений педагога с наглядными материалами и жестикуляцией. Активирует слуховой, зрительный и кинестетический каналы восприятия.

— Использование тактильного канала. Позволяет детям самостоятельно исследовать характеристики описываемых в тексте предметов (форма, вес, температура, текстура).

— Применение терминологии, охватывающей все три модальности при вербальных обращениях педагога. Например, «послушайте (услышите); посмотрите (взгляните); почувствуйте (ощутите)».

— Эмоциональные метки. Прием предполагает обозначение эмоционально насыщенных фрагментов текста тактильными, звуковыми и визуальными символами, что усиливает межанализаторные связи.

— Цветозвуковая партитура произведения. Создание схемы текста, где цвета соответствуют эмоциональной окраске, а символы обозначают звуковые ассоциации, что способствует синестезийному восприятию.

— Перцептивное картирование литературного произведения. Создание многомерной карты, отражающей информацию, воспринятую через различные сенсорные каналы.

— Перцептивный дневник. Ведение структурированных записей о собственном восприятии литературного произведения с акцентом на разные сенсорные каналы. Этот прием помогает формировать предпосылки самоорганизации и самоконтроля перцептивной деятельности.

2. Приемы на основе арт-технологий.

Арт-технологии способствуют полисенсорному насыщению представлений и действий, обогащению чувств и ощущений в активной деятельности и творчестве детей.

— Создание сказок: предложение придумать сказку с использованием различных связанных с сюжетом элементов, таких как музыкальное сопровождение, звуковые эффекты или ароматы.

— Переписывание или дописывание сказок с включением элементов театрализованного чтения: использование мимики, жестов и интонации для передачи эмоций персонажей.

— Рисование сказок: предложение создать рисунок, используя разные материалы (краски, пастели, текстуры), что добавляет тактильный элемент к восприятию.

— Постановка сказок с помощью кукол: использование кукол, музыки и звуковых эффектов для создания атмосферы, что положительно влияет на развитие полимодального восприятия.

— Предметное рисование: включает как мысленное рисование, так и создание реальных иллюстраций или схем к тексту, соединяя визуальные образы с литературным содержанием.

— «Содружество искусств»: сопоставление литературных текстов с произведениями других видов искусства, таких как живопись, графика, кино и музыка. Подбор соответствующей музыки позволяет воспринимать текст на нескольких уровнях: концептуальном (смысловом), визуальном и аудиальном.

3. Приемы на основе театрализации и драматизации.

Театрализация является мощным инструментом для развития как моно-, так и бимодального восприятия, а также комплексного вовлечения модальностей через ролевую игру и выразительные средства.

— Урок имитационного моделирования: учащиеся становятся литературными персонажами и действуют от их имени, задействуя кинестетическое и эмоциональное восприятие.

— «Глазами режиссера»: фокусируется на выразительном чтении, где учащиеся передают характеры персонажей с помощью интонации и голоса.

— Драматизация: инсценировка ключевых моментов текста.

— Дидактический театр: инсценировка произведений с использованием реквизита, звукового сопровождения и декораций, что задействует зрительный, слуховой и тактильно-кинестетический каналы.

4. Приемы на основе интегрированных заданий и использования различных средств обучения.

Они объединяют работу с различными типами материала (текст, визуальный, аудиальный) и практически-кинестетические действия.

— Комбинированные дидактические задания и игры: «нарисуйте стихи руками» (кинестетика и визуализация), «создайте иллюстрацию к рассказу» (визуализация и кинестетика), «расскажите и нарисуйте» (аудиальный, визуальный и кинестетический).

— Комбинированные способы оценки детской деятельности: сочетание вербальной оценки с визуальными элементами (смайлики) и тактильным поощрением.

— Лепка героев и предметов из произведения из пластилина: активизирует тактильно-кинестетическое и зрительное восприятие, связь с образом.

— Тактильные карточки: карточки с разной текстурой для обозначения персонажей или событий, добавляя тактильный элемент к смысловому содержанию.

— Сенсорные дневники: предполагают поэтапную работу с текстом через разные каналы восприятия, например, приклеивание картинок, рисование символов эмоций рядом с ними.

— Использование пиктограмм для обозначения эмоций персонажей и последовательности событий.

— Просмотр отрывков мультфильма: активизирует зрительное и слуховое восприятие.

— Работа с сюжетными картинками: расположение иллюстраций в порядке развития сюжета задействует зрительное и кинестетическое восприятие.

— Ощупывание предметов-атрибутов или материалов разной текстуры, связанных с сюжетом или персонажами.

— Вербализация зрительных образов: описание иллюстраций или мысленных картин словами.

— Соотнесение прослушанного текста или движения с иллюстрациями.

— Работа с аудиотекстом с опорой на зрительные ориентиры.

— Подбор движений к прослушанному фрагменту.

— Придумывание рассказов, включающих сенсорные детали.

5. Приемы в рамках уроков-исследований.

Принятие ролей персонажей: позволяет учащимся глубже погрузиться в текст, осмысливая образы через призму эмоций и личного опыта, что задействует вербальный, эмоциональный и кинестетический аспекты.

Для подтверждения практической значимости классификации был разработан и апробирован цикл уроков по литературному чтению для 3-го коррекционного класса (9 учеников с ЗПР). Использовалась модифицированная методика диагностики полимодального восприятия И. Ю. Мурашовой, основанная на исследовании Е. Н. Дзятковской [4, с. 47]. Методика позволяет определить ведущую модальность и тип акцентуированного профиля ПмВ (гармоничный, дисгармонично-избирательный, дисгармонично-инертный). Первичная диагностика показала, что в исследуемой выборке преобладает визуальная модальность (56%), а все учащиеся имеют дисгармонично-избирательный тип профиля ПмВ.

Цикл уроков по развитию ПмВ строился поэтапно, следуя схеме И. Ю. Мурашовой [4, с. 141], включающей периоды мультисенсорной подачи с опорой на ведущую модальность, мультисенсорной подачи с развитием связей между модальностями и интеграции структуры восприятия с формированием предпосылок самоконтроля. В отличие от традиционных уроков, где информация воспринимается в основном через слух и зрение, уроки, нацеленные на развитие ПмВ, систематически и разнообразно вовлекали зрительный, слуховой и тактильно-кинестетический каналы, используя мультисенсорную подачу информации и интерактивные задания, стимулирующие взаимодействие между модальностями.

Сравнительный анализ результативности усвоения учебного материала после традиционных уроков и уроков, направленных на развитие ПмВ, показал четкую положительную тенденцию: процент усвоенной информации был стабильно выше после уроков с использованием приемов развития поли-

модального восприятия. Повторная диагностика уровня ПмВ выявила положительные изменения в паттернах выборов у большинства учащихся. Несмотря на то, что формальный тип акцентуированного профиля не изменился, наблюдалось увеличение частоты задействования двух или трех модальностей в отдельных заданиях, что свидетельствует об активизации использования различных сенсорных каналов. Статистический анализ с использованием Т-критерия Вилкоксона подтвердил, что интенсивность положительных сдвигов уровня ПмВ превосходит интенсивность отрицательных.

Выводы

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы.

1. У младших школьников с задержкой психического развития наблюдаются функциональные несовершенства сенсорно-перцептивной сферы, включая слабость связей между различными анализаторами (слуховым, зрительным, тактильно-кинестетическим), что приводит к выраженной дисгармоничности полимодального восприятия и затрудняет комплексную переработку информации, создавая серьезные барьеры для успешного освоения образовательных программ, особенно в условиях инклюзии.

2. На основе теоретического анализа была разработана классификация методических приемов, направленных на развитие ПмВ младших школьников с ЗПР на уроках литературного чтения, учитывающая вовлеченные сенсорные модальности, тип деятельности, средства обучения и педагогический подход.

3. Включение приемов развития полимодального восприятия в процесс обучения литературному чтению является результативным педагогическим средством для повышения усвоения учебного материала и активизации использования различных сенсорных каналов младшими школьниками с ЗПР.

Таким образом, включение приемов развития полимодального восприятия выступает эффективным инструментом в процессе усвоения учебного материала младшими школьниками с ЗПР. Предложенная классификация и разработанные на ее основе уроки могут выступать как результативное средство для коррекции нарушений полимодального восприятия и оптимизации образовательного процесса детей с ЗПР в условиях инклюзии.

Список литературы

1. Бандурка Т. Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания. Иркутск, 2005.

2. Коршунова Е. В. Особенности восприятия у детей с ЗПР // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/korreksionnaya-pedagogika/2024/12/20/osobennosti-vospriyatiya-u-detey-s-zpr> (дата обращения: 18.02.2025).

3. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. М., 2003.

4. Мурашова И. Ю. Полимодальное восприятие дошкольников: как повысить эффективность преодоления недоразвития речи. Ставрополь, 2018.

