



НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 1 2023

ДЕНЬ ДЕФЕКТОЛОГИИ



Новосибирск 2023

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Пискун Ольга Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии; руководитель Ресурсного центра сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия)

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Агавелян Рубен Оганесович, доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии; директор Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия)

Кузь Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия)

Редакционная коллегия

Азатян Тереза Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии, Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна (Ереван, Армения)

Баскина Инесса Соломоновна, учитель-дефектолог, научный руководитель ООО «Слышу окружающий мир» (Наария, Израиль)

Беляева Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной педагогики; руководитель Ресурсного центра поддержки людей с комплексными нарушениями здоровья (с одновременным нарушением слуха и зрения) «Со-прикосновение», Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева (Красноярск, Россия)

Ворошнина Ольга Руховна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии, Пермский государственный психолого-педагогический университет (Пермь, Россия)

Касимова Эльза Гумеровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, сотрудник мастерской специальных технологий инклюзивного образования Института педагогики, Башкирский государственный педагогический университет им. Акмуллы (Уфа, Россия)

Омарова Патимат Омаровна, кандидат психологических наук, профессор, директор НИИ дефектологии, клинической психологии и инклюзивного образования, декан факультета специального (дефектологического) образования, Дагестанский государственный педагогический университет; заместитель министра, Министерство по делам молодежи Республики Дагестан (Махачкала, Россия)

Ростомашвили Ия Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, Институт специальной педагогики и психологии, директор, Санкт-Петербургский центр социокультурных практик «Большие возможности», эксперт комиссии общественной палаты РФ по доступной среде и развитию инклюзивных практик, член редколлегии федерального экспертно-аналитического журнала «Доступная среда» (Санкт-Петербург, Россия)

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2023

Все права защищены

Журнал «День дефектологии / Day of Defectology» зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации: серия ПИ № ФС77-80830 от 09 апреля 2021 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

Слюсарева Елена Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии, Ставропольский государственный педагогический институт; профессор, Российская академия естествознания (Ставрополь, Россия)

Редакционный совет журнала

Агавелян Оганес Карапетович, председатель редакционного совета, доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия)

Баряева Людмила Борисовна, доктор педагогических наук, профессор Института непрерывного образования, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия)

Басилова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры специальной психологии и реабилитологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (Москва, Россия)

Богданова Тамара Геннадиевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия)

Варгапетова Галина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специального и инклюзивного образования, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (Новосибирск, Россия)

Власова Светлана Викторовна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения, Белорусский государственный медицинский университет (Минск, Беларусь)

Волкова Ирина Павловна, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой основ дефектологии и реабилитологии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Ворошилова Елена Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией образования и комплексной абилитации детей с нарушениями речи Института коррекционной педагогики, Российская академия образования (Москва, Россия)

Гайдукевич Светлана Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий Института инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка (Минск, Беларусь)

Денискина Венера Закировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры тифлопедагогики дефектологического факультета Института детства, Московский государственный педагогический университет (Москва, Россия)

Ильина Светлана Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой олигофренопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Журнал основан в 2021 г.
Выходит 1 раз в год
Электронная верстка И. Т. Ильюк
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28,
+7(383) 252-01-97,
e-mail: dayofdef@nspsu.ru
Адрес издательства и типографии:
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28,
+7(383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 11,6. Уч.-изд. л. 8,6.
Тираж 1000 экз. Заказ № 117.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет 23.10.2023
Отпечатано в Издательстве НГПУ

Кантор Виталий Зорачович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии Института дефектологического образования и реабилитологии, научный руководитель направления работы в области специального и инклюзивного образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; член Общественного совета базовой организации стран-участников Содружества Независимых Государств по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических работников и специалистов в области инклюзивного и специального образования, член Федерального учебно-методического объединения в системе высшего образования по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки (Санкт-Петербург, Россия)

Карапетян Сирануш Геворковна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры логопедии и восстановительной терапии, Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна; логопед, поликлиника «Мурацан» (Ереван, Армения)

Коржова Ангелина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогике Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Королёва Инна Васильевна, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Санкт-Петербургский НИИ уха, горла, носа и речи; научный руководитель реабилитации детей с нарушением слуха Детского городского сурдологического центра Санкт-Петербурга, член президиума Российского общества сурдологов (Санкт-Петербург, Россия)

Красильникова Ольга Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой сурдопедагогике Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Максимова Зинаида Семёновна, кандидат философских наук, директор, Республиканский реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (Якутск, Россия)

Матасов Юрий Тимофеевич, доктор психологических наук, профессор кафедры олигофренопедагогике, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Медникова Людмила Сергеевна, доктор психологических наук, профессор кафедры олигофренопедагогике Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Михаленкова Ида Антоновна, заслуженный работник высшей школы РФ, кандидат психологических наук, доцент факультета дополнительного образования, Институт специальной педагогики и психологии (Санкт-Петербург, Россия)

Моро Седрик, доцент кафедры педагогических наук, Национальный высший учебный и научно-исследовательский институт образования лиц с особыми потребностями (INSHEA); участник «Научно-исследовательской группы по инвалидности, доступности и практик в области образования и школы» (Grhapes EA 7287), Парижский университет Люмьера (UPL) (Париж, Франция)

Пенин Геннадий Николаевич, почетный работник высшего профессионального образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры сурдопедагогике, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Птушкин Геннадий Сергеевич, заслуженный работник высшей школы, кандидат технических наук, доцент, руководитель международной инженерной инклюзивной школы «Open International School» Центра инклюзивного сопровождения, Новосибирский государственный технический университет (Новосибирск, Россия)

Речицкая Екатерина Григорьевна, профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики, Московский педагогический государственный университет, профессор, академик международной Академии наук педагогического образования, кандидат педагогических наук, дефектологический факультет Института детства, руководитель научной школы, Московский педагогический государственный университет, Знак Министерства науки и образования РФ за личные достижения в развитии дефектологии, отличник народного просвещения (Москва, Россия)

Саломатина Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, член экспертного совета, Институт коррекционной педагогики Российской академии образования; член экспертного совета, Благотворительный фонд поддержки слепоглухих «Со-единение» (Москва, Россия)

Сильвио Марчелло Пальяра, доктор наук, эксперт, Центр вспомогательных технологий (Неаполь, Италия)

Симонова Татьяна Николаевна, кандидат медицинских наук, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной педагогики, Астраханский государственный университет (Астрахань, Россия)

Сулейменова Роза Айтжановна, доктор педагогических наук, профессор, директор, Центр социальной адаптации и профессионально-трудовой реабилитации детей и подростков с нарушениями умственного и физического развития – ТОО «Центр САТР» (Алматы, Казахстан)

Фомичёва Лидия Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры тифлопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)

Шипова Лариса Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры реабилитационных технологий на базе ГАУ СО «Центр адаптации и реабилитации инвалидов», Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского (Саратов, Россия)

Научно-методический совет

Волкова Елена Феликсовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия)

Волошина Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и психологии Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия)

Воронцовская Тамара Викторовна, директор, Средняя образовательная школа «Перспектива» (Новосибирск, Россия)

Гольцер Светлана Владимировна, кандидат филологических наук, научный руководитель ООО Международная школа

Горбунова Анна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального и инклюзивного образования, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (Новосибирск, Россия)

Гудкова Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Института физико-математического, информационного и технологического образования, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия)

Догаэ Галина Викторовна, заведующий отделением декоративно-прикладного искусства Института социальных технологий, Новосибирский государственный технический университет (Новосибирск, Россия)

Евсеенко Людмила Петровна, учитель-дефектолог (сурдопедагог), почетный работник общего образования Российской Федерации (Москва, Россия)

Ижболдина Людмила Николаевна, заместитель директора по учебно-методической работе, Симферопольская специальная школа-интернат № 2 (Симферополь, Россия)

Карпенко Алла Аркадьевна, преподаватель отделения специальной педагогики Института социальных технологий, Новосибирский государственный технический университет (Новосибирск, Россия)

Кисилёва Екатерина Васильевна, учитель-дефектолог (сурдопедагог), Отличник народного образования Казахской ССР (Новосибирск, Россия)

Ковригина Лариса Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии и детской речи Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия)

Лошкарёва Любовь Александровна, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия)

Мальтинская Наталия Александровна, кандидат медицинских наук, руководитель Центра «Диада+», сертифицированный поведенческий аналитик ВСВА (эксперт АВА), специальный психолог

Марущак Евгения Борисовна, кандидат психологических наук, проректор по региональному взаимодействию и дополнительному образованию, директор Института непрерывного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, (Новосибирск, Россия)

Миккоева Наталья Валерьевна, кандидат педагогических наук, логопед, преподаватель курсов повышения квалификации «Русский как иностранный» (Выборг, Россия)

Москалёва Ольга Васильевна, учитель-дефектолог (сурдопедагог) высшей квалификационной категории, ветеран больницы, награждена почетным знаком II степени Государственной Новосибирской областной клинической больницы (Новосибирск, Россия)

Одинокова Наталья Александровна, доцент кафедры логопедии и детской речи Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия)

Пенина Ирина Викторовна, учитель-дефектолог (сурдопедагог, логопед) (Санкт-Петербург, Россия)

Петрова Галина Геннадьевна, учитель-дефектолог (тифлопедагог), отличник народного просвещения РСФСР (Геленджик, Россия)

Петрова Елена Эмировна, кандидат педагогических наук, руководитель, Центр психолого-педагогической поддержки и развития «Эмпатия» при ЧОУ «Аврора» (Новосибирск, Россия)

Пещух Ольга Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального и инклюзивного образования, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (Новосибирск, Россия)

Ряписова Алевтина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Института естественных и экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия)

Сапрыкина Людмила Павловна, учитель-дефектолог (сурдопедагог), Отличник народного просвещения (Сочи, Россия)

Токарева Наталья Ивановна, дефектолог, Отличник образования Республики Саха (Якутия) (Новосибирск, Россия)

Ткаченко Елена Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Новосибирский государственный технический университет (Новосибирск, Россия)

Цыбаева Лариса Артуровна, директор, Специальная (коррекционная) начальная школа № 60 «Сибирский лучик» (Новосибирск, Россия)

Чистобаева Анна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия)

Практическая поддержка и консультирование

Кожевникова Людмила Алексеевна, консультант, главный разработчик проекта интеграционно-реабилитационного благотворительного образовательного центра «Мир особенных детей “Лев”» (Новосибирск, Россия)

Бодрова Ирина Сагидовна, заведующий, МКДОУ д/с № 311 (Новосибирск, Россия)

Дюкова Ольга Леонидовна, директор, МАОУ «Коррекционная школа-интернат № 12» города Искитима (Искитим, Новосибирская область, Россия)

Игнатенко Ольга Евгеньевна, руководитель Регионального ресурсного центра «Семья и дети», старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия)

Козырева Наталья Александровна, учитель-дефектолог, Центр развития ребенка – детский сад № 501 «Медвежонок» (Новосибирск, Россия)

Краснослободцева Елена Валерьевна, учитель-дефектолог, заведующий кабинетом слухоречевой работы, Коррекционная школа-интернат № 12 (Искитим, Новосибирская область, Россия)

Федоренко Елена Геннадьевна, учитель-дефектолог, Специальная (коррекционная) школа-интернат № 37 (Новосибирск, Россия)

Чижова Лариса Юрьевна, учитель-дефектолог МКДОУ д/с № 311 (Новосибирск, Россия)

Шарипова Софья Якубджановна, учитель-дефектолог, Специальная (коррекционная) школа-интернат № 37 (Новосибирск, Россия)

Акиншин Владимир Александрович, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет; тьютор, Ресурсный центр сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Новосибирск, Россия)

Гасенко Дарья Александровна, преподаватель, Новосибирский педагогический колледж № 1 им. А. С. Макаренко, тьютор, Ресурсный центр сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Новосибирск, Россия)

Карман Ирина Михайловна, переводчик русского жестового языка, ООО «Адаптис» (Москва, Россия); Ресурсный центр сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия)

Мананкова Ольга Ивановна, старший преподаватель кафедры логопедии и детской речи Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет (Новосибирск, Россия)

Хадаханэ Саяна-Марина Эрдэниевна, старший преподаватель кафедры специального и инклюзивного образования, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (Новосибирск, Россия)

Юрьева Светлана Юрьевна, директор, ГБОУ НСО «Коррекционная школа-интернат» (Искитим, Новосибирская область, Россия)



NOVOSIBIRSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

RESEARCH PERIODICAL JOURNAL

№ 1 2023

DAY OF DEFECTOLOGY



Novosibirsk 2023

EDITOR-IN-CHIEF

Olga Y. Piskun, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology; Head, Resource Center for Support of Students with Disabilities, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

DEPUTY EDITORS-IN-CHIEF

Ruben O. Agavelyan, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology; Director of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

Natalia A. Kuz, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

Editorial Board

Teresa Y. Azatyan, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Armenian State Pedagogical University. Khachatura Abovyan (Yerevan, Armenia)

Inessa S. Baskina, teacher-defectologist, scientific director of “I Hear the world around me” LLC (Naariya, Israel)

Olga L. Belyaeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogy; Head, Resource Center for Support of People with Complex Health Disorders (with simultaneous hearing and vision impairment) “Co-touch”, Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University (Krasnoyarsk, Russia)

Olga R. Voroshnina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Perm State Psychological and Pedagogical University (Perm, Russia)

Elsa G. Kasimova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology, employee of the Workshop of Special Technologies of Inclusive Education, Institute of Pedagogy, Akmulla Bashkir State Pedagogical University (Ufa, Russia)

Patimat O. Omarova, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Director, Research Institute of Defectology, Clinical Psychology and Inclusive Education, Dean, Faculty of Special (Defectological) Education, Dagestan State Pedagogical University; Deputy Minister, Ministry of Youth Affairs of the Republic of Dagestan (Makhachkala, Russia)

Iya E. Rostomashvili, Candidate of Psychological Sciences, associate Professor, Institute of Special Pedagogy and Psychology, director of the autonomous non-profit organization St. Petersburg Center for Socio-Cultural Practices “Great Opportunities”, expert of the Commission of the Public Chamber of the Russian Federation on the accessible environment and the development of inclusive practices, member of the editorial board of the federal expert-analytical journal “Accessible Environment” (St. Petersburg, Russia)

Elena S. Slyusareva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Special and Clinical Psychology, Stavropol State Pedagogical Institute, Professor of the Russian Academy of Natural Sciences (Stavropol, Russia)

Founder of the Journal

Federal State Budgetary Institution of Higher Education
"Novosibirsk State Pedagogical University"

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2023
All rights reserved

The Journal “Day of Defectology” registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications. Certificate of Registration: PI series No. FS77-80830 dated April 09, 2021

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included in the Russian Scientific Citation Index

Editorial Council of the Journal

Oganes K. Agavelyan, Chairman of the Editorial Council, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

Lyudmila B. Baryaeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Institute of Continuing Education, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

Tatiana A. Basilova, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher at the Department of Special Psychology and Rehabilitation, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Moscow, Russia)

Tamara G. Bogdanova, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Special Psychology and Psychological and Social Technologies, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia)

Galina M. Vartapetova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special and Inclusive Education, Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Education Workers (Novosibirsk, Russia)

Svetlana V. Vlasova, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Public Health and Public Health, Belarusian State Medical University (Minsk, Belarus)

Irina P. Volkova, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia)

Elena L. Voroshilova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Laboratory of Education and Comprehensive Habilitation of Children with Speech Disorders, Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia)

Svetlana E. Gaidukevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional and Developmental Technologies, Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University. Maxim Tank (Minsk, Belarus)

Venera Z. Deniskina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Typhlopedagogics of Defectology Faculty of the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia)

Svetlana Y. Ilyina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Oligophrenopedagogics, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia)

Vitaly Z. Kantor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation of the Institute of Defectological Education and Rehabilitation, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, scientific supervisor of the work of the A. I. RSPU. Herzen in the field of special and inclusive education, member of the Public Council of the Basic Organization of the member Countries of the Commonwealth of Independent States for the training, retraining and advanced training of teachers and specialists in the field of inclusive and special education, member of the Federal Educational and Methodological

The Journal is based in 2021
Leaves 1 yearly
Electronic make-up operator I. T. Iliuk
Editors address:
28 Vilyuiskaya str., Novosibirsk, 630126,
+7(383) 252-01-97,
e-mail: dayofdef@nspu.ru
Editors publisher and printing house:
28 Vilyuiskaya str., Novosibirsk, 630126,
+7(383) 244-06-62

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 11,6. Publisher's sheets: 8,6.
Circulation 1000 issues
Order № 117. Format 70×108/16
Release date 23.10.2023

Association in the system of Higher Education in the USGS 44.00.00 Education and Pedagogical Sciences (St. Petersburg, Russia)

Siranush G. Karapetyan, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Speech Therapy and Rehabilitation Therapy, Khachatur Abovyan Armenian State Pedagogical University (Yerevan, Armenia)

Angelina A. Korzhova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Sign Language Pedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University; Speech Therapist, Polyclinic “Muratsan” (St. Petersburg, Russia)

Inna V. Koroleva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Chief Researcher, St. Petersburg Research Institute of Ear, Throat, Nose and Speech; scientific director of rehabilitation of children with hearing impairment of the Children's City Surdological Center of St. Petersburg, member of the Presidium of the Russian Society of Surdologists (St. Petersburg, Russia)

Olga A. Krasilnikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Sign Language Pedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia)

Zinaida S. Maximova, Candidate of Philosophical Sciences, Director, Republican Rehabilitation Center for Children and Adolescents with Disabilities (Yakutsk, Russia)

Yuri T. Matasov, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Oligophrenopedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia)

Lyudmila S. Mednikova, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Oligophrenopedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia)

Ida A. Mikhalekova, Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Faculty of Additional Education, Institute of Special Pedagogy and Psychology (St. Petersburg, Russia)

Cedric Moreau, Associate Professor of the Department of Pedagogical Sciences, National Higher Educational and Research Institute for the Education of Persons with Special Needs (INSHEA); member of the “Research Group on Disability, Accessibility and Practices in Education and School” (Grhapes EA 7287), Lumiere University of Paris (UPL) (Paris, France)

Gennady N. Penin, Honorary Worker of Higher Professional Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Sign Language Pedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia)

Gennadiy S. Ptushkin, Honored Worker of Higher Education, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the International Engineering inclusive school “Open International School” of the Center for Inclusive Support, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia)

Ekaterina G. Rechitskaya, Professor of the Department of Inclusive Education and Sign Language Pedagogy of the Moscow Pedagogical State University, Professor, Academician of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education, Candidate of Pedagogical Sciences, Defectology Faculty of the Institute of Childhood, Head of the scientific school, Moscow Pedagogical State University, Badge of the Ministry of Science and Education of the Russian Federation for personal achievements in the development of Defectology, excellent student of public Education (Moscow, Russia)

Irina V. Salomatina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Member of the Expert Council, Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education; member of the Expert Council, Charitable Foundation for the Support of the Deafblind “So-unity” (Moscow, Russia)

Silvio Marchello Pagliara, PhD, Senior Researcher at the Laboratory of the School of Engineering, University of Warwick (Coventry, West Midlands, UK)

Tatiana N. Simonova, Candidate of Medical Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogy, Astrakhan State University (Astrakhan, Russia)

Rosa A. Suleimenova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director, Center for Social Adaptation and Vocational Rehabilitation of Children and Adolescents with Intellectual and Physical Disabilities – SATR Center LLP (Almaty, Kazakhstan)

Lidiya V. Fomicheva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Typhlopedagogics Department of the Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University (St. Petersburg, Russia)

Larisa V. Shipova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Rehabilitation Technologies at the Center for Adaptation and Rehabilitation of Disabled People, Chernyshevsky Saratov National Research State University (Saratov, Russia)

Methodological Council

Elena F. Volkova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

Tatiana V. Voloshina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

Tamara V. Voronetskaya, Director, MBOU SOSH “Perspektiva” (Novosibirsk, Russia)

Svetlana V. Goltser, Candidate of Philological Sciences, Scientific Director of International School LLC (Novosibirsk, Russia)

Anna Y. Gorbunova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education, Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Education Workers (Novosibirsk, Russia)

Tatiana V. Gudkova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Institute of Physical and Mathematical, Information and Technological Education, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

Galina V. Doage, Head of the Department of Decorative and Applied Arts, Institute of Social Technologies, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia)

Lyudmila P. Evseenko, Teacher-defectologist (sign language teacher), Honorary Worker of General Education of the Russian Federation (Moscow, Russia)

Lyudmila N. Izhboldina, Deputy Director for Educational and Methodological Work, Simferopol Special Boarding School No. 2 (Simferopol, Russia)

Alla A. Karpenko, Head of the Department of Special Pedagogy, Institute of Social Technologies, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia)

Ekaterina V. Kisileva, Teacher-defectologist (sign language teacher), Excellent student of public education of the Kazakh SSR (Novosibirsk, Russia)

Larisa V. Kovrigina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Children's Speech, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

Lyubov A. Loshkareva, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

Natalia A. Maltinskaya, Candidate of Medical Sciences, Head of the Dyada+ Center, Certified Behavioral Analyst of the ABA (ABA expert), Special psychologist (Novosibirsk, Russia)

Evgeniya B. Marushchak, Candidate of Psychological Sciences, Vice-Rector for Regional Cooperation and Additional Education, Director, Institute of Additional Education, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

Natalia V. Mikkoeva, Candidate of Pedagogical Sciences, speech therapist, teacher of advanced training courses “Russian as a foreign language” (Vyborg, Russia)

Olga V. Moskaleva, teacher-defectologist (sign language teacher) of the highest qualification category, veteran of the hospital, awarded the badge of honor of the II degree of the State Novosibirsk Regional Clinical Hospital (Novosibirsk, Russia)

Natalia A. Odonikova, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Children's Speech, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

Irina V. Penina, Teacher-defectologist (sign language teacher, speech therapist) (St. Petersburg, Russia)

Galina G. Petrova, Teacher-defectologist (typhlopedagogue), excellent student of public education of the RSFSR (Gelendzhik, Russia)

Elena E. Petrova, Candidate of Pedagogical Sciences, Head, Center for Psychological and Pedagogical Support and Development “Empathy” at the CHOU “Aurora” (Novosibirsk, Russia)

Olga P. Petsukh, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education, Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Education Workers (Novosibirsk, Russia)

Alevtina G. Ryapisova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Institute of Natural and Economic Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

Lyudmila P. Saprykina, Teacher-defectologist (sign language teacher), excellent student of public education (Sochi, Russia)

Natalia I. Tokareva, Defectologist, Excellent Student of education of the Republic of Sakha (Yakutia) (Novosibirsk, Russia)

Elena S. Tkachenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Education Workers (Novosibirsk, Russia)

Larisa A. Tsybaeva, Director, Special (correctional) Primary School No. 60 “Siberian Ray” (Novosibirsk, Russia)

Anna Y. Chistobaeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Children's Speech, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

Practical Support and Consulting

Lyudmila A. Kozhevnikova, consultant, chief developer of the project of the integration and rehabilitation charity educational center “The World of Special Children "Lev"” (Novosibirsk, Russia)

Irina S. Bodrova, Head, MKDOU d/s No. 311 (Novosibirsk, Russia)

Olga L. Dyukova, Director, MAOU “Correctional Boarding School No. 12” of the city of Iskitim (Iskitim, Novosibirsk Region, Russia)

Olga E. Ignatenko, Head of the Regional Resource Center “Family and Children”, Senior Lecturer of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