5. Мурашова И. Ю., Нодельман В. И. Развитие полимодального восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии // Педагогический ИМИДЖ. 2020. Т. 14, №4 (49). С. 775—790.

6. Сеченов И. М. Избранные произведения. М., 1952. Т. 1 : Физиология и психология.

7. Таликина Е. Д. Полимодальность в обучении рецептивным видам речевой деятельности // Иностранные языки в школе. 2021. Т. 10. С. 91—96. URL: https://pureportal.spbu.ru/files/94302168/_pdf (дата обращения: 03.02.2025).

К. А. Михайличенко, Н. В. Старовойт

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград

**БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. ИММАНУИЛА КАНТА — ИНКЛЮЗИВНЫЙ ВУЗ?
МНЕНИЕ УЧАЩИХСЯ**

***Аннотация.** Анализируется развитие инклюзивной среды в Балтийском федеральном университете им. Иммануила Канта (БФУ им. И. Канта) в контексте общероссийских тенденций высшего образования. На основе данных опроса студентов и сравнения с практиками ведущих российских вузов (НИУ ВШЭ, МГУ, СПбГУ) выявлены ключевые достижения и проблемные зоны в создании доступной образовательной среды. Особое внимание уделено трем аспектам: состоянию инфраструктурной доступности кампусов БФУ, особенностям адаптации образовательного процесса для студентов с инвалидностью, уровню информированности и вовлеченности академического сообщества в инклюзивные практики. В заключении предложены конкретные рекомендации по совершенствованию инклюзивной политики. Статья будет полезна администраторам высшего образования, исследователям инклюзивных практик и представителям вузов, занимающихся созданием доступной образовательной среды.*

***Abstract.** The article analyses the development of an inclusive environment at the Immanuel Kant Baltic Federal University (IKBFU) in the context of all-Russian trends in higher education. Based on the student survey data and comparisons with the practices of leading Russian universities (Higher School of Economics, Moscow State University, St Petersburg University), key achievements and problem areas in creating an accessible educational environment are identified. Particular attention is paid to three aspects: the state of infrastructural accessibility of IKBFU campuses, the specifics of adapting the educational process for students with disabilities, and the level of awareness and involvement of the aca-*

© Михайличенко К. А., Старовойт Н. В., 2025

demographic community in inclusive practices. In conclusion, specific recommendations for improving inclusive policies are suggested. The article will be helpful for higher education administrators, researchers of inclusive practices, and university representatives involved in creating accessible educational environments.

Ключевые слова: инклюзивное образование, доступная среда, БФУ им. И. Канта, студенты с ограниченными возможностями здоровья, университетская инклюзия, адаптивные образовательные технологии

Keywords: inclusive education, accessible environment, Immanuel Kant Baltic Federal University (IKBFU), students with health limitations, university inclusion, adaptive educational technologies

Введение

Современный университет — это не только образовательное пространство, но и социальная среда, которая должна быть комфортной для всех студентов, включая людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ). Инклюзивность кампуса, доступность инфраструктуры и готовность преподавателей работать с обучающимися с особыми потребностями становятся ключевыми критериями качества высшего образования.

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта позиционирует себя как ведущий вуз Калининградской области, ориентированный на международные стандарты. Но соответствует ли его инфраструктура и образовательные практики принципам инклюзии? Достаточно ли в университете условий для студентов с ОВЗ? И главное — как сами учащиеся оценивают доступность среды?

Данная статья основана на результатах опроса студентов БФУ им. И. Канта, который проводился с целью выяснить:

— насколько удобны кампусы для студентов с инвалидностью;

— сталкиваются ли учащиеся с барьерами в обучении из-за недоступной среды;

— как студенты оценивают инклюзивную политику университета и что предлагают изменить.

Ответы на эти вопросы помогут понять, отстает ли БФУ от других российских вузов в создании доступной среды или, напротив, демонстрирует прогрессивные практики. Исследование также позволит сформулировать конкретные рекомендации по улучшению инклюзивности: от инфраструктурных изменений до работы с преподавательским составом и студенческим сообществом.

Основная часть

В 2024/25 учебном году среди студентов БФУ им. И. Канта был проведен анонимный опрос методом онлайн-анкетирования. В опросе приняли участие 72 человека, представляющих различные направления подготовки и курсы. Выборка формировалась методом стратифицированного отбора с учетом следующих параметров.

Направление подготовки:

- гуманитарные науки — 63,89%;
- естественные науки — 5,56%;
- технические специальности — 6,94%;
- социальные науки — 15,28%;
- медицина — 4,17%.

Курс:

- 1—2-й курс: 26,4%;
- 3—5-й курс: 69,4%;
- магистратура / аспирантура: 4,2%.

Пол:

- женщины: 83,3%;
- мужчины: 16,7%.

Возраст:

- 18—20 лет: 41,7%;
- 21—23 года: 50%;
- 24 года и старше: 8,4%.

В опросе участвовали 3 студента (4,17%) с ограниченными возможностями здоровья.

Вопросы были поделены на блоки:

- 1) общая информация;
- 2) важность инклюзивности в университете;
- 3) доступность среды в университете;
- 4) инклюзивность в обучении;
- 5) социальная адаптация и отношение;
- 6) предложения по улучшению.

Данный опрос позволил узнать мнение студентов о соответствии инфраструктуры вуза потребностям студентов с ОВЗ, наличии адаптированных учебных материалов, важности инклюзивности для репутации вуза и комфортного обучения.

Инклюзивность: модный термин или тренд развития высшего образования.

Согласно данным опроса, в котором приняли участие 72 студента БФУ им. И. Канта, мнения о важности развития инклюзивности в университете распределились следующим образом:

- 23,6% респондентов (17 человек) считают, что развитие инклюзивности «очень важно»;
- 54,2% (39 человек) выбрали вариант «скорее важно»;
- 16,7% (12 человек) выразили нейтральное отношение к этому вопросу;
- варианты «не очень важно» и «совсем не важно» не набрали значимых процентов среди ответов.

Таким образом, 77,78% опрошенных (суммарно 56 человек) поддерживают развитие инклюзивности в университете. На основе результатов опроса можем утверждать, что большинство студентов БФУ им. И. Канта заинтересованы в развитии инклюзивной среды. Однако существует потенциал для работы со студенческой аудиторией, которая пока не видит в этом приоритета.

Так же больше половины опрошенных студентов считают, что инклюзивная среда в вузе положительно влияет на атмо-

сферу в студенческом коллективе (55,6%) и качество образования (59,7%). И большинство опрошенных студентов (84,7%) полагают, что инклюзивная среда положительно влияет на репутацию университета.

Таким образом, мы видим, что и для студентов, и для самого университета важно развитие инклюзивности, ведь 60% респондентов согласны с высказыванием «Инклюзивность — это не просто создание пандусов, а изменение отношения общества».

БФУ систематизировал работу по инклюзии через Комиссию по вопросам инклюзивного образования, которая координирует:

- разработку адаптированных образовательных программ;
- создание безбарьерной среды (пандусы, лифты, тактильная навигация);
- психологическое и социальное сопровождение студентов с инвалидностью и ОВЗ.

Комиссия также занимается вопросами трудоустройства выпускников, что подчеркивает комплексный подход к инклюзии [1].

Инфраструктура: формальное соответствие и реальные препятствия.

Студенты отмечают наличие пандусов и лифтов в ключевых корпусах, но указывают на проблемы.

Студентам было предложено оценить от 1 до 5 инфраструктуру университета, а именно лифты и пандусы, где 1 — совсем не доступно, 5 — полностью доступно. Большинство опрошенных выделило проблемы с лифтами и пандусами в корпусах. Общая оценка студентами доступности инфраструктуры университета по параметру «наличие лифтов и пандусов» — 2,31.

Так же студентам было предложено оценить от 1 до 5 доступность входов в корпуса университета. Мнения разделились, но в результате средняя оценка составила 2,63.

На этом оценка доступности зданий и инфраструктуры университета не заканчивается. Далее списком будет изложена общая оценка студентами доступности предложенных зданий и помещений университета:

- туалеты — 2,56;
- библиотеки — 2,61;
- столовые — 2,81;
- аудитории — 2,83;
- студхаус — 3,29;
- общежития — 3,17.

В конечном итоге только 4,2% опрошенных считают, что в университете достаточно оборудованных мест для студентов с ОВЗ, остальные считают, что таких мест мало (37,5%) или вообще не хватает (27,8%). Отмечается наличие пандусов и лифтов в ключевых корпусах, но они не всегда функционируют или расположены неудобно.

Все данные основаны на опросе учащихся, что позволяет говорить о необходимости дальнейшей модернизации.

Социальная среда: инклюзия есть на бумаге, но не в головах.

БФУ активно участвует в международном диалоге по инклюзии. С 2017 года ежегодно проводится Международный симпозиум «Со-участие: инструменты, ресурсы, практики образования и социальной интеграции лиц с особыми образовательными потребностями», который объединяет экспертов из России и других стран для обсуждения технологических и педагогических решений в инклюзивном образовании. В 2024 году симпозиум включил мастер-классы по творческим методам работы с детьми с ОВЗ, что расширило подходы к инклюзии.

Университет также сотрудничает с Реабилитационным центром «Особый ребенок», ГБУ КО «Школа-интернат», ГБУ КО «Школа-интернат № 1», МАОУ ООШ № 15, МАОУ СОШ № 28, где студенты проходят практику и реализуют социальные проекты [1].

Преподаватели проходят тренинги по работе с инклюзивной аудиторией, хотя студенты отмечают, что таких курсов пока недостаточно, 70,8% опрошенных вообще не слышали о существовании данных курсов. И только 30,6% студентов отмечают, что преподаватели университета всегда учитывают особенности студентов с инвалидностью.

Университет поддерживает инициативы в сфере инклюзии, например, волонтерские программы, творческий фестиваль «Я могу! А ты?», видеопроект «Не выбирал», студенческий проект «Инклюзивный диалог» [1].

Парадокс: 77,78% респондентов поддержали идею инклюзивности и отметили важность ее развития в университете, но только 5,6% готовы лично участвовать в проектах по развитию инклюзивности в университете как организаторы и 31,9% как участники.

Это указывает на разрыв между декларациями и практиками и на необходимость повышения вовлеченности.

Так же низок уровень информированности студентов об инклюзии, по мнению опрошенных, что указывает на системные проблемы в коммуникации и организации инклюзивной среды. Подавляющее большинство студентов (83,3%) оценивают информированность об инклюзии как среднюю или низкую. Только каждый девятый студент (11,1%) считает себя хорошо осведомленным в этом вопросе.

Низкая информированность порождает пассивность студентов: без понимания важности инклюзии студенты не включаются в ее развитие.

Что предлагают студенты:

— большинство респондентов, а именно 84,7%, отмечают необходимость улучшения инфраструктуры университета (лифты, туалеты, парковки);

— 55,6% предлагают улучшить образовательные программы (гибкие форматы обучения);

— половина опрошенных студентов выступает за улучшение поддержки со стороны тьюторов или кураторов;

— 54,2% указывают на необходимость улучшить информирование студентов об инклюзии. При этом было замечено, что информирование — хорошая идея и нуждается в поддержке, но не стоит доводить информирование до навязывания.

Выводы

БФУ демонстрирует типичный для региональных университетов России путь развития инклюзии — от точечных улучшений к системным изменениям, но пока уступает федеральным лидерам по глубине преобразований. Большинство опрошенных студентов (36,1%) считают, что БФУ им. И. Канта находится на среднем уровне развития инклюзивности. Каждый пятый (22,2%) видит университет лидером в этой сфере. Лишь 8,3% респондентов считают ситуацию БФУ хуже, чем в других университетах. Таким образом, БФУ им. И. Канта воспринимается студентами как университет с развитой инклюзивной средой, однако значительная часть аудитории (суммарно 41,6%) либо не имеет четкого мнения, либо видит возможности для улучшений.

На фоне ведущих вузов. В сравнении с такими флагманами инклюзивного образования, как НИУ ВШЭ или МГУ, БФУ выглядит скромнее. Если в Высшей школе экономики создана целая экосистема поддержки — от мобильного приложения с навигацией по доступной среде до обязательных тренингов для преподавателей, то в Калининграде подобные инициативы носят фрагментарный характер. Особенно заметен разрыв в информационной политике: тогда как московские вузы активно используют соцсети и мессенджеры для продвижения инклюзивных ценностей, в БФУ многие студенты просто не знают о существующих возможностях.

Среди вузов аналогичного уровня. На фоне других региональных университетов — таких как КФУ в Казани или СФУ в Красноярске — позиции БФУ выглядят более устойчивыми. Об этом свидетельствует участие в международных проектах вроде симпозиума «Со-участие», функционирование обще-

университетской Комиссии по инклюзивному образованию. Однако сохраняются общие для всех проблемы: неравномерность доступности кампусов (когда новые корпуса оборудованы по последним стандартам, а в исторических зданиях остаются барьеры) и дефицит подготовленных кадров.

Особые конкурентные преимущества. БФУ выделяется на общем фоне двумя особенностями. Во-первых, это единственный университет в регионе, готовящий дефектологов, что создает уникальный кадровый потенциал. Во-вторых, географическое положение позволяет перенимать лучшие практики не только у московских коллег, но и у европейских соседей.

Главные точки роста.

1. От инфраструктуры к культуре — переход от создания пандусов к формированию инклюзивного сообщества.

2. От разовых акций к системе — развитие тьюторского сопровождения по модели НИУ ВШЭ.

3. От локальных решений к сетевому взаимодействию — использование опыта университетов-партнеров.

Как отмечает эксперт по инклюзивному образованию Марина Мень, «Настоящая инклюзия начинается не тогда, когда в университете появляются студенты с ОВЗ, а когда исчезает необходимость специально об этом говорить». БФУ пока находится на середине этого пути — основные механизмы созданы, но для их наполнения реальным содержанием потребуется время и системные усилия.

Список литературы

1. *Инклюзивное образование* // БФУ им. И. Канта : [офиц. сайт]. URL: <https://kantiana.ru/students/inclusion/> (дата обращения: 12.04.2025).

Е. И. Мычко, А. Т. Бабаджанова-Павлова

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград

ВОЗМОЖНОСТИ ИГРЫ С КУКЛОЙ В РАЗВИТИИ УСТНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

***Аннотация.** Рассматривается проблема изучения возможностей использования игр с куклой для развития устной речи старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Дается анализ развития речевых навыков у детей с интеллектуальными нарушениями. В качестве методологической основы исследования выбирается теория детской игры М.Я. Басова. Приводятся результаты математической обработки. Изучается уровень развития устной речи, особенности ее развития в игровой деятельности детей с куклой. В качестве диагностического инструментария выбрана методика «Краткий метод проверки уровня развития устной речи» Х. Бройер и М.Войффен.*

***Abstract.** The article discusses the problem of studying the possibilities of using games with a doll for the development of oral speech in older preschoolers with intellectual disabilities. The analysis of the development of speech skills in children with intellectual disabilities is given. The theory of children's play by M.Ya. Basov is chosen as the methodological basis of the research. The results of mathematical processing are presented. The level of development of oral speech, the peculiarities of its development in the play activities of children with a doll are studied. The method "A short method for checking the level of oral speech development" by H. Breuer and M. Voiffen was chosen as a diagnostic tool.*

***Ключевые слова:** устная речь, интеллектуальная недостаточность, дидактические возможности, ролевая игра, интеллектуальные нарушения, диалоговое взаимодействие, игровой опыт, социализация, образовательный процесс, коммуникативные навыки*

***Keywords:** oral speech, intellectual disability, didactic opportunities, role-playing, intellectual disabilities, dialogue interaction, gaming experience, socialization, educational process, communication skills*

Введение

Актуальность исследования. Формирование устной речи у старших дошкольников с особенностями в развитии исследуется учеными-дефектологами, олигофренопедагогами, психологами, однако изучена недостаточно. На протяжении дошкольного возраста идет активное развитие речи детей. Необходимость стимулирования речевого развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью обусловлена фундаментальной потребностью детей в коммуникации, которая является неотъемлемой частью социального взаимодействия ребенка 6—7 лет с окружающими сверстниками и близкими взрослыми.

Для обеспечения адекватности и выразительности устной речи, понятной и привлекательной для старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, необходимы систематическое включение в речевую практику разнообразных игровых форматов с куклами и разработка специальных игровых методик их реализация. Это позволит не только поддерживать интерес к игровой деятельности детей 6—7 лет с интеллектуальной недостаточностью, но и способствовать эффективному речевому развитию в дошкольном возрасте.

Цель нашего исследования — выявление дидактических возможностей куклы как средства развития устной речи детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

В качестве методологической основы исследования мы выбрали теорию детской игры М. Я. Басова [1].

Гипотезой исследования стало предположение о том, что кукла как средство развития устной речи старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью обладает следующими возможностями:

— выступает как партнер по взаимодействию, общению во всех коммуникативных ситуациях;

— переключает внимание ребенка с речевых трудностей;

— способствует рефлексии собственной речи в процессе занятий по развитию устной речи с использованием детских коротких песенок, потешек, пестушек, считалок, закличек.