Natalia A. Kozyreva, Teacher-defectologist, Child Development Center – Kindergarten No. 501 “Medvezhonok” (Novosibirsk, Russia)

Elena V. Krasnoslobodtseva, Teacher-defectologist, Head of the Auditory Speech Work Office, Correctional Boarding School No. 12 (Iskitim, Novosibirsk Region, Russia)

Elena G. Fedorenko, Teacher-defectologist, Special (correctional) Boarding School No. 37 (Novosibirsk, Russia)

Larisa Y. Chizhova, Teacher-defectologist, Kindergarten No. 311 (Novosibirsk, Russia)

Sofya Ya. Sharipova, Teacher-defectologist, Special (correctional) Boarding School No. 37 (Novosibirsk, Russia)

Vladimir A. Akinshin, Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University; tutor, Resource Center for Support of Students with Disabilities (Novosibirsk, Russia)

Daria A. Gasenko, Teacher, Makarenko Novosibirsk Pedagogical College No. 1, tutor, Resource Center for Support of Students with Disabilities (Novosibirsk, Russia)

Irina M. Karman, Translator of Russian sign language, Adaptis LLC (Moscow, Russia); Resource Center for Support of Students with Disabilities, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

Olga I. Manankova, Senior Lecturer of the Department of Speech Therapy and Children's Speech, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

Sayana-Marina E. Hadakhane, Senior Lecturer of the Department of Special and Inclusive Education, Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Education Workers (Novosibirsk, Russia)

Svetlana Y. Yurieva, Director, GBOU NSO “Correctional Boarding School” (Iskitim, Novosibirsk region, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

От редакции20

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

Воронецкая Т. В., Русских Ю. В., Ермошин А. А. (Новосибирск). Волонтерская (добровольческая) деятельность в судьбе особого ребенка в работе МБОУ СОШ «Перспектива»25

Одинокова Н. А., Щербакова С. Л., Свирновская Т. М. (Новосибирск). Театрализованная деятельность как средство формирования предпосылок читательской грамотности у детей с ограниченными возможностями здоровья37

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Пецух О. П., Корниенко А. Н. (Новосибирск). Методы развития коммуникативной функции речи слабослышащих дошкольников45

Сычѐва А. А., Чижова Л. Ю., Пискун О. Ю. (Новосибирск). Развитие темпоритмической стороны речи у глухих детей старшего дошкольного возраста на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению49

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Ворошнина О. Р., Гаврилова Е. В., Липина Т. А. (Пермь). Тактильная книга для детей, имеющих двойные сенсорные нарушения развития59

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Джанакбаева А. С., Шилова О. В., Головина Н. Н. (Новосибирск). Роль сказки в психологическом и речевом развитии дошкольников с ТНР66

Ковалѐва А. С., Новосѐлова Т. А. (Барнаул). Содержание логопедической деятельности по развитию фонематического восприятия у детей старшего возраста с общим недоразвитием речи71

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Волошина Т. В. (Новосибирск). Развитие позитивных социальных эмоций у детей с ЗПР посредством музыкально-коррекционной работы78

Маслова Л. А., Агавелян О. К. (Новосибирск). Признаки проявления депрессии и тревожности у подростков с легкой умственной отсталостью87

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ И НАРУШЕНИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ

Сиваева Т. И. (Новосибирск). Разбалансированный ребенок – комната сенсорной интеграции95

Пак А. В., Агавелян О. К. (Новосибирск). Исследование реактивной и личностной тревожности у лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста102

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Речицкая Е. Г., Гущина Т. А. (Москва). Обучение детей с комплексными нарушениями (с нарушением слуха и задержкой психического развития): индивидуально-дифференцированный подход111

ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ ОСОБОГО РЕБЕНКА

Волкова А. А., Горшенина А. С., Емельянова Т. С., Митрофанова О. В. (Новосибирск).
Поддержка семей, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра,
посредством участия в ежегодной акции «Зажги синим»..... 118

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ

Памяти профессора Ирины Ивановны Мамайчук..... 122
Памяти учителя-дефектолога (сурдопедагога) Светланы Никитичны Каторкиной..... 129

CONTENTS

From the editorial20

METHODOLOGICAL ASPECTS OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION AND SOCIO-CULTURAL REHABILITATION

Voronetskaya T. V., Russkich Yu. V., Ermoshin A. A. (Novosibirsk). Volunteer (voluntary) activity in the fate of a special child in the work of MBOU secondary school “Perspective” ...25

Odinikova N. A., Shcherbakova S. L., Svirnovskaya T. M. (Novosibirsk). Theater activities as a means of forming prerequisites for reading literacy in children with limited health capabilities37

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENT

Petsukh O. P., Kornienko A. N. (Novosibirsk). Methods of development of the communicative function of speech of hearing-impaired preschoolers45

Sycheva A. A., Chizhova L. Yu., Piskun O. Yu. (Novosibirsk). Development of the temporhythmic side of speech in deaf children of senior preschool age in individual lessons on the development of audious perception and training pronunciation.....49

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Voroshnina O. R., Gavrilova E. V., Lipina T. A. (Perm). Tactile book for children with dual sensory developmental disorders59

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH SPEECH DISORDERS

Dzhanakbayeva A. S., Shilova O. V., Golovina N. N. (Novosibirsk). The role of fairy tales in the psychological and speech development of preschoolers with SSD.....66

Kovaleva A. S., Novoselova T. A. (Barnaul). Contents of speech therapy in phonematic perception development of children with general underdevelopment of speech..... 71

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Voloshina T. V. (Novosibirsk). Development of positive social emotions in children with disorders through musical correctional work..... 78

Maslova L. A., Agavelyan O. K. (Novosibirsk). Signs of depression and anxiety in adolescents with mild mental retardation 87

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH EMOTIONAL AND VOLITIONAL DISORDERS AND BEHAVIORAL DISORDERS

Sivaeva T. I. (Novosibirsk). Unbalanced child – sensory integration room95

Pak A. V., Agavelyan O. K. (Novosibirsk). Research of reactive and personal anxiety in persons with disabilities and disabilities of adolescents and adolescence..... 102

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

Rechitskaya E. G., Gushchina T. A. (Moscow). Teaching children with complex disorders (hearing impaired and with mental retardation): individual-differentiated approach..... 111

SUPPORT FOR THE FAMILY OF A SPECIAL CHILD

Volkova A. A., Gorshenina A. S., Emelyanova T. S., Mitrofanova O. V. (Novosibirsk). Support for families with children with autism spectrum disorders through participation in the annual “Light Up Blue” campaign..... 118

HISTORICAL MEMORY

In memory of Professor Irina Ivanovna Mamaichuk	122
In memory of the teacher-defectologist (sign language teacher) Svetlana Nikitichna Katorkina	129

ОТ РЕДАКЦИИ

Уважаемые читатели!

Вашему вниманию предлагается очередной номер журнала, где мы публикуем статьи, в которых участники международного XIX Традиционного международного эвристического проекта «День дефектологии», проводящегося в ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» с 2004 г., раскрывают научные основы своих творческих проектов, представленных в программе 22 апреля 2022 г. «Наука и образование в судьбе особого ребенка», посвященной 215-летию начала практики обучения глухих детей, 225-летию РГПУ им. А. И. Герцена, 150-летию МПГУ в рамках дней науки НГПУ. Этим значимым событиям был посвящен наш эвристический проект.

На последней странице обложки Вы можете видеть анонс нашего мероприятия в виде объявления, по традиции выполненный старшим преподавателем кафедры теории и методики дошкольного образования, тьютором ресурсного центра сопровождения обучающихся с ОВЗ Владимиром Александровичем Акиншиным. Коллаж отражает основной событийный ряд мероприятия: начало – обучение глухих – мы видим портрет Марии Фёдоровны, замок БИП в г. Павловске, откуда началась история нашей науки, два основных педагогических университета-юбилея, которые стали готовить дефектологические кадры в нашей стране.

В рамках традиционного эвристического мероприятия свои творческие выступления представили наши студенты, будущие дефектологи, из разных городов России и зарубежных стран под научным руководством своих преподавателей во внеконкурсной программе в сурдопедагогической, логопедической, олигофренопедагогической, тифлопедагогической, психолого-педагогической, дефектологической номинациях. Все проекты прошли независимую экспертизу ветеранов дефектологического труда, известных специалистов, за что мы выражаем истинную благодарность коллегам-экспертам.

Третий раз проект проходил с применением дистанционных образовательных технологий.

Напомним, уважаемые читатели, что наш проект много лет мы рассматриваем как некое художественное произведение, у которого есть эпитафия. Эпитафией, по традиции, стало выступление актеров Городской студии инклюзивного искусства НГТУ НЭТИ «Белый воробей» – студентов Института социальных технологий ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», «Центра инклюзивного сопровождения НГТУ». Эпитафия раскрывает идею о том, что несмотря на то, что мир такой сложный, каждый человек найдет то, что является для него домом. Именно дом (гавань), в том числе дом души, защитит человека от любых невзгод и сделает так, чтобы у человека всё было хорошо. Бесспорно, что в этом эпитафии просматривается метафора субъектности как интегративного качества личности, молодого человека (с проблемами здоровья и без них), ищущего себя в инклюзивном пространстве жизни.

Часть 1 «Профессиональные итоги года в области партнерского взаимодействия с учреждениями образования, здравоохранения, соцзащиты» была представлена несколькими номинациями и 80 проектами. Номинация «Традиции и инновации науки» раскрыла научные основы мероприятия: выступления Майера Бориса Оле-

говича, д-ра филос. наук, проф., проректора по научной работе НГПУ; Агавеляна Рубена Оганесовича, д-ра психол. наук, проф., директора Института детства НГПУ; Красильниковой Ольги Александровны, завкафедрой сурдопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена, д-ра пед. наук, профессора; Пенина Геннадия Николаевича, д-ра пед. наук, профессора, проф. кафедры сурдопедагогики, Почётного профессора РГПУ им. А. И. Герцена; Корablёвой Любви Витальевны, канд. пед. наук, доц. кафедры сурдопедагогики, Почётного доцента РГПУ им. А. И. Герцена; Коржовой Ангилины Анатольевны, канд. пед. наук, доц. кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена; Вошиловой Нины Валентиновны, канд. психол. наук, доц. кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена, Наумовой Натальи Викторовны, ст. преп. кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена, Филипповой Марии Игоревны, Пшеничной Елизаветы Эдуардовны, ассистентов кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена; научные руководители представили новые проекты кафедры сурдопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург).