Ход исследования. Организация эмпирического исследования строилась следующим образом. Исследование проводилось на старших дошкольниках 6—7 лет с легкой степенью интеллектуальных нарушений. Диагностировались 3 показателя в развитии детей с интеллектуальной недостаточностью — речевое развитие (уровень развития устной речи), восприятие речи, игровые навыки с куклой-посредником.

В *выборку* исследования вошли 25 испытуемых — дети старшего дошкольного возраста 6—7 лет с легкой степенью интеллектуальных нарушений.

Методами исследования были выбраны невключенное наблюдение, диагностика развития устной речи, методы математической обработки данных. В качестве методики исследования выступил «Краткий метод проверки уровня развития устной речи» Х. Бройер и М. Войффен [3]. Был разработан авторский вариант сетки наблюдения.

Основная часть

Устная речь определяется авторами А. П. Усовой, Р. И. Жуковской, Н. Я. Михайленко, Д. В. Менджеричкой как «комплексное, завершенное высказывание, грамматически и композиционно оформленное, объединяющее смысловые и эмоциональные аспекты, состоящее из ряда последовательно связанных предложений» [5, с. 70].

Изучением формирования устной речи занимались такие современные отечественные и зарубежные исследователи, как М. И. Лисина, В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров, А. Б. Добрович, Т. А. Репина, Е. О. Смирнова. Исходя из анализа получен-

ных данных по проблеме изучения возможностей куклы как средства развития устной речи детей, имеющих интеллектуальные нарушения, можно сделать следующий вывод: «в ходе ролевой игры с куклой у таких детей наблюдается систематическое совершенствование навыков диалогового взаимодействия в устной речи, что обеспечивает интенсивное овладение языком и расширение лексического запаса» [4, с. 32].

Игры с куклой детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта характеризуются узким спектром тематики и содержания, что обусловлено соответствующим накопленным игровым опытом. Для детей с особенностями развития должна создаваться игровая атмосфера, в которой дошкольники могут заниматься игровыми действиями с куклой. Игры с куклой детей с нарушениями развития имеют свернутость действий, быстрое переключение с одного игрового сюжета на другой, не связанность между собой элементов игры. Рационально используя пространство для оптимального размещения игровых аксессуаров игры с куклой и игрового оборудования, взрослый обеспечивает такую организацию игрового пространства, которая побуждает детей к устной речи. Перед тем как приступить к игре с куклой важно пробудить у дошкольников интерес и желание активно участвовать в игровом процессе.

Это можно реализовать через применение различных методов и приемов развития устной речи. М.М. Алексеева, Б.И. Яшина выделяют три группы методов развития устной речи: «наглядные, словесные и практические» [7, с. 23]. В зависимости от задач развития устной речи детей с интеллектуальными нарушениями можно выделить «методы словарной работы, методы воспитания звуковой культуры речи». Во всех словесных методах используются наглядные приемы: «показ предметов, игрушек, пропевание детских песенок, проговаривание речетативом потешек, использование пестушек» [6, с. 70].

В контексте организации игровой активности с куклой среди детей дошкольного возраста 6—7 лет с нарушением ин-

теллекта были выделены ключевые педагогические подходы, направленные на создание оптимальных условий для развития устной речи и социализации детей. В частности, для развития устной речи детям старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта предлагается обеспечить организацию пространства, соответствующего возрастным характеристикам и количественной группе дошкольников, что способствует формированию благоприятной среды для образовательного процесса.

Также необходим тщательный подбор кукол, обучающих материалов и прочих средств, используемых в игровой деятельности, с последующим их обновлением с учетом возникающих потребностей и интересов детей с интеллектуальными нарушениями. Кроме того, в целях активизации устной речи у детей с интеллектуальной недостаточностью и сниженным уровнем речевых навыков необходимо организовывать коллективные игры с куклой, оптимально соответствующие возрастным и развивающим характеристикам обучающихся.

В дополнение к этому процесс развития устной речи должен опираться на проведение диалогов детей с интеллектуальными нарушениями с куклой, направленных на осмысление и структурирование игрового процесса, что в свою очередь оказывает благоприятное влияние на обогащение речевого запаса и развитие коммуникативных навыков.

Принимая во внимание вышеизложенное, можно утверждать, что комплексный подход к организации игровой деятельности с куклой у детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями способствует не только познавательному, но и социально-психологическому развитию обучающихся, обеспечивая реализацию целевых задач современного образовательного процесса.

Эмпирическое исследование, посвященное выявлению дидактических возможностей куклы как средства развития устной речи детей старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, привело нас к следующим выводам.

При обработке данных по методике «Краткий метод проверки уровня развития устной речи» Х. Бройер и М. Войффен [3] мы использовали математические методы. Методика предназначена для оценки развития и понимания устной речи у детей.

Результаты диагностики позволили установить, что подавляющее большинство детей 6—7 лет с интеллектуальной недостаточностью демонстрирует низкий уровень развития устной речи. Их устная речь при играх с куклой обогащается новыми словами, которые, к сожалению, до конца не осознаются. Необходимо время, чтобы дети смогли освоить новые языковые конструкции и постепенно перейти от механического воспроизведения к осмысленному применению устного словарного материала.

Тем не менее для достижения более высокого уровня речевого развития требуется не только процесс заучивания и последовательного повторения слов, но и глубокое понимание их смысла, а также умение использовать их в различных коммуникативных и контекстуальных ситуациях, что подтверждается данными эмпирического анализа.

Наблюдения за игровым процессом с куклой у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и методы организации игр с куклой, применяемые в исследовании, позволили выделить ключевые характеристики. Игровая деятельность детей в таких играх остается на периферии. Сами игры с куклой организуются детьми без системы. Игровой опыт детей расширяется постепенно. Детями отдается предпочтение играм, не требующим ни подготовки, ни специального реквизита. В то же время, дети старшего дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью проявляют интерес к играм с куклой, имитирующим социальные роли [4; 7; 8].

Анализируя уровень устного речевого развития испытуемых в ситуации включения игр с куклой, мы зафиксировали значимые колебания уровней метрик после диагностики, в то время как дети продемонстрировали заметные улучшения

результатов. Количество детей с высоким уровнем развития устной речи возрос с 32 до 38%. Соответственно, процент детей с низким уровнем речевых навыков уменьшился с 12 до 8%.

Для оценки предположения использовались статистические методы: U-критерий Манна — Уитни для независимых выборок. Результаты математической обработки по U-критерию Манна — Уитни можно найти в таблице.

Средние ранги показателей устной речи и игровой деятельности с куклой (U-критерий Манна — Уитни)

Показатель	Данные математической обработки группы испытуемых в начале исследования	Данные математической обработки группы испытуемых в конце исследования
Речевое развитие	25,40	26,56
Восприятие речи	23,74	24,60
Игровые навыки	25,24	27,92

Подводя итоги проведенного эмпирического исследования, были получены данные, свидетельствующие о том, что кукла как средство развития устной речи старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью выступает партнером по взаимодействию, общению во всех коммуникативных ситуациях. Кукла переключает внимание ребенка с речевых трудностей, способствует рефлексии собственной речи в процессе занятий по развитию устной речи с использованием звукоподражания, песенок, потешек.

Анализ данных, полученных в группе испытуемых, выявил значимые изменения в показателях устной речи, что указывает на эффективность использования куклы как средства развития речи детей с интеллектуальной недостаточностью.

Выводы

В заключении следует отметить, что дети 6—7 лет с интеллектуальной недостаточностью демонстрируют статистически значимое улучшение речевых навыков, что подтверждено полученными результатами.

Подробный анализ данных эмпирического исследования позволяет сделать обоснованный вывод о том, что использование куклы в развитии устной речи дошкольников 6—7 лет представляет собой эффективный инструмент для поддержки и развития их речевых навыков.

Полученные результаты эмпирического исследования служат основой для разработки методических рекомендаций, ориентированных на оптимизацию организации игрового процесса с куклой с целью достижения значительного улучшения речевого развития у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Список литературы

1. *Басов М. Я.* Избранные психологические произведения М., 1975.
2. *Венгер Л. А.* Игра как вид деятельности // Вопросы психологии. 1978. №3. С. 163—165. URL: http://psychlib.ru/mgppu/periodica/VP03_1978/VIv-163.htm (дата обращения: 13.05.2025).
3. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и доп. М., 2007.
4. *Дубнякова А. И.* К проблеме игровой деятельности современных дошкольников. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-igrovoy-deyatelnosti-sovremennyh-doshkolnikov> (дата обращения 27.05.2025).
5. *Иванова М. М., Исакова Я. С., Нечаева Т. В.* Система коррекционно-развивающих занятий для детей пятого года жизни «Речевая радуга» // Дошкольная педагогика. 2020. №3. С. 47—48.