Мы очень рады были слышать приветственное слово и выступление Речицкой Екатерины Григорьевны, проф., акад. Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), члена Международной ассоциации «Педагогика одаренности и таланта» (Барселона), приглашенного профессора Галлодетского университета (Вашингтон, США), канд. пед. наук, проф. кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики МГПУ (г. Москва); Зуробьяна Саркиса Антоновича, канд. пед. наук, учителя русского языка и литературы Специальной (коррекционной) школы-интерната № 30 (г. Москва); приветственное слово Сулейменовой Розы Айтжановны, д-ра пед. наук, проф., директора центра социальной адаптации и трудовой реабилитации (САТР) (г. Алматы, Республика Казахстан); Бурнос Светланы Викторовны, преподавателя музыки и пения Минского городского ресурсного центра комплексной помощи детям и молодежи с нарушением слуха, автора цикла песен «Птицы и игрушки» (г. Минск, Беларусь); приветственное слово Баскиной Инессы Соломоновны, учителя-дефектолога, сурдопедагога, научного руководителя ООО «Слышу окружающий мир» (Россия), специалиста по коммуникации (Израиль); Беляевой Ольги Леонидовны, канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой коррекционной педагогики; Жаровой Анастасии Владимировны, ст. преподавателя кафедры коррекционной педагогики Института социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В. П. Астафьева (г. Красноярск); Заварицкого Дениса Александровича, переводчика и преподавателя русского жестового языка (РЖЯ), основателя и руководителя Школы жестового языка «Образ», автора книг по истории и лингвистике РЖЯ, а также истории глухих в России, создателя литературно-исторической серии «Любить. Учить. Верить: История сурдопедагогики» (г. Санкт-Петербург); Седрика Моро, педагога-исследователя, INSHEA – Grhapes UR 7287 (г. Сурен, Франция), Алины Хохловой, канд. психол. наук, научного сотрудника INSHEA – Grhapes UR 7287 (г. Сурен, Франция); Можейкиной Людмилы Борисовны, канд. психол. наук, доц., проректора по воспитательной работе НГТУ, руководителя Центра инклюзивного сопровождения НГТУ НЭТИ; Сильвио Марчелло Пальяра, PhD, эксперта (Италия), Франческо Занфардино, Антонио Спера, Аусилиотека Медитеранеа Онлус, Центр вспомогательных технологий (г. Неаполь, Италия); приветственное слово Осьмук Людмилы Алексеевны, д-ра соц. наук, проф., директора Института социальных технологий, руководителя Ресурсного научно-методического центра по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (г. Новосибирск); Еси-

повой Татьяны Павловны, основателя и руководителя Городской общественной организации инвалидов «Общество “ДАУН СИНДРОМ”» (г. Новосибирск); Мальтинской Наталии Александровны, канд. мед. наук, директора центра помощи детям «Диада+»; Гаськовой Анастасии Вадимовны, куратора центра помощи детям «Диада+»; терапевтов Полонеева Дениса Дмитриевича, Свеженцевой Светланы Владимировны (г. Новосибирск); Волоховой Светланы Александровны, исполнительного директора ЧОУ «Кругозор» (г. Новосибирск); Тайлаковой Татьяны Петровны, руководителя общественной организации поддержки детей-инвалидов с нарушением слуха «Счастье слышать!» (г. Новосибирск); Пяткиной Екатерины Станиславовны, канд. мед. наук, зав. кафедрой реабилитационных технологий на базе ГАУ СО «Центр адаптации и реабилитации инвалидов» СГУ им. Н. Г. Чернышевского, директора ГАУ СО «Центр адаптации и реабилитации инвалидов», магистранта (направление 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Специальная психология»); Шиповой Ларисы Валентиновны, канд. психол. наук, доц. кафедры реабилитационных технологий на базе ГАУ СО «Центр адаптации и реабилитации инвалидов» СГУ им. Н. Г. Чернышевского; Бандуриной Светланы Павловны, председателя Саратовского регионального отделения Общероссийской общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников» (ССОПиР); Лапшевой Татьяны Юрьевны, специалиста по социальной работе Государственного автономного учреждения Саратовской области «Центр адаптации и реабилитации инвалидов» СГУ им. Н. Г. Чернышевского (г. Саратов); Власовой Светланы Викторовны, канд. мед. наук, доц., доц. кафедры общественного здоровья и здравоохранения Белорусского государственного медицинского университета (г. Минск, Беларусь), Лось Дарьи Олеговны, магистра, аспиранта кафедры физической культуры и спорта Полесского государственного университета (г. Пинск, Беларусь); Симоновой Татьяны Николаевны, канд. мед. наук, д-ра пед. наук, доц., зав. кафедрой коррекционной педагогики Астраханского государственного университета; Баяевой Анастасии Владимировны, учителя начальных классов ГКОУ АО «ОШИ № 5» г. Астрахани, аспиранта Астраханского государственного университета (г. Астрахань). Роль науки и образования в судьбе особого ребенка была обозначена в проектах Москвы и Санкт-Петербурга, Астрахани и Саратова, Симферополя и Красноярска, Обнинска и Якутска, Минусинска и Куйбышева, Сурена и Минска, Наарии и Неаполя, Удачного и Геленджика, Уфы и Перми, Бердска и Кольцово, Искитима и Новосибирска.

Осмысление концептуальных основ современной науки мы услышали в номинациях «Историческая память», «Верность профессии», «Волонтерская деятельность» в выступлениях наших известных современников: Агавеляна Оганеса Карапетовича, д-ра психол. наук, проф., проф. кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства НГПУ; Фомичёвой Лидии Валентиновны, канд. пед. наук, доц., доц. кафедры тифлопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург); Ильиной Светланы Юрьевны, д-ра пед. наук, проф., зав. кафедры олигофренопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург); Кудриной Светланы Юрьевны, канд. пед. наук, доц. кафедры олигофренопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург); Волковой Ирины Павловны, д-ра психол. наук, проф., зав. кафедры основ дефектологии и реабилитологии Института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург); Денискиной Венеры Закировны, канд. пед.

наук, доц., доц. кафедры тифлопедагогике Московского педагогического государственного университета (МПГУ); Ростомашвили Ии Евгеньевны, канд. психол. наук, доц. кафедры клинической психологии, доц. факультета дополнительного образования ЧОУ ВО «Институт специальной педагогики и психологии», эксперта Комиссии Общественной палаты РФ по доступной среде и развитию инклюзивных практик, члена редколлегии экспертно-аналитического журнала «Доступная среда», Регионального директора Автономной некоммерческой организации «Центр внедрения и развития инклюзивных технологий» (г. Санкт-Петербург); Петровой Галины Геннадьевны, Отличника народного просвещения, учителя-дефектолога средней общеобразовательной школы № 2 им. Адмирала Ушакова (г. Геленджик); Воронцовской Тамары Викторовны, директора МБОУ г. Новосибирска средней общеобразовательной школы «Перспектива», почетного работника общего образования Российской Федерации (г. Новосибирск); Касимовой Эльзы Гумеровны, канд. пед. наук, доц., доц. кафедры специальной педагогики и психологии Института педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (г. Уфа); Ворошниной Ольги Руховны, канд. психол. наук, зав. кафедрой специальной педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ПГГПУ); Гавриловой Елены Викторовны, канд. пед. наук, доц. кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ; Липиной Татьяны Алексеевны, ассистента кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ (г. Пермь); Ворошиловой Елены Леонидовны, канд. пед. наук, доц., зав. лабораторией образования и комплексной реабилитации детей с нарушениями речи Института коррекционной педагогики Российской Академии образования, руководителя проекта «Развитие сети ресурсных центров поддержки слепоглухих в регионах и зарубежное образование специалистов» Благотворительного фонда поддержки слепоглухих «Со-единение» (г. Москва); Одиноквой Натальи Александровны, доц. кафедры логопедии и детской речи Института детства НППУ (г. Новосибирск); Зуевой Ольги Евгеньевны, заместителю директора по воспитательной работе ГАПОУ НСО СПО «Новосибирский педагогический колледж № 1 им. А. С. Макаренки» (г. Новосибирск).

Вторая часть эвристического проекта является внеконкурсной, проходит в форме защиты творческих проектов специалистов, студентов (совместно с детьми), выпускников, основанных на научных концепциях, в профессионально ориентированных номинациях с экспертизой известных специалистов не только г. Новосибирска, Новосибирской области, но и других регионов России и зарубежных стран. Внеконкурсная программа представлена следующими номинациями: сурдопедагогическая, олигофренопедагогическая, логопедическая, тифлопедагогическая, психолого-педагогическая, дефектологическая. Во второй части мы имели возможность познакомиться с 47 проектами, посвященными роли науки и образования в судьбе особого ребенка.

Международный традиционный эвристический проект «День дефектологии» нацелен на формирование профессионального и личностного самоопределения участников независимо от возраста и наличия/отсутствия нарушений, в контексте творческой самоактуализации посредством представленных мини-проектов, отражающих возможность привлечения внимания общественности к проблемам лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в социокультурном и психолого-педагогическом современном пространстве жизни через призму исторической ценности дефектологической науки.

Хочется поблагодарить всех принявших участие в традиционном мероприятии. Особую благодарность выражаю группе сурдопедагогов-основателей Дня дефектологии, которые ни разу его не пропустили, а в этом голу выступили с проектом «15 лет спустя...», позволяющим увидеть, как бережно хранят выпускники в своем профессиональном сердце заложенные традиции и как это помогает им реализоваться в разных областях жизни.

Свою искреннюю признательность от всей души выражаем руководству НГПУ, лично проректору по научной работе Майеру Борису Олеговичу, директору Института детства Агавеляну Рубену Оганесовичу, тьюторам ресурсного центра сопровождения обучающихся с ОВЗ Гасенко Дарье Александровне за подготовку тифлокомментариев к мини-проектам, Акиншину Владимиру Александровичу за подготовку субтитров, переводчику русского жестового языка Карман Ирине Михайловне за осуществление перевода видеосюжетов, директору ИОДО Пелю Николаю Александровичу, программисту Института открытого дистанционного образования Водопьянову Денису Анатольевичу, всему коллективу издательства НГПУ под руководством Пушкарёва Юрия Викторовича за сопровождение нашего мероприятия на разных этапах его развития и понимание значимости проекта.

Мероприятие заканчивается, как и любое художественное произведение, рефлексией: на образовательном портале представлено 76 отзывов о XIX Традиционном международном эвристическом проекте «День дефектологии», «Наука и образование в судьбе особого ребенка».

Итогом проекта является третий выпуск научного журнала, объединяющего научные идеи, отраженные в статьях и заявленные в творческих мини-проектах Дня дефектологии. Таким образом, День дефектологии – это образовательный ресурс для всех, кто погружен в науку и практику сопровождения лиц с проблемами в развитии. Журнал является современной научной платформой в области дефектологии в современном образовательном пространстве.

В очередном номере нашего журнала статьи посвящены методическим аспектам специального и инклюзивного образования, социокультурной реабилитации, дистанционному образованию особого ребенка, ассистивным технологиям сопровождения, вопросам сопровождения лиц с нарушением слуха, зрения, речи, интеллектуальными нарушениями, расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения с тяжелыми множественными нарушениями. Уделяется внимание проблемам семьи особого ребенка.

В завершении выпуска все идеи, нашедшие отражение в журнале, рассматриваются в контексте исторической памяти.

Уважаемые коллеги, мы предлагаем принять участие в обсуждении представленных в настоящем номере тем, связанных с качеством образования, социальной инклюзией особенных людей, и планируем дальнейшую публикацию статей, относящихся к обозначенным разделам.

Редакция журнала благодарит причастных к объединяющему нас событию и желает всем здоровья и сил для дальнейшей организации доступной образовательной и социокультурной среды!

Главный редактор
Ольга Юрьевна Пискун

**МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СПЕЦИАЛЬНОГО
И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ**

**METHODOLOGICAL ASPECTS OF SPECIAL
AND INCLUSIVE EDUCATION AND SOCIO-CULTURAL
REHABILITATION**

День дефектологии. 2023. № 1

Day of Defectology, 2023, no. 1

Научная статья

УДК 376

**Волонтерская (добровольческая) деятельность в судьбе особого ребенка
в работе МБОУ СОШ «Перспектива»**

Т. В. Воронцовская¹, Ю. В. Русских¹, А. А. Ермошин¹

¹*Средняя общеобразовательная школа «Перспектива», Новосибирск*

Статья рассматривает создание и реализацию программы дополнительного образования по направлению волонтерской деятельности. Обосновываются и приводятся практические пути в достижении целей и задач инклюзивного образования, развития личности ребенка с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, социализация, социальная активность, профориентация, событийная память

Для цитирования: Воронцовская Т. В., Русских Ю. В., Ермошин А. А. Волонтерская (добровольческая) деятельность в судьбе особого ребенка в работе МБОУ СОШ «Перспектива» // День дефектологии. 2023. № 1. С. 25–36.