6. *Мурашова И.* Недостатки повествовательных навыков у детей с речевой патологией // Дошкольное воспитание. 2020. № 1. С. 79—86.

7. *Нищева Н. В.* Комплексная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. 3-е изд., перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО. СПб., 2020.

8. *Усова А. П.* Роль игры в воспитании детей / под ред. А. В. Запорожца. М., 1976.

И. С. Назметдинова

Российский государственный университет социальных технологий, Москва

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОВЗ

***Аннотация.** Поднимается вопрос о разработке учебно-методических пособий по дисциплинам лингвистического и филологического циклов как основе эффективного обучения в инклюзивных группах. Описываются этапы работы в данном направлении и предлагаются смежные тематические блоки для реализации авторской концепции учебно-методических пособий, адаптированных для студентов с ОВЗ.*

***Abstract.** The author raises the issue of developing teaching aids in the disciplines of linguistic and philological cycles as the basis for effective learning in inclusive groups. Describes the stages of work in this area and suggests related thematic blocks for the implementation of the author's concept of teaching aids adapted for students with disabilities.*

***Ключевые слова:** авторские учебные пособия, инклюзивное образование, адаптация преподавания*

***Keywords:** author's textbooks, inclusive education, adaptation of teaching*

Введение

Инклюзивное образование в современном мире уже не вызывает удивления или отторжения. Появляются статьи, описывающие те или иные особенности преподавания, рекомен-

дации по работе со студентами инклюзивных групп. Однако до сих пор актуальна проблема организации эффективного образовательного процесса в смешанных группах, в группах, где обучаются студенты с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушениями опорно-двигательного аппарата (далее — НОДА) [3].

Обозначим целью такого обучения предоставление не только условий успешности нахождения в учебном процессе, но и комфортных образовательных инструментов. И, как мы считаем, основой для этого могут являться специально разработанные не только адаптированные учебные программы, но, прежде всего, учебные материалы и пособия [3], которые помогут студентам овладеть практическими умениями при изучении дисциплин лингвистического и филологического циклов.

Основная часть

Вопросом создания учебно-методических пособий, адаптированных для учебных (аудиторных и самостоятельных) занятий в учреждениях высшего образования (до этого нами разрабатывались методические пособия для работы с дошкольниками и младшими школьниками, нуждающимися в адаптированном обучении), мы занимаемся с 2012 года, с момента начала работы в Московском государственном гуманитарно-экономическом институте, единственном в то время в России высшем учебном заведении, созданном для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Специально созданных учебных и рабочих материалов не было. Для обучающихся на каждое занятие нами разрабатывались «рабочие листы», удобные для использования в ходе учебного процесса в аудитории и для самостоятельной / домашней работы. В зависимости от нозологий размер рабочего

листа, используемый шрифт, интервал, цвет знаков менялся, чтобы обеспечить максимально комфортное включение всех обучающихся с НОДА в учебную деятельность и привести сам процесс обучения в эффективное и комфортное погружение студентов в дисциплину.

В 2014 году вуз переименовали, новое название — Московский государственный гуманитарно-экономический университет (далее — МГГЭУ), изменение статуса университета привлекли в вуз и новых абитуриентов, образовались инклюзивные группы. Возникла необходимость адаптации преподавания дисциплин, в нашем случае — лингвистического и филологического циклов, к новым условиям, и остро встала проблема создания адаптированных учебно-методических пособий, ориентированных на инклюзивные группы. Мы эти проблемы решили. В данном направлении, исходя из опыта работы, было опубликовано более 35 научных статей с рекомендациями, обоснованиями адаптированного обучения и адаптации преподавания, созданы 3 учебно-методических пособия, по которым велись занятия в вузе.

Интерес представляет тот факт, что вопрос адаптации преподавания остается вне поля зрения исследователей, в активном изучении «адаптивное обучение», «адаптация преподавателя», «профессиональная адаптация», «адаптация первокурсников», «адаптация методик» и подобные. В конце 2024 года поиск с нейро не давал четкого определения по сочетанию «адаптация преподавания».

В настоящее время по поисковому запросу мы видим такое определение: «Адаптация преподавания — это процесс успешного включения преподавателя в профессиональную деятельность, освоения им навыков ведения образовательного процесса, норм и правил поведения, взаимодействия с коллегами, администрацией, студентами. Также адаптация преподавания может обозначать адаптацию методик преподавания к

потребностям современного образовательного пространства с целью повышения эффективности образовательного процесса и развития у студентов соответствующих компетенций и навыков» (дата обращения 01.02.2025). Но студент здесь — тот самый сосуд, который надо наполнить знаниями, то есть отсутствует деятельность самого обучаемого. Ранее в своих статьях мы писали, что и преподаватель, и студент должны быть оба в зоне производителей действия; процесс обучения нулевой, если один действует, а другой пассивно воспринимает / не воспринимает эти действия. Представим наше видение понятия «адаптация преподавания», приведем его определение, обозначенное в наших статьях периода 2013—2024 годов.

Как мы считаем, адаптация преподавания — это процесс реконструирования управляемого (непосредственного или опосредованного) воздействия педагога на учебно-познавательную деятельность обучающихся на основе текстовой информации (посредством материала-стимула, с изменением, усовершенствованием, переустройством параметров обучения) с целью достижения определенного состояния систематического и целенаправленного продвижения студентов от простого решения задач по образцу к решению проблемных заданий, от поверхностного внимания к заинтересованности в самостоятельной познавательной и исследовательской деятельности [1].

В ходе преподавания в МГГЭУ (в настоящее время — Российский государственный университет социальных технологий, РГУ СоцТех) мы заметили, что для студентов продуктивнее брать одинаковый текстовый материал для разных дисциплин, находящихся в едином блоке знаниевой системы (укажем блоки ниже), но с разными спектральными заданиями и вопросами к нему. В итоге мы разбили выборку текстов по следующим блокам. Представим в таблице четыре блока предметного классификатора, выделенного нами в ходе разработки учебно-методических пособий [1].

Предметный классификатор как основа создания пособий

П №	Блок	Дисциплины
1	Культура речи, стилистика, редактирование, теория текста	«Стилистика русского языка и культура речи»
		«Русский язык и культура речи»
		«Теория текста»
		«Практическая и функциональная стилистика»
		«Культура речи и деловое общение»
«Стилистика и литературное редактирование»		
<i>Назметдинова И. С., Скуднякова Е. В. Стилистика и культура речи русского языка : учебно-методическое пособие. М. : МГГЭУ, 2016 (адаптировано для обучения студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата).</i>		
2	Литература, стилистика и редактирование	«История отечественной литературы»
		«Теория текста»
		«Стилистика и литературное редактирование»
<i>Назметдинова И. С., Скуднякова Е. В. Русская литература XVIII — первой половины XIX вв. в цитатах и терминах: комплексный анализ : учебно-методическое пособие. М. : МГГЭУ, 2017 (адаптировано для обучения студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата).</i>		
3	Риторика, литературное редактирование, литература, стилистика	«Риторика»
		«История отечественной литературы»
		«Практическая и функциональная стилистика»
		«Стилистика и литературное редактирование»
<i>Назметдинова И. С., Скуднякова Е. В. Риторика и русская литература в таблицах, схемах, цитатах и текстах : учебно-методическое пособие. М. : МГГЭУ, 2017 (адаптировано для обучения студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата).</i>		
4	Русский язык, стилистика, культура речи, практикум по русскому языку	«Русский язык и культура речи»
		«Стилистика русского языка и культура речи»
		«Орфография и пунктуация современного русского языка»
		«Культура речи и деловое общение»
		«Практикум по орфографии и пунктуации»
		«Практикум по русскому языку»
«Практикум по культуре письма»		
На апробации		

Как можно заметить, некоторые дисциплины совпадают, что позволяет реализовать наш подход к определению и отбору текстового материала в практических разделах пособий. Представим первое пособие — «Стилистика и культура речи русского языка». В нем один и тот же фрагмент текста рассматривается как оптимальный вариант для аналитической работы по разным речеведческим дисциплинам (табл.), что позволяет существенно повысить эффективность восприятия и усвоения учебного материала у студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. В 1-й части пособия для студентов с ОВЗ содержится терминологический раздел, построенный в алфавитном порядке (в соответствии с традицией словарных статей энциклопедических словарей), где собраны актуальные для дисциплин понятия, активизирующие мыслительную деятельность студентов. Следует отметить, что обращение к этой части выборочное, в случаях актуализации фоновых знаний и правильного выполнения заданий практической части. Практические задания опираются на фрагменты текстов и просматриваются студентами по несколько раз на разных лингвистических дисциплинах, их содержание не ново, что позволяет студентам с НОДА быстрее включаться в работу и, следовательно, процесс обучения проходит более эффективно.