Original article

**Volunteer (voluntary) activity in the fate of a special child
in the work of MBOU secondary school “Perspective”**

T. V. Voronetskaya¹, Yu. V. Russkich¹, A. A. Ermoshin¹

¹*Secondary School “Perspektiva”, Novosibirsk*

The article considers the creation and implementation of a program of additional education in the direction of volunteer activities. Substantiated and given practical ways to achieve the goals and objectives of inclusive education, personality development of a child with special educational needs.

Keywords: volunteer activity, socialization, social activity, career guidance, event memory



For citation: Voronetskaya T. V., Russkich Yu. V., Ermoshin A. A. Volunteer (voluntary) activity in the fate of a special child in the work of MBOU secondary school "Perspective". Day of Defectology, 2023, no. 1, pp. 25–36.

В последнее время в России и мире все больше предлагается инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями. Независимо от социального положения, расовой принадлежности, физических и умственных способностей инклюзивное образование предоставляет возможность каждому ребенку удовлетворить свою потребность в развитии и равные права в получении адекватного уровню его развития образования и воспитания.

Второй год в нашей школе действует кружок дополнительного образования «Волонтеры Перспективы». Разработана и осуществляется программа дополнительного образования «Основы организации волонтерской деятельности «Волонтеры Перспективы»». В кружке занимаются учащиеся 12–18 лет. Сейчас в кружке занимаются 9 учащихся из 8–10 классов. Программа обучения рассчитана на 3 года. По окончании первого года ребята получают волонтерскую книжку. В книжке прописано участие волонтера во всех акциях, проводимых в школе. При поступлении в училище, техникум или колледж волонтеры предъявляют свои книжки и при желании могут продолжить волонтерскую деятельность.

Программа дополнительного образования «Основы волонтерской деятельности» имеет социально-педагогическую направленность.

Задача социального становления личности ребенка с особыми потребностями сегодня является важной и актуальной. От того, какие ценности будут сформированы у детей с ОВЗ, детей-инвалидов сегодня, от того, насколько они будут готовы к новому типу социальных отношений, зависит путь развития нашего общества и в настоящее время, и в будущем. В связи с этим важную социально значимую роль приобретает организация деятельности по созданию условий для социального становления подростков, развития их социальной активности [1; 2; 8; 9].

Изучая психолого-педагогические особенности личности ребенка – ученика школы с ограниченными возможностями здоровья, неустойчивым поведением и ее микросреды, условия жизни, выявляя интересы и потребности, трудности и проблемы ребенка, конфликтные ситуации, отклонения в поведении, мы пришли к решению создать и осуществить программу дополнительного образования «Основы организации волонтерской деятельности «Волонтеры Перспективы»».

Она направлена на формирование социальной активности и гражданской позиции, поддержку обучающимся и воспитанникам, на оптимизацию взаимодействия школы с семьей в воспитании и обучении детей, работу с различными категориями семей и детей «группы риска», профилактику правонарушений и отклоняющегося поведения, работу с трудными подростками, формирование адекватной самооценки работоспособности учащихся.

Участие в добровольческой деятельности приводит к возникновению различных психологических эффектов: позитивное изменение коммуникативного сознания и коммуникативных умений, развитие эмпатии, творческого потенциала личности, формирование социальной активности, направленной на изменение и преобразование окружающей действительности. Однако все это вместе взятое не позволяет продуктивно решить проблему недостатка волонтеров, работающих в учреждениях социальной помощи [3–6].

Программа «Основы организации волонтерской деятельности «Волонтеры Перспективы»» предполагает включение детей в социально значимую деятельность,



что способствует социализации личности детей с ОВЗ, формированию лидерской позиции, развитию инициативы и общественной активности, помогает обрести жизненный опыт, определиться с выбором своей будущей профессии.

Волонтерская деятельность является способом, посредством которого:

1) в обществе поддерживаются и усиливаются такие человеческие ценности, как забота и помощь;

2) люди реализуют свои права и ответственность членов общества, одновременно с процессом познания нового, совершенствования своей жизни, раскрытия своего полного человеческого потенциала;

3) могут быть установлены связи, которые независимо от различий способствуют тому, чтобы жить в здоровых, устойчивых сообществах, работать вместе над созданием инновационных решений общих проблем и построением общей судьбы.

Определяя стратегию и основные направления по организации, волонтерской деятельности следует учитывать следующие возможные мотивы:

- выражение ценностей. Потребность человека в сознании собственной индивидуальности, уникальности своего внутреннего мира и желание выполнять в обществе роль согласно своей индивидуальности – основа мотивации самовыражения и самоопределения;

- получение нового опыта и навыков, желание больше узнать о мире, использовать новые возможности, освоить новые способы поведения;

- формирование социальных отношений;

- расширение карьерных возможностей;

- психологическое развитие (повышение самооценки, укрепление чувства собственного достоинства);

- способность выразить гражданскую позицию.

Участвуя в волонтерской деятельности, молодой человек приобретает ряд практических навыков, необходимых ему в повседневной жизни:

- умение принимать решения;

- умение слышать и слушать;

- организаторские способности;

- опыт работы с группой, знание основ психологии;

- формирование активной социальной и жизненной позиции.

Волонтерство играет значительную роль в становлении/укреплении культуры учащихся. Цели таких проектов, как правило, связаны с реализацией программ по устойчивому развитию и социальной ответственности. Сплоченность коллектива возникает, скорее, как желательный «побочный эффект» от волонтерской деятельности [7; 11; 12; 14–16].

Во-первых, в волонтерских акциях нет ограничений в отборе по таким критериям, как уровень успеваемости или возрастные ограничения.

Во-вторых, в проекты часто вовлекаются члены семей учащихся и их друзья. Это способствует более тесному дружескому общению, чем просто общение в коллектив.

В-третьих, участие в волонтерских акциях надолго запоминается. Срабатывает так называемая «событийная память», когда участники связывают свои эмоции и ощущения о приятном/полезном времяпрепровождении с кругом своего окружения.

Цель, достигаемая участием в волонтерской деятельности, – формирование нравственных и коммуникативных качеств личности через организацию общественно-полезной деятельности, способствующей самореализации личности детей с ОВЗ и детей-инвалидов; апробация новых форм организации занятости детей для развития их самостоятельной познавательной деятельности [10; 13; 17; 18].



Задачи реализуемые в процессе достижения цели:

– *предметные:*

- обучение психологическим знаниям и умениям, позволяющим подросткам лучше понимать себя;
- обучение методикам проведения некоторых досуговых форм;
- знакомство с технологией социальной акции и проведения социальных дел;
- обучение основам работы с различными видами информации;
- знакомство с интерактивными методами обучения, современными социальными технологиями;
- обучение методике социального проектирования;
- расширение навыков работы с информацией;
- специальная подготовка волонтеров по работе с людьми различных социальных категорий;

– *метапредметные:*

- формирование первичных организаторских умений и навыков;
- развитие коммуникативных качеств, умения работать в команде.
- развитие уверенности в себе;
- дальнейшее формирование организаторских умений и навыков, развитие лидерских качеств;
- расширение опыта общения, развитие навыков взаимодействия с людьми различных социальных категорий;
- развитие рефлексивных умений, навыков самоанализа и самооценки своей деятельности;

– *личностные:*

- воспитание активной гражданской позиции, равнодушного отношения к жизни;
- воспитание милосердия, доброты, отзывчивости;
- формирование потребности в ведении здорового образа жизни, сохранении и укреплении здоровья;
- содействие осознанию личной ответственности за происходящее в семье, школе, районе, стране; воспитание активной гражданской позиции;
- воспитание потребности в добровольческой деятельности, формирование отношения к социальному служению как к норме жизни;
- создание комфортной обстановки на занятиях, а также атмосферы доброжелательности и сотрудничества;
- развитие активной деятельности;
- формирование общественной активности, реализации в социуме.

Отличительная особенность программы в том, что она разработана и действует для учащихся, которые являются детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами, для развития молодежного добровольческого движения, получения детьми с особыми потребностями новых знаний, развития навыков общественной деятельности, формирования нравственных ценностей, активной гражданской позиции.

Возраст детей участвующих в реализации дополнительной образовательной программы – 12–18 лет. Программа «Основы организации волонтерской деятельности» разработана на 3 года обучения – всего 105 часов: 35 часов в год; по 1 часу в неделю.

Планируемые знания, умения, навыки по всей программе за период обучения (3 года).

Учащиеся изучат и узнают:

- историю развития волонтерского движения;



- основные добровольческие организации России;
 - понятие, виды, алгоритм проведения социальной акции;
 - правила составления информационного буклета;
 - методику организации и проведения конкурсной программы, познавательной игры, КТД;
 - возрастные психологические особенности людей пожилого возраста, детей младшего школьного возраста;
 - правила выхода из конфликтной ситуации;
 - влияние психоактивных веществ на организм человека; способы отказа от употребления психоактивных веществ.
 - требования к созданию социальной рекламы;
 - структуру и правила оформления делового письма;
 - технологию социального проектирования;
 - основные типы и принципы организация дискуссии, методику социального театра;
 - возрастные психологические особенности подростков, понятие и причины девиантного поведения;
 - биологические и социальные последствия наркотической зависимости.
- Учащиеся научатся:
- владеть навыками планирования и самоанализа;
 - составлять информационный буклет средствами ИКТ;
 - организовывать игры на знакомство и сплочение в разных возрастных группах;
 - разрабатывать игровые программы на различные темы;
 - устанавливать контакт с незнакомыми людьми, договариваться, поддерживать разговор на заданную тему;
 - владеть навыками поведения в конфликтной ситуации.
 - создавать социальный плакат с использованием ИКТ;
 - разрабатывать социальные проекты;
 - составлять деловое письмо, писать новостную статью;
 - владеть навыками сопротивления групповому давлению;
 - эффективно общаться с детьми с ограниченными возможностями здоровья, пожилыми людьми, подростками девиантного поведения;
 - выступать в роли организатора различных дел социальной направленности.

Программа и деятельность кружка основаны на более чем 15-летнем опыте волонтерской деятельности в нашей школе по Программе «Протяни руку помощи!». Данная форма воспитательной работы образовательного коллектива была выбрана исходя из особенностей контингента учащихся (рис. 1).

Изучая психолого-педагогические особенности личности ребенка – ученика школы с ограниченными возможностями здоровья, психически неустойчивым поведением и ее микросреды, условия жизни, выявляя интересы и потребности, трудности и проблемы ребенка, конфликтные ситуации, отклонения в поведении, мы пришли к решению создать и осуществить программу «Протяни руку помощи». Она направлена на формирование социальной активности и гражданской позиции, поддержку обучающихся и воспитанников, на оптимизацию взаимодействия школы с семьей в воспитании и обучении детей, работу с различными категориями семей и детей группы риска, профилактику правонарушений и отклоняющегося поведе-



ния, работу с трудными подростками, формирование адекватной самооценки работоспособности учащимися, а также на работу с отдельными детьми, например, с детьми, находящимися под опекой, детьми-инвалидами, «трудными» и детьми «группы риска» и их семьями.

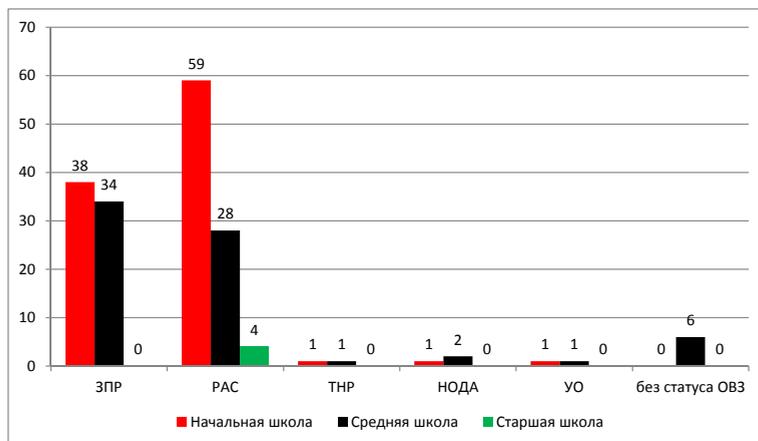


Рис. 1

При оценке психологической характеристики особенностей работоспособности учащихся в связи с участием в различных внеучебных мероприятиях и программах психологическая характеристика учащихся нашей школы представляет собой следующую картину:

- *восходящий тип* 9 % (характеризуется постепенно возрастающей интенсивностью объема работы при выраженном снижении ошибок или их постоянстве);
- *нисходящий тип* 52 % (характеризуется снижением интенсивности работы с одновременным нарастанием количества ошибок от одного мероприятия к другому);
- *ровный тип* 7 % (характеризуется высокими качественными и количественными показателями при небольшом их колебании 0,5 % в течение всего мероприятия);
- *неопределенный тип* 32 % (которому присущи колебания интенсивности и качества работы от + 4 до -6 % с тенденцией к снижению).

При этом все данные типы работоспособности в течение проводимого мероприятия вписываются в следующий график (рис. 2).

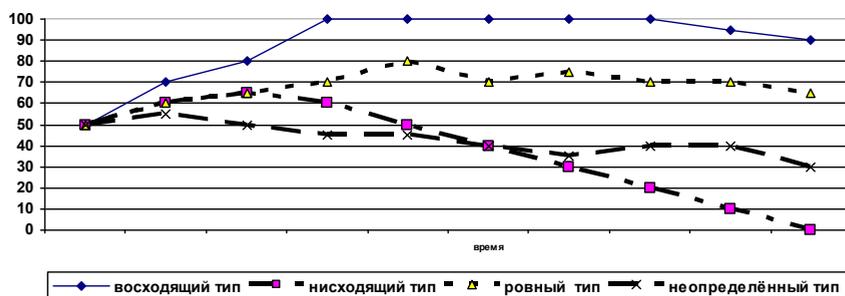


Рис. 2

Это предопределило выбор формы мероприятий в виде участия в краткосрочных волонтерских акциях как наиболее оптимально сочетающегося с особенностями психоэмоциональной работоспособности учащихся, а также общей устойчивости



процессов. Сегодняшние дети отличаются критичностью мышления и в то же время неуверенностью, напряженностью, тревожностью и нередко агрессивным поведением.

Особенностью программы является то, что она разработана и действует для учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), бессрочная. Круг решаемых ею задач следующий.

1. Формирование и воспитание чувства сострадания, сопереживания и милосердия, ответственности.

2. Привлечение к этой деятельности учащихся и их родителей, учителей, жителей микрорайонка.

3. Оказание посильной помощи детям, оставшимся без попечения родителей, пожилым людям и ветеранам войны и труда.

4. Оказание помощи приютам для бездомных животных.

5. Выработка ответственности за образовательное пространство через уборку пришкольной территории.

Для ведения волонтерской деятельности разработан технологический компонент, который включает:

- 1) программа волонтерской деятельности;
- 2) психолого-педагогическое обоснование;
- 3) анкета – опросник;
- 4) мониторинг процесса социализации детей с ОВЗ.

Кроме того, сюда можно добавить социальный компонент, так как программа охватывает все социальные группы учреждения: учеников, учителей, родителей и жителей микрорайонка, через взаимодействие. Действует на протяжении десяти лет. Ежегодно дети, родители и учителя с нетерпением ждут акций программы «Протяни руку помощи». Проведенные акции: «Начни со школьного двора», «Помоги братьям нашим меньшим», «Почувствуй себя Дедом Морозом», «Скажи спасибо за Победу», «Добрая крышечка», «Школа за раздельный сбор отходов».

Социальные партнеры программы: Дом Ветеранов всех войн, благотворительный фонд помощи животным «Варежка», Дом ребенка № 2, Фонд Ротари клуба «Новосибирск-Инициатива».

Программа «Протяни руку помощи» с использованием стратегии соучастия как наиболее адекватной в работе по волонтерской деятельности создает систему позитивной направленности деятельности учащихся. Ориентирует не на решение глобальной проблемы и ее последствий, а на формирование отношения к этой проблеме и поиск возможного участия; на помощь в решении возникших проблем развития потенциала личности ребенка, на педагогическую, психологическую и социальную поддержку каждого учащегося и помощь в самореализации собственного жизненного предназначения.

Краткосрочные волонтерские акции как форма мероприятия являются наиболее оптимально сочетающимися с особенностями работоспособности учащихся, а также общей устойчивости психоэмоциональных процессов. Акции программы «Протяни руку помощи» позволяют детям с ОВЗ почувствовать свою востребованность, приучают делиться и отдавать другим, а не только получать. Формирование и развитие данных компетенций приводит к созданию современной личности выпускника и гражданина, несущего ответственность не только за себя, но и за страну в целом.

О нас пишут в социальных сетях: https://vk.com/wall-8117173_72936?z=photo-8117173_456241276%2Fwall-8117173_72936, https://vk.com/wall-8117173_72936



бота по данной программе оценена в рамках конкурсных мероприятий, а именно получен Диплом победителя (рис. 3).



Рис. 3

Акции Программа «Протяни руку помощи»

Все акции со временем оказались разделены на постоянные и разовые (ситуативные) (табл. 1).

Таблица 1

Постоянные	Разовые (ситуативные)
1	2
1. Акция «Начни со школьного двора» (уборка школьного двора).	1. Акция «Надежда». Сбор и передача ребятам онкологического центра «Надежда» канцелярских товаров, материалов для труда, рисования и лепки. Выступление с концертом «День смеха», совместное чаепитие. 2010 г. Новосибирская городская общественная организация детей инвалидов. Пр. Карла Маркса, д. 8/4, тел. 346-48-31
2. Акция «Спешите делать добро братьям нашим меньшим», «Помоги братьям нашим меньшим» (сбор вещей, продуктов питания и оказание помощи бездомным животным, оказавшимся в приюте Городской общественной организации «Защити животных», Благотворительному фонду помощи животным «Варежка»)	2. Акция «Городок мастеров». Сбор и передача материалов для труда ребятам из детского дома «Надежда», обучающимся в МОУ СОШ «Перспектива»: кусочки ткани, меха, пряжи, синтепон, нитки мулине. 2010 г.
3. Акция «Письмо солдату в армию»	3. Акция «Рука в руке» (сбор и передача воспитанникам Детского дома №1, обучающимся в Специальной школе-интернате № 152 для детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата одежды, обуви, игрушек). Ул. Ватутина, д.30, тел. 354-39-90, 354-34-89 2010–2011 г.



1	2
4. Акция «День семьи» (оказание помощи пожилым членам своей семьи, адресная помощь)	4. Акция «Лучшие мультфильмы – детям» (сбор видеозаписей с мультфильмами и передача загородному детскому дому, 2010 г.
5. Акция «Почувствуй себя Дедом Морозом!», «Сухая попка» (сбор и передача памперсов, вязанных носочков, шапочек, игрушек детям из Дома малютки № 2, 2012–2015 гг.)	5. Акция «Каждому ребенку – заботу и любовь» (сбор и передача воспитанникам Социального приюта для детей Центрального и Железнодорожного районов одежды, обуви, игрушек), ул. Фабричная, д. 6; «Мы едины!» (сбор и передача одежды, обуви и т. д. беженцам из Донбасса)
6. Акция «Скажи спасибо за Победу!» 2011 г. – создание открыток для ветеранов Великой Отечественной войны «Дом Ветерана» 2012 г. – участие во Всероссийской Акции «Поздравь ветерана с Победой!» 2013–2016 г. – создание открыток для ветеранов 2017 г. – конкурс новогодних открыток и игрушек для ветеранов	

Программа волонтерского движения «Протяни руку помощи» (табл. 2)

Работа педагогического, родительского и ученического коллектива по реализации программы волонтерского движения «Протяни руку помощи!» среди учащихся МБОУ СОШ «Перспектива» – часть воспитательной работы школы.

Таблица 2

Обоснование для разработки программы	Психологическое исследование (выбор формы деятельности)
	Анкета «Обсуди в кругу семьи» (выбор направления деятельности)
	Информационное исследование «Разведка добрых дел»
Цели программы	Формирование социальной активности и гражданской позиции через участие в различных акциях программы. Воспитание чувства сострадания, сопереживания и милосердия, ответственности. Привлечение к этой деятельности учащихся «группы риска» и «трудных подростков», и их родителей и учителей, жителей Октябрьского района
	Создание групп детей, желающих заниматься волонтерским делом
	Вовлечение через просветительско-агитационную работу населения микрорайона
	Профилактика правонарушений, безнадзорности и антиобщественных действий учащимися школы
Задачи программы	Изучить волонтерскую работу в России и за рубежом как один из аспектов социально-педагогической деятельности по формированию социальной активности и гражданской позиции, способной вовлечь в данный проект детей, и их родителей
	Содействовать улучшению детско-родительско-учительских отношений через сплочение родителей, детей и учителей в процессе реализации программы
Стратегические направления	Стратегия соучастия Стратегия альтернативы Стратегия позитивной направленности деятельности Педагогический коллектив школы считает необходимым: – использование стратегии соучастия как наиболее адекватную в работе по волонтерской деятельности;



	– создание системы позитивной направленности деятельности, ориентированной не на решение глобальной проблемы и ее последствий, а на формирование отношения к этой проблеме и поиск возможного участия; помощь в решении возникших проблем развития потенциала личности ребенка; – педагогическую, психологическую и социальную поддержку каждого учащегося и помощь в самореализации собственного жизненного предназначения
Ожидаемые конечные результаты	Снижение уровня агрессивности среди учащихся через объективную оценку ситуации в школе
	Повышение уровня социальной информированности сотрудников, родителей и учащихся школы
	Активизация роли семьи в плане воспитания успешного и ответственного ребенка
	Сдерживание роста правонарушений и антиобщественного поведения среди учащихся школы
	Повышение уровня культуры общения учащихся
Сроки реализации Программы	Бессрочная
Исполнители	Администрация МБОУ СОШ «Перспектива» Социальный педагог школы Психологи школы Классные руководители Родительский комитет школы Ученики школы Родительское объединение «Расцвет»

Результаты волонтерской деятельности

В начале каждого учебного года проводится анкетирование учащихся, которое показывает, что в первую очередь ученики школы и их семьи готовы оказывать помощь бездомным животным – 40 %, детям детского дома – 10 %, социального приюта – 20 %, помощь пожилым людям – 17 %, одноклассникам или родственникам – 8 %, детям, имеющим проблемы в передвижении – 5 %, несовершеннолетним.