Особенностью наших пособий является авторская методика размещения материала. И текст, и задания мы расположили на одном книжном развороте (рис. 1). Справа приведены задания с обозначением индексов — «предназначен для определенных смежных дисциплин», слева — текст [3]. Например, «Стилистика русского языка и культура речи», «Практическая и функциональная стилистика русского языка», «Стилистика и литературное редактирование» — индекс С, «Русский язык и культура речи», «Культура речи и деловое общение», «Стилистика русского языка и культура речи» — индекс К/Р, «Теория текста» — индекс Т/Т и т. п. [2].

Порядок следования и количество заданий по отдельно взятой дисциплине определяется преподавателем в зависимости от уровня группы или индивидуально для обучающихся.

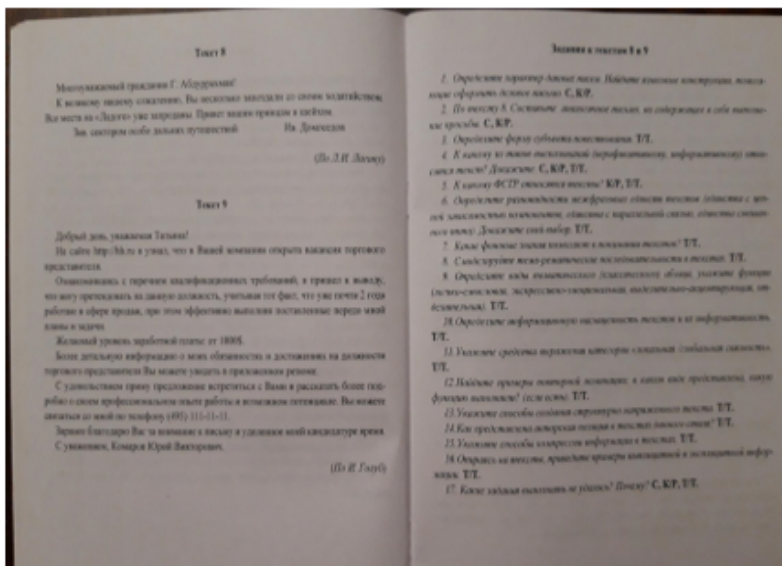


Рис. 1. Фрагмент пособия

Выводы

Все наши пособия имеют свою специфику, в них равномерно совмещены теоретические и практические блоки, но их отличает строгая структура, они созданы по единой авторской технологии и имеют единую концепцию, которая может быть представлена на рисунке 2.

В пособиях в зависимости от нозологий студентов определена последовательность и операционный состав учебных действий (среди которых можно отметить исполнительские, оценочные, ориентировочные) при выполнении заданий и способов мотивации обучаемых к участию в процессе научения / обучения. Практические задания разработаны для фрагментов текстов, к которым студенты обращаются несколько раз, но решая разные задачи на разных дисциплинах.

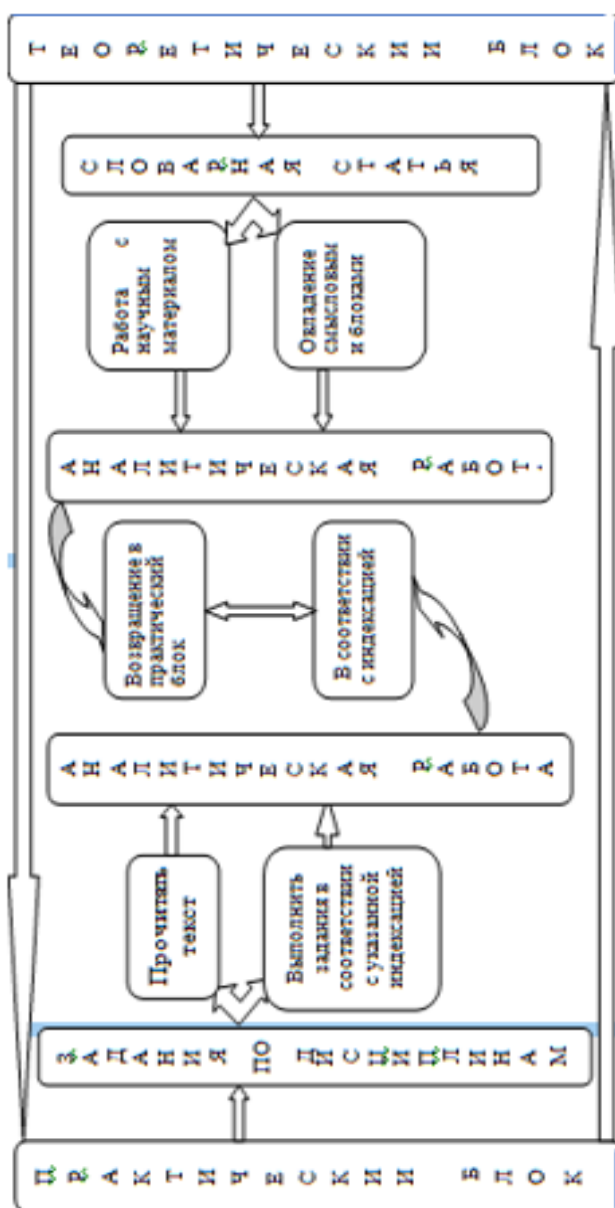


Рис. 2. Концепция учебно-методических пособий

Работа по данным пособиям позволяет всем студентам инклюзивных групп включаться в учебное занятие со своей скоростью восприятия материала и возможностями работы с ним, что говорит о необходимости создания специально разработанных учебных пособий, которые помогут студентам овладеть практическими умениями при изучении дисциплин в условиях успешности и комфортности в учебном процессе.

Список литературы

1. *Назметдинова И. С., Скуднякова Е. В.* К вопросу о создании учебно-методического пособия по лингвистическим дисциплинам для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Actual problems of theory and practice of philological researches: materials of the VII international scientific conference on Mart 25—26, 2017. Prague, 2017.

2. *Назметдинова И. С., Скуднякова Е. В.* Модель организации работы со студентами с нарушением опорно-двигательной системы в МГГЭУ // Человек. Общество. Инклюзия. 2017. №2 (30) С. 125—134.

3. *Назметдинова И. С., Столярова С. С.* Особенности организации текстового материала на занятиях со студентами с ОВЗ (нарушениями опорно-двигательного аппарата) // Classical and contemporary literature: continuity and prospects of updating : materials of the international scientific conference on November 7—8, 2016. Prague, 2016.

В. Н. Поникарова

Череповецкий государственный университет, Череповец

АДАПТИРОВАННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ. АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ

***Аннотация.** Рассматриваются вопросы идентификации адаптированных образовательных технологий. Проанализировано сходство различных технологий, вопросы психологического благополучия пользователей с ОВЗ и инвалидностью. Отмечена специфика удовлетворенности различными видами инклюзии и дана ранговая оценка.*

***Abstract.** The issues identifications of adapted educational technologies are considered. The similarity of various technologies, issues of psychological well-being of users with disabilities and special educational needs are analyzed. The specificity of satisfaction with various types of inclusion is noted and a ranking assessment is given.*

***Ключевые слова:** адаптированная образовательная технология, лица с ОВЗ и инвалидностью, психологическое благополучие, удовлетворенность инклюзией*

***Keywords:** adapted educational technology, people with disabilities, psychological well-being, satisfaction with inclusion*

Введение

Адаптированная образовательная технология — это способ обучения, который обеспечивает адаптацию к индивидуальным особенностям субъектов образовательного процесса.

В процессе обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью нами были разработаны и реализованы (на базе ФГБОУ ВО ЧГУ)

три адаптированных образовательных технологии (далее — АОТ): «Формирование копинг-поведения», «Формирование инклюзивного волонтерства» (совместно с М. В. Давтян) и «Формирование профессиональной инклюзии» (совместно с Н. А. Давыдовой).

Технологии были реализованы в период с 2018 по 2025 год.

Для исследования эффективности АОТ нами было проведено экспериментальное изучение. Генеральная совокупность исследования составила 110 человек, репрезентативная выборка — 76 респондентов.

Основная часть

Идентификация адаптированной образовательной технологии представлена в таблице 1.

Таблица 1

Идентификация АОТ

Идентификация технологии	АОТ		
	«Формирование копинг-поведения»	«Формирование инклюзивного волонтерства»	«Формирование профессиональной инклюзии»
Уровень применения	Мезотехнология	Мезотехнология	Мезотехнология
Философская основа	Личностно-ориентированная	Гуманистическая	Личностно-ориентированная
Методологический подход	Личностно-центрированная	Социоцентрированная	Социоцентрированная
Ведущий фактор развития личности	Социогенный	Социогенный	Социогенный
Научная концепция освоения опыта	Деятельностная	Деятельностная	Деятельностная

Окончание табл. 1

Идентификация технологии	АОТ		
	«Формирование копинг-поведения»	«Формирование инклюзивного волонтерства»	«Формирование профессиональной инклюзии»
Ориентация на сферы и структуры индивида	Акмеологическая технология	Технология саморазвития	Технология формирования конкурентоспособной личности
Характер содержания	Гуманитарная	Гуманитарная	Гуманитарная
Вид педагогической деятельности	Технология педагогической поддержки	Технология педагогической поддержки	Технология педагогической поддержки
Методы, способы реализации	Развивающие методы	Методы сотрудничества	Методы самореализации
Организационные формы	Групповые	Индивидуальные	Дифференцированное обучение
Категория педагогических объектов	Компенсирующая технология	Компенсирующая технология	Андрогогическая технология

Можно отметить ряд критериев, по которым разработанные нами АОТ оказались сходными. Так, по уровню применения мы отнесли все АОТ к мезотехнологиям. Научной концепцией освоения технологии является деятельностная парадигма, которая предполагает освоение компетенций в ходе учебной, квазиучебной, профессиональной и квазипрофессиональной деятельности. Гуманитарное содержание предлагаемых технологий предполагает признание личностной ценности каждого пользователя, как равноправного участника социальных отношений. Ведущий фактор освоения компетенций в контексте АОТ — социогенный.

В качестве основного вида педагогической деятельности предполагается технология педагогической поддержки и/или педагогического сопровождения [3].

Выбор педагогической деятельности определяется особыми образовательными потребностями пользователя и его статусом.

Сравнительные результаты изучения психологического благополучия пользователей адаптированной образовательной технологии представлены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнительные результаты изучения психологического благополучия пользователей АОТ

Уровни психологического благополучия	Пользователи АОТ			В целом по группе
	«Формирование копинг-поведения»	«Формирование инклюзивного волонтерства»	«Формирование профессиональной инклюзии»	
Оптимальный	—	—	—	—
Допустимый	23	29	20	24
Условно допустимый	55	42	43	47
Деадаптивный	14	16	23	17
Критический	8	13	14	12

Изучение психологического благополучия пользователей АОТ позволило отметить, что оптимального уровня психологического благополучия не выявлено [1].

Допустимый уровень психологического благополучия выявлен у трети пользователей АОТ «Формирование инклюзивного волонтерства».

В выборке преобладают респонденты с условно допустимым уровнем, это примерно половина испытуемых.

Деадаптивный уровень больше всего представлен у пользователей АОТ «Формирование профессиональной инклюзии».

Сравнительные показатели удовлетворенности различными видами инклюзии преобладают у пользователей АОТ «Формирование профессиональной инклюзии».

Критический уровень незначительно преобладает у респондентов пользователей АОТ «Формирование инклюзивного волонтерства» и «Формирование профессиональной инклюзии».

В целом по группе допустимый уровень психологического благополучия выявлен примерно у половины респондентов (47%). Пятая часть испытуемых имеет условно допустимый уровень.

Деадаптивный и критический уровни психологического благополучия показали 17% и 12% пользователей соответственно. Таким образом, тенденции в целом по группе не слишком отличаются от отдельных выборок.

Статистическая значимость выявлена между выборками АОТ «Формирование копинг-поведения» и пользователей АОТ «Формирование профессиональной инклюзии» ($\chi^2=14,93$, при $p<0,01$). Статистическая значимость между другими выборками составляет $\chi^2=10,52$ при $p<0,05$ и $\chi^2=10,75$, при $p<0,05$.

Сравнительные показатели удовлетворенности различными видами инклюзии рассмотрены в таблице 3 [3].

Пользователи АОТ «Формирование копинг-поведения» отмечают наименьшую значимость досуговой и экономической инклюзии. Та же тенденция наблюдается и среди респондентов АОТ «Формирование инклюзивного волонтерства». Пользователи АОТ «Формирование профессиональной инклюзии» также отмечают досуговую инклюзию самым низким рангом.

Таблица 3

**Сравнительные показатели удовлетворенности
различными видами инклюзии**

Виды инклюзии	Пользователи АОТ					
	«Формирование копинг-поведения»		«Формирование инклюзивного волонтерства»		«Формирование профессиональной инклюзии»	
	Х	Ранг	Х	Ранг	Х	Ранг
Социальная инклюзия	23	5	29	6,5	40	4,5
Профессиональная ин- клюзия	14	3	26	5	34	2,5
Досуговая инклюзия	8	1,5	13	1,5	10	1
Образовательная инклю- зия	46	7	29	6,5	56	7
Финансовая инклюзия	32	6	16	3,5	34	
Политическая инклюзия	16	4	16	3,5	40	4,5
Экономическая инклю- зия	8	1,5	13	1,5	49	6

Следовательно, все пользователи неудовлетворены качеством и возможностями проведения досуга лицами с ОВЗ и/или инвалидностью.

Наиболее высокие ранги получили такие виды инклюзии, как финансовая (АОТ «Формирование копинг-поведения»), социальная и образовательная (АОТ «Формирование инклюзивного волонтерства») и экономическая (АОТ «Формирование профессиональной инклюзии»).

В целом по группе досуговая инклюзия также получает самый низкий ранг, а самый высокий ранг отмечен у образовательной инклюзии.

Использование коэффициента Спирмена показало наибольшие значения корреляции между оценкой инклюзии пользователями АОТ «Формирование копинг-поведения» и АОТ «Формирование профессиональной инклюзии» ($r=0,94$, $\rho \leq 0,01$), тогда как между другими выборками значение коэффициента корреляции составляет $r=0,93$, $\rho \leq 0,05$ и $r=0,79$, $\rho \leq 0,05$.

Выводы

Таким образом, можно признать, что реализация АОТ «Формирование копинг-поведения» является более успешной, тогда как другие АОТ нуждаются в дальнейшем практическом воплощении и доработке.

Список литературы

1. *Поникарова В. Н., Давтян М. В.* Модель формирования инклюзивного волонтерства в вузе : монография. Курск, 2024.
2. *Поникарова В. Н., Давыдова Н. А.* Технология формирования профессиональной инклюзии : учеб. пособие. Курск, 2025.
3. *Поникарова В. Н.* Педагогика метакопинга. Модели и технологии : учеб. пособие. Курск, 2024.

Н. В. Старовойт, В. Н. Самойлина

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград

РАЗРАБОТКА ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ ВУЗА С УЧЕТОМ МНЕНИЯ СТУДЕНТОВ

***Аннотация.** Рассматриваются проблемы создания инклюзивной среды в высшем учебном заведении. Цель исследования — обоснование и разработка мероприятий по созданию инклюзивной среды в высшем учебном заведении. Для достижения поставленной цели был проведен анализ специальной литературы, разработана анкета, проведен опрос студентов, разработаны и проведены мероприятия по созданию инклюзивной среды в БФУ им. И. Канта. В ходе повторного анкетирования студентов, проведенного через один год, было установлено, что студенты положительно оценили изменения, произошедшие в вузе по созданию инклюзивной среды.*

***Abstract.** The problems of creating an inclusive environment in higher education institutions are considered. The purpose of the study was to substantiate and develop measures to create an inclusive environment in higher education institutions. To achieve this goal, an analysis of specialized literature was carried out, on the basis of which a questionnaire was developed and a survey of students of the I. Kant BFU about the possibility of developing an inclusive environment was conducted. As a result of the student survey and literature analysis, measures were developed and implemented to develop an inclusive environment at the university. During the repeated survey of students conducted one year later, it was found that students positively assessed the changes that had taken place in the university to create an inclusive environment.*

***Ключевые слова:** студенты, инклюзивная среда, инклюзивный вуз*

***Keywords:** students, inclusive environment, inclusive university*

© Старовойт Н. В., Самойлина В. Н., 2025

Введение

Проблема разработки инклюзивной среды в вузе является актуальной, в связи с ростом количества студентов, имеющих ограниченные возможности здоровья и необходимостью решения задач по созданию для них оптимальных условий для получения высшего образования и социализации в период обучения в вузе.

«...Доступное и качественное высшее образование для людей с инвалидностью является главным лейтмотивом развития социальной политики в области образования и в то же время важнейшим основанием дальнейшего роста качества и уровня жизни для всех граждан Российской Федерации, в том числе для данной категории населения», — подчеркивается в статье «Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации», подготовленной директорами РУМЦ ИВО под руководством В. В. Рубцова [5].

Сетью ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в вузе (РУМЦ ИВО) разработана «Типовая модель инклюзивной образовательной организации высшего образования для обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья» [6].