Итогом социально-педагогической деятельности МБОУ СОШ «Перспектива» в рамках реализации программы «Протяни руку помощи» можно считать следующее:

1. Отсутствие учащихся, состоящих на учете в ПДН.
2. Увеличение количества учащихся, занятых в системе дополнительного образования: 63 (2010/11 учебный год) чел. – 97 (2021/22 учебный год).
3. Вовлечение учащихся в общественно-волонтерскую деятельность через определение выбора направлений помощи с учетом социального запроса, получаемого путем анкетирования всех участников движения (учащиеся, родители, учителя).
4. Смещение спектра выбора направлений волонтерской деятельности в зависимости от возраста и сформированности общей социально-гражданской позиции (увеличение предложенных акций в социальную сферу).
5. Структурирование и определение профессионального выбора выпускников (100 % учащихся поступают в учебные заведения профессионального образования)

**Список источников**

1. *Анн Л.* Психологический тренинг с подростками. – СПб., 2003.
2. *Арсеньева Т. Н., Виноградова Н. В., Пелевина И. М., Соколов А. А.* Инновационные проекты системной поддержки молодежного добровольчества. – СПб.; Тверь, 2009.
3. *Арсеньева Т. Н., Виноградова Н. В., Пелевина И. М., Соколов А. А., Расчетина С. А.* Практико-ориентированные методы психологической подготовки: учеб.-метод. пособие. – Тверь, 2009. – 100 с.
4. *Базаркина Е. В.* Беседы о нравственности для старшеклассников. – Волгоград, 2006
5. *Белогуров С. Б., Климович В. Ю.* Профилактика подростковой наркомании. Навыки противостояния и сопротивления подростковой наркомании. – М., 2004.
6. *Беспалова Г. М., Виноградова Н. М., Сидорова Т. Д., Рыженкова И. Г.* Мое действие – мой выбор: методическое пособие. – М., 2005.
7. *Бородатая М. Н., Лыскова В. И., Рязанцева С. В.* Дневник Добровольца. Вятка – территория добровольчества. – Киров, 2012.
8. *Вачков И. В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники. – М., 2005.
9. *Вислова А.* Нетерпимость в молодежной среде и способы ее преодоления // Воспитание школьников. – 2008. – № 3. – С. 15–20.
10. *Волохов А. В., Мирошкина М. Р., Фришман И. И.* Программы деятельности волонтеров. – М., 2011.
11. *Галеева Н.* Формирование организаторских умений у школьников // Воспитание школьников – 2008. – № 3. – С. 20–28.
12. *Григорьев Д. В., Степанов П. В.* Программы внеурочной деятельности. Познавательная деятельность. Проблемно-ценностное общение. – М., 2011.
13. *Дик Н. Ф.* 100 добрых дел для нас не предел. Книга для классных руководителей 5–9 классов. – Ростов н/Д, 2007.
14. *Климович В. Ю.* Детство без алкоголя. Профилактика детского и подросткового алкоголизма. – М., 2004.
15. *Кулинич Г. Г.* Вредные привычки. Профилактика зависимостей. – М, 2008.
16. *Панченко С.* Формирование толерантных взаимоотношений подростков в детском коллективе // Воспитание школьников. – 2008. – № 7. – С. 33–38.
17. *Прутченков А. С.* Свет мой зеркальце, скажи. Методические разработки социально-психологических тренингов. – М., 1996.
18. *Романюк Т. В.* Межнациональное общение: тренинг и упражнения // Воспитание школьников. – 2009. – № 7. – С. 60–63.

Информация об авторах

Т. В. Воронетская, директор, логопед-дефектолог, Средняя общеобразовательная школа «Перспектива», г. Новосибирск.

Ю. В. Русских, учитель истории и обществознания, Средняя общеобразовательная школа «Перспектива», г. Новосибирск.

А. А. Ермошин, педагог-психолог, Средняя общеобразовательная школа «Перспектива», г. Новосибирск.

Information about the authors

T. V. Voronetskaya, director, speech pathologist-defectologist, Secondary school “Perspektiva”, Novosibirsk.



Yu. V. Russkikh, teacher of history and social studies, Secondary school “Perspektiva”,
Novosibirsk.

A. A. Ermoshin, teacher-psychologist, Secondary school “Perspektiva”, Novosibirsk.

Поступила: 27.02.2023

Одобрена после рецензирования: 12.05.2023

Принята к публикации: 04.09.2023

Received: 27.02.2023

Approved after peer review: 12.05.2023

Accepted for publication: 04.09.2023



Театрализованная деятельность как средство формирования предпосылок читательской грамотности у детей с ограниченными возможностями здоровья

Н. А. Одинокова¹, С. Л. Щербакова², Т. М. Свирновская²

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

²Детский сад № 481 «Колобок», Новосибирск

В статье рассматривается актуальный и значимый вопрос современности – приобщение детей дошкольного возраста с ОВЗ к читательской грамотности. Авторы обозначают проблему настоящего времени отношения к книге – это снижение активности и заинтересованности в чтении художественных текстов, предлагают пути и условия решения данного вопроса благодаря театрализованной деятельности, знакомят со своим опытом работы.

Ключевые слова: читательская грамотность, театрализованная деятельность, ограниченные возможности здоровья

Для цитирования: Одинокова Н. А., Щербакова С. Л., Свирновская Т. М. Театрализованная деятельность как средство формирования предпосылок читательской грамотности у детей с ограниченными возможностями здоровья // День дефектологии. 2023. № 1. С. 37–44.

Original article

Theater activities as a means of forming prerequisites for reading literacy in children with limited health capabilities

N. A. Odinkova¹, S. L. Shcherbakova², T. M. Svirnovskaya²

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

²Kindergarten No. 481 "Kolobok", Novosibirsk

The article deals with a topical and significant issue of our time - the familiarization of preschool children with disabilities with reading literacy. The authors indicate the problem of the present time of attitude to the book – this is a decrease in the activity and interest in reading literary texts, offer ways and conditions for solving this issue through theatrical activities, and introduce their work experience.

Keywords: reading literacy, theatrical activities, health limitations

For citation: Odinkova N. A., Shcherbakova S. L., Svirnovskaya T. M. Theater activities as a means of forming prerequisites for reading literacy in children with limited health capabilities. *Day of Defectology*, 2023, no. 1, pp. 37–44.



В настоящее время в нашей стране особое внимание уделяется работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на всех образовательных уровнях. Именно дошкольный период для «особенных детей» является наиболее важным и сензитивным. Дети с ОВЗ ограничены во многих сферах жизни, что естественным образом влияет на полноценное психическое и социальное развитие личности. Дети могут иметь осложнения от задержки психического развития до двигательных расстройств, нарушений речи, слуха, зрения. Поэтому необходим комплексный и системный подход, а также поиск новых путей к решению проблем во всех сферах воспитания и обучения детей данной нозологической группы [4].

В последнее десятилетие в результате огромного количества перемен в жизни общества проблема формирования читательской грамотности у подрастающего поколения стала наиболее острой. Мы живем в эпоху цифровых и компьютерных технологий, обилия и переизбытка информации, которую важно не только выбрать, но и переработать, отдифференцировать, сделать простой и доступной для понимания.

Книга уже не воспринимается как учебник жизни, а само чтение становится ненужным и неинтересным. Проблема понимания текстов, являясь ключевым навыком, которым должен обладать каждый современный школьник, сегодня особенно актуальна.

Цели исследования заключались в изучении состояния предпосылок читательской грамотности у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и поиске наиболее эффективных путей создания организационно-педагогических условий ее формирования у данной группы детей.

Методы. Использован теоретический метод, который включал анализ психолого-педагогической и специальной литературы, интернет-ресурсов, а также наблюдение и анкетирование родителей «Книга и чтение в вашей семье».

Литературный обзор. Чтобы научить ребенка, тем более с ограничениями здоровья, воспринимать и анализировать данные, содержащиеся в том или ином информационном тексте, важно научить его обращаться к разным источникам информации. В то же время современных детей интересует и воспринимается ими только «красивая картинка», они хотят быть «зрителями», что намного легче, проще. Устойчивая литературная традиция, на которую опирались предшествующие поколения, постепенно исчезает, как следствие – низкий уровень читательской грамотности, культуры и образования в целом.

По мнению Н. Е. Колгановой, значительная доля школьников не приучена читать систематически, не имеет развитых качеств читателя, интереса к чтению и в результате оказывается не готовой к требованиям мирового информационного сообщества и возможности самоопределиваться в жизни [3]. В подтверждение данной информации можно привести следующий пример. В общем рейтинге стран-участниц Программы международной оценки образовательных достижений учащихся PISA – 2009 средний балл российских учащихся по уровню грамотности чтения составил 459 по 1000-балльной шкале, что ниже среднестатистического по странам ОЭСР (493). В отчете по результатам международного исследования PISA – 18, у российских школьников снизились результаты по чтению на 16 баллов, то есть по уровню читательской грамотности Россия сегодня находится на уровне 2012 г.

На необходимость приобщения детей к родному слову указывали известные психологи и педагоги Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Е. И. Тихеева, К. Д. Ушинский, Д. Б. Эльконин.



Проблемы психологии чтения и грамотности Л. С. Выготский осветил в книге «История развития высших психических функций». В развитии высших форм письменной речи ученый подчеркнул важность «молчаливого и громкого чтения» [2].

Д. Б. Эльконин рассматривает процесс чтения как средство развития теоретического мышления. Л. В. Занков, З. И. Романовская, В. И. Яковлева раскрывают механизмы развития личности путем детского чтения.

Г. А. Цукерман отмечает, что чтение, особенно в педагогическом контексте, нередко понимается как декодирование – перевод букв в звуки, а читательская грамотность включает в себя не только декодирование, но и словарный запас, знание грамматики и лексики, понимание окружающего мира, способность не только познавать, но и интерпретировать свои знания, анализировать и формировать собственное отношение к прочитанному [10].

По справедливому замечанию Н. Н. Сметанниковой, на которое в своей работе ссылается О. В. Чиндилова, чем быстрее научное и педагогическое сообщество в нашей стране осознает значение чтения и письма, грамотности как базовой учебной компетенции, позволяющей человеку непрерывно учиться и осваивать новое, получать доступ к богатствам мировой и национальной культуры и радость от чтения лучших произведений мировой литературы, как способ создания своего внутреннего мира, тем скорее будут найдены практические меры улучшения ситуации [8].

Читательскую грамотность И. Д. Фрумин тесно связывает с цифровой грамотностью. Автор считает, что в современном мире читательская грамотность, как и математическая, является необходимой основой для формирования информационной грамотности [7].

Далее можем сформулировать понятие.

Читательская грамотность – это способность человека понимать и использовать письменные тексты, понимать смысл текстов, размышлять и обсуждать их, заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, учиться, расширять свои знания, представления и возможности, участвовать в социальной жизни, взаимодействовать с социальным окружением, демонстрировать коммуникативные умения: аргументированно, четко и ясно формулировать выводы, доказательства в личных, общественных, обучающих ситуациях общения.

Из этого следует, что речевая и коммуникативная составляющие являются основными предпосылками читательской грамотности детей дошкольного возраста с ОВЗ. Задача современного педагога состоит в том, чтобы создать условия, которые будут способствовать активному включению дошкольников с ОВЗ в читательскую деятельность, формировать у них интерес к книге, развивать основы разносторонней читательской деятельности [5].

Результаты и обсуждение. На начальном этапе было принято решение определить уровень читательских интересов у детей, насколько ребят привлекает книга, увлеченность чтением, отношение и восприятие к прочитанной информации.

При наблюдении за детьми отмечается, что у ребят практически отсутствует интерес к книгам. Большинство во время чтения сказок, стихов не дослушивают текст до конца, отвлекаются, переключаются на другой вид деятельности, с трудом отвечают на вопросы по содержанию, даже используя картинки-подсказки. Они легче воспринимают информацию, когда педагог рассказывает или пересказывает своими словами содержание того или иного произведения. Скорее всего данная привычка сформировалась из-за длительных или многократных просмотров телевизионных передач.



Анкетирование родителей показало, что книга перестала быть ценностью во многих семьях, дети не имеют возможности приобретать опыт домашнего чтения – слушания, то есть книга перестала быть средством познания мира, спутником детства.

Необходимо разработать пути, условия, чтобы преодолеть выявленные трудности: пробудить интерес к книге, научить понимать суть вопросов по содержанию и отвечать на них, пересказывать текст, освоить литературную терминологию, повысить речевые умения, активизировать семейное чтение, повысить разнообразие прочитываемой литературы дома в семье.

В дошкольном возрасте процесс формирования читателя состоит из двух этапов. Первый этап – пассивный – ребенок является слушателем тех произведений, которые ему читают взрослые. Второй – активный этап – ребенок проявляет интерес к книге, постоянно просит взрослых читать ему, легко усваивает буквы, начинает читать сам. Это говорит о том, что в дошкольный период образец общения с книгой, пользуясь методом организации активного слушания, задает, прежде всего, взрослый: педагог или родитель. Следовательно, регулярное чтение с дошкольниками художественной литературы является залогом того, что ребенок будет иметь большой словарный запас, грамотно строить предложения, выразительно и красиво говорить.