Одним из ключевых понятий, используемых при разработке типовой модели, является понятие «инклюзивная образовательная среда», которая трактуется как «совокупность материально-технических, информационно-коммуникативных, социально-культурных, психолого-педагогических, архитектурных, технологических, кадровых условий, обеспечивающих безопасность и доступность образовательной среды вуза и доступ всех обучающихся, в том числе и с инвалидностью и ОВЗ, к образовательным ресурсам, совместному процессу обучения, к внеучебной деятельности, а также такое расположение объек-

тов образовательной организации высшего образования, которое позволяет людям с инвалидностью и ОВЗ использовать это пространство с минимальной помощью посторонних» [6, с. 7].

В центре внимания отечественных ученых различные аспекты проблемы создания инклюзивной образовательной среды вуза. Так, О. А. Денисова, О. Л. Леханова, Т. В. Гудина исследуют инклюзивную культуру специалистов вузов [2], Г. М. Козловская, Н. М. Борозинец, О. Д. Сальникова, Н. Б. Ромаева — инклюзивные компетенции преподавателей вуза [3]. Ресурсность в инклюзивной образовательной среде вуза для социализации студентов с инвалидностью изучают В. А. Макарова, Л. Г. Астахова [4]; для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью — Б. Б. Айсмонтас, М. А. Одинцова [1].

В рамках исследования были поставлены следующие задачи:

- 1) изучить современное состояние проблемы разработки инклюзивной среды в образовательных учреждениях;
- 2) изучить мнение студентов по вопросам инклюзивной среды в БФУ им. И. Канта;
- 3) разработать и внедрить комплекс мероприятий по созданию инклюзивной среды в вузе.

Основная часть

В октябре 2023 года была разработана анкета и проведен опрос студентов 24 направлений подготовки, реализуемых в БФУ им. И. Канта: педагогическое образование, история, социология, журналистика, реклама и связи с общественностью, юриспруденция, психология, лингвистика, экономика, прикладная математика и информатика, туризм, биология и др. В опросе приняли участие 111 человек, из них 84 девушки и 27 юношей в возрасте от 18 до 23 лет.

Первый вопрос анкеты «Инклюзивный вуз — какой он?» был направлен на выявление элементарных представлений

студентов об «инклюзивном вузе». Большая часть — 43 чел. (38,7%) из числа опрошенных студентов, отметили, что «это доступный, приспособленный для обучения инвалидов вуз»; 32 чел. (28,8%) считают, что это вуз, который «должен быть ориентирован на каждого, учитывать возможности для обучения». «Оснащенность и оборудованность» вуза как главный критерий инклюзивности отметили 22 чел. (19,8%); «толерантность и дружелюбность» — 18 студентов (16,2%); 15 чел. (13,5%) выразили точку зрения, что это «комфортный / удобный вуз». Всего 14 студентов (12,6%) отметили, что это вуз, «создающий возможности для социализации и самореализации»; 10 чел. (9,0%) ответили, что «это в первую очередь подготовленные преподаватели / персонал». Как «универсальный», «современный», «уникальный» и «безопасный» представляют инклюзивный вуз 7 (6,3%), 5 (4,5%), 3 (2,7%) и 2 (1,8%) студентов соответственно.

На вопрос «Считаете ли вы БФУ им. И. Канта инклюзивным вузом?» положительно ответили почти 70% опрошенных: «да» — 36 чел. (32,4%), «частично» — 38 чел. (34,2%). Отрицательный ответ («нет») дали 30 чел. (27,0%). Затруднились ответить 7 чел. (6,3%).

Хотим отметить, что некоторые студенты в ходе опроса выразили особые точки зрения: «Я считаю, что БФУ инклюзивный вуз с хорошим потенциалом для развития в этом направлении», «На стадии развития и требует еще много работы в этом направлении», «Нет, но он к этому стремится».

На вопрос анкеты «Лично для меня инклюзивное образование в вузе...» мнения студентов распределились следующим образом: 37 чел. (33,3%) считают, что это социальная значимость, тренд развития; 31 студент (27,9%) считает, что это прежде всего означает доступность, комфортность образования для всех; 19 студентов (17,1%) подразумевают специальные условия для студентов с инвалидностью и ОВЗ; 11 человек (9,9%) отметили «личную незначимость»; 7 студентов (6,3%) считают, что инклюзивное образование «сложно реа-

лизовать». «Общую положительную эмоциональную оценку» инклюзивному образованию выразили 3 человека (2,7%). Один студент (0,9%) указал, что видит в инклюзивном образовании «ограничения для нормотипичных» и 2 чел. (1,8%) не определились с ответом. Как показал опрос, самыми многочисленными были ответы, отражающие прогрессивный социальный характер развития инклюзивного образования. Например, «...это современный подход к образованию в XXI века», «...является не преимуществом, а обязательностью», «лично для меня инклюзивное образование в вузе отражает его уровень, статус и передовой характер».

На основе полученных в ходе исследования результатов и с учетом рекомендаций РУМЦ СЗФО ЧГУ нами разработаны и реализованы в студенческом сообществе мероприятия, которые проходили под девизом «Инклюзивный вуз должен основываться на главном постулате: человек должен понимать и уважать другого человека, отсюда вытекает адаптивность»:

— привлечение студентов непедагогических профилей к участию во Всероссийском сетевом конкурсе студенческих проектов «Профессиональное завтра»;

— реализация инклюзивных проектов в формате «Обучение служением»;

— проведение Марафона инклюзивных практик;

— привлечение студентов к участию в Тотальном диктанте «Доступная среда»;

— тематические публикации в журнале «Кантиана-News».

Об эффективности проведенных нами мероприятий по созданию инклюзивной среды можно судить по результатам второго опроса 55 студентов (39 девушек и 16 юношей) тех же направлений подготовки, что и в 2023 году. Так, на вопрос «БФУ им. И. Канта — инклюзивный вуз?» уже 10 (18,2%) студентов ответили «да, вуз имеет инклюзивную среду», 41 (74,5%) студент ответил «частично», и только 4 (7,3%) студента затруднились ответить.

Выводы

В ходе работы было установлено, что студенты Балтийского федерального университета им. И. Канта понимают значимость обеспечения равных условий для получения высшего образования людей с инвалидностью; можно говорить об их вовлеченности в вопросы «инклюзивной культуры». Однако принятые на сегодня меры по созданию инклюзивной среды в университете недостаточны.

При создании инклюзивной среды в вузе необходимо не только учитывать мнение студентов, но и в полной мере привлекать их к работе. Студенты готовы к проявлению активной позиции по созданию инклюзивной среды; в ходе опроса студентами были высказаны пожелания по продвижению в вузе мероприятий инклюзивной направленности. Среди высказанных предложений можно отметить: «Спецпрограммы для внеучебного развития», «Программы для педагогов», «Проведение классных часов для студентов», «Спецкурсы важны для формирования профессионального и социального понимания инклюзии», «Предмет, связанный с инклюзивным образованием», «Дисциплина по инклюзивному образованию нужна для социализации особых людей и без вреда для окружающих». Высказанные студентами предложения были введены в программу мероприятий по дальнейшей работе по созданию инклюзивной среды в вузе на 2025/26 учебный год.

Список литературы

1. *Айсмонтас Б.Б., Одинова М.А.* Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, №2. С. 29—41.

2. *Денисова О.А., Леханова О.Л., Гудина Т.В.* Инклюзивная культура как показатель готовности специалистов вузов к сопровождению инклюзивного высшего образования // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, №6. С. 82—92.

3. *Козловская Г.М., Борозинец Н.М., Сальникова О.Д., Ромаева Н.Б.* Компетенции преподавателя инклюзивного образования в контексте цифровизации // *Специальное образование*. 2023. №2 (70). С. 79—93.

4. *Макарова В.А., Астахова Л.Г.* Инклюзивная образовательная среда вуза как необходимое условие успешной социализации студентов с инвалидностью // *Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin)*. 2024. Вып. 2 (232). С. 54—63.

5. *Рубцов В.В., Саитгалиева Г.Г., Денисова О.А. и др.* Цель, задачи и основные направления развития инклюзивного высшего образования в Российской Федерации // *Психологическая наука и образование*. 2023. Т. 28, №6. С. 6—23.

6. *Типовая* модель инклюзивной образовательной организации высшего образования для обучения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://www.chsu.ru/upload/2.%20Типовая%20модель%20ИО%20ВО.pdf> (дата обращения: 20.05.2025).

СО-УЧАСТИЕ: ИНСТРУМЕНТЫ, РЕСУРСЫ,
ПРАКТИКИ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ
ЛИЦ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Материалы VIII Международного симпозиума
по инклюзивному и специальному образованию

Научное электронное издание

Редактор *О. И. Бессчастнова*
Компьютерная верстка *Г. И. Винокуровой*

Дата выхода в свет 30.10.2025 г.
Формат 60×90¹/₁₆. Усл. печ. л. 6,4