Безусловно, работа с «особыми» детьми требует учета их индивидуальных особенностей и интересов, поиска особых подходов, создания определенных условий для развития и формирования предпосылок читательских умений и навыков. На наш взгляд, одним из самых действенных методов формирования предпосылок читательской грамотности у таких ребят является организация театрализованной деятельности. Это не только один из самых эффективных способов развития речи и раскрытия творческих способностей детей, но и деятельность, в которой наиболее ярко проявляется принцип обучения «учить играя». Также ведущими принципами выступили системный, комплексный характер к процессу обучения и воспитания и индивидуальный подход.

Через проигрывание знакомых литературных произведений дети имеют возможность демонстрировать знания произведений художественной литературы, у них повышается интерес к самостоятельному чтению книг, который необходим в будущей школьной деятельности, учатся анализировать текст и выделять из него основные характеристики героев. Так, в процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура его речи, ее интонационный строй. Этот вид деятельности требует от детей сообразительности, быстроты реакции, организованности, умения действовать, подчиняясь определенному образу, перевоплощаясь в него, живя его жизнью. Обращение к книге играет очень важную роль в психофизиологическом развитии: развиваются фонематический слух, память, внимание, воображение, мышление, которые так важны при подготовке к школе. Снижается эмоционально-психическое напряжение, ребята учатся лучше понимать себя и других людей, формируются коммуникативные навыки сопереживания, доброты, взаимодействия [1; 9].

В группе создан уголок для организации театрализованных представлений, спектаклей, игр. В нем отводится место разнообразным костюмам, театральному реквизиту и атрибутам:

– для различных видов театров: би-ба-бо, настольного, стендового, магнитного, теневого, наручного, пальчикового, шариков и кубиков, театра на прищепках, на рукавичках;



– разыгрывания спектаклей и сценок: набор масок, элементов костюмов, ширмы разной величины: от напольной во весь рост ребенка до маленькой настольной, кукол; – различных игр и игровых позиций: книги, сценарии, полностью декорации или элементы, стул режиссера, места для зрителей, касса, билеты, карандаши, краски, клей, различные виды бумаги, природный и бросовый материал.

В своей работе мы взяли за основу следующие правила драматизации.

Правило индивидуальности. Драматизация – это не просто пересказ сказки, в ней нет строго очерченных ролей с заранее выученным текстом. Дети переживают за своего героя, действуют от его имени, привнося в персонаж свою личность. Именно поэтому герой, сыгранный одним ребенком, будет совсем не похож на героя, сыгранного другим ребенком. Да и один и тот же ребенок, играя во второй раз, может быть совсем другим.

Правило всеобщего участия. В драматизации участвуют все дети. Если не хватает ролей для изображения людей, зверей, то активными участниками спектакля могут стать деревья, кусты, ветер, избушка и т. д., которые могут помогать героям сказки, могут мешать, а могут передавать и усиливать настроение главных героев.

Правило свободы выбора. Каждая сказка проигрывается неоднократно. Она повторяется до тех пор, пока каждый ребенок не проиграет все роли, которые он хочет.

Правило помогающих вопросов. Для облегчения проигрывания той или иной роли после знакомства со сказкой и перед ее проигрыванием с детьми обсуждается, «проговаривается» каждая роль. В этом помогают вопросы детям: что ты хочешь делать? что тебе мешает в этом? Что поможет сделать это? что чувствует твой персонаж? какой он? о чем мечтает? что он хочет сказать?

Правило обратной связи. После проигрывания сказки проходит ее обсуждение: какие чувства ты испытывал во время спектакля? чье поведение, чьи поступки тебе понравились? почему? кто тебе больше всего помог в игре? кого ты хочешь теперь сыграть? почему?

Правило мудрого руководителя. Соблюдение и сопровождение педагогом всех перечисленных правил драматизации, индивидуальный подход к каждому ребенку с ОВЗ.

Для организации стендового и магнитного театра мы подготовили самостоятельно изготовленный фланелеграф и фигурки-персонажи многих художественных произведений, на которых с обратной стороны прикрепили липучки или магнитные полосы в зависимости от вида театра. По мере развития сюжета ребенку предлагается прикреплять необходимые фигурки на фланелеграф или магнитную доску.

Теневой театр или театр «живых теней» – самый загадочный и необычный для восприятия наших детей. Для организации этого вида театра мы изготовили экран с вертикально натянутой белой тканью, подготовили фонарь, картонные фигурки черного цвета. Достаточно часто вместо игрушечных персонажей тени создаются непосредственно кистями рук и пальцами.

Название и использование настольного театра говорит само за себя: игровая деятельность проводится на столе. Его особенностью является то, что декорации и персонажи должны быть небольшого размера, чтобы была возможность разместить все необходимые атрибуты игры на поверхности.

К «наручному» виду театра относится театрализованная деятельность, для проведения которой требуются такие атрибуты, как пальчиковые куклы или игрушки – «перчатки». Для нашего пальчикового театра мы изготовили импровизированный занавес, ширму, куклы, специально связанные на пальчики детей родителями.



Известно, что роли определяют поведение детей в игре. Распределение ролей используем как момент для воспитания поведения детей, как поощрение, обязательно мотивируя, объясняя данный выбор. Например, день рождения и подарок от группы за определенный конкретный успех ребенка, кто-то из детей может назначить героев. Также во время распределения ролей используем «волшебную» палочку, считалочки, предупреждая конфликты. Например,

*Мы собрались поиграть,
Ну, кому же начинать?
Раз, два, три,
Начинаешь ты.*

В своей работе мы собрали картотеку приемов распределения ролей среди ребят, а они уже выбрали для себя наиболее понравившиеся.

«Солнечные зайчики...». Дети выполняют движение согласно тексту.

*Солнечные зайчики,
Скачут, словно мячики.
Побежали по стене
И исчезли в вышине.
Раз, два, три, четыре, пять.
Будем зайчиков искать.*

Педагог предлагает детям поискать в групповой комнате «солнечных зайчиков». Ребенок находит картинку или фигурку своего персонажа.

«Стулья». Перед началом игры педагог приклеивает рисунки, номера под стульями, на которых будут сидеть участники.

«Нити». На концы разноцветных шерстяных нитей или веревочек длиной до одного метра привязываются фигурки персонажей и прячутся в коробке или мешочке. Каждый из ребят берет другой конец нитки (веревки) и вытягивает себе героя.

«Жеребьевка». Данная игра используется тогда, когда необходимо разделить детей на две команды или когда распределяются заранее прописанные роли. Например, «Листочек или цветочек?», «Ниточка или иголочка?», «Сахару кусочек или аленький цветочек?».

Оживить, разнообразить и повысить заинтересованность детей к играм всегда поможет музыка, поэтому нами активно используется музыкальное сопровождение игр [6].

Стало доброй традицией отправлять друг другу сказочные приветки. В данном случае детям помогают воспитатели и родители. Мы понимали, что для успешного взаимодействия с родителями детей необходимо понимать их потребности и трудности, чтобы создать условия для совместных действий и позитивной социализации их детей. К нашему огромному удивлению родители активно включились в данный процесс. Первая традиция совместного семейного чтения детям, которая появилась в нашей группе – это вечерние чтения «Почитай мне мама...», «Вечер семейного чтения». Литературная копилка «Я дарю тебе стихи»: раз в неделю родители вместе с ребенком опускают в копилку небольшое поэтическое произведение, затем в течение недели ребята знакомятся с этими произведениями, обсуждают их, заучивают.

Еще одна традиция – это творческие пятницы. Проводим мы их один раз в месяц. Участвуют все семьи. Наши семьи приняли участие в масштабном проекте детского



сада «Семейные сезоны», в одном из сезонов они представляли домашние театральные постановки.

Стали традиционными конкурсы чтецов, которые также способствуют формированию у детей читательской грамотности. Дети участвуют в таких мероприятиях с большим удовольствием. Для них это прекрасный опыт выступления перед другими ребятами детского сада и незнакомой аудиторией на сцене. Стихи-диалоги пользуются большой популярностью. Дети учатся взаимодействовать друг с другом, меняться ролями, выражать эмоции. Помогают ребятам разыграть диалог и небольшой этюд кукла Би-Ба-Бо, перчаточные куклы или игрушки.

Заключение. Таким образом, целенаправленная работа по формированию у детей с ограниченными возможностями здоровья предпосылок читательской грамотности способствовала повышению эмоциональной отзывчивости, активности читательского воображения, умения пересказывать, отвечать на вопросы по тексту, размышлять над прочитанным, объяснять поступки героев, событий. Дети стали более сознательно пользоваться языковыми средствами при передаче своих мыслей и в различных ситуациях речевого общения, проявлять живой интерес к самостоятельному познанию и размышлению, активизировалась речевая деятельность, появился осознанный интерес к книгам и чтению.

Занимаясь с детьми с ограничениями по здоровью театрализованной деятельностью, мы делаем их жизнь интересной, содержательной, наполняем ее яркими впечатлениями. Влияние театрализованной деятельности на формирование предпосылок читательской грамотности неоспоримо, а также может повысить поиск путей и условий для решения вопроса, который продиктован современной ситуацией – потребности детей с ограничениями здоровья в читательской деятельности как одной из компетенций личности с целью успешной социализации, дальнейшего саморазвития.

Список источников

1. *Белишина А. А.* Театрализованная деятельность детей с ОВЗ как средство социальной адаптации и реализации индивидуальных возможностей [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2017. – № 49 (183). – С. 332–334. – URL: <https://moluch.ru/archive/183/47004/> (дата обращения: 05.05.2023).
2. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций. – М.: Юрайт, 2017. – 359 с.
3. *Колганова Н. Е.* Педагогические условия формирования основ читательской компетентности младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2013. – 25 с.
4. *Косенко Г. Н., Одинокова Н. А.* Особенности развития общения со сверстниками дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы IX Всерос. науч.-практ. конференции с междунар. участием. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 152–155.
5. *Мигунова Е. В.* Организация театрализованной деятельности в детском саду: учеб.-метод. пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2006. – 126 с.
6. *Одинокова Н. А., Симонова Е. А.* Уроки творчества в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2017. – № S11. – С. 62–68.
7. *Фруммин И. Д., Добрякова М. С.* Из доклада: универсальные компетенции и новая грамотность // Полей смыслов SCHOOLS'N'SKILLS. – 2019. – № 3. – С. 63–72.



8. Чиндилова О. В. Феноменология развития читательской культуры детей дошкольного возраста в контексте непрерывного литературного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2011. – 41 с.
9. Чудинова В. П., Голубева Е. И., Сметанникова Н. Н. Недетские проблемы детского чтения. Детское чтение в зеркале «библиотечной» социологии. – М., 2004. – 70 с.
10. Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности. – М.: РАО, 2010. – 67 с.

Информация об авторах

Н. А. Одинокова, доцент кафедры логопедии и детской речи Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, odinokova2008@mail.ru

С. Л. Щербакова, учитель-дефектолог, Детский сад № 481 «Колобок», Новосибирск, svetlana15051978@mail.ru

Т. М. Свирновская, учитель-логопед, Детский сад № 481 «Колобок», Новосибирск, svirnovskaya@yandex.ru

Information about the authors

N. A. Odinkova, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Children's Speech at the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, odinokova2008@mail.ru

S. L. Shcherbakova, Teacher-defectologist, Kindergarten No. 481 "Kolobok", Novosibirsk, svetlana15051978@mail.ru

T. M. Svirnovskaya, Speech Therapist Teacher, Kindergarten No. 481 "Kolobok", Novosibirsk, svirnovskaya@yandex.ru

Поступила: 17.03.2023

Одобрена после рецензирования: 12.05.2023

Принята к публикации: 04.09.2023

Received: 17.03.2023

Approved after peer review: 12.05.2023

Accepted for publication: 04.09.2023

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENT

День дефектологии. 2023. № 1

Day of Defectology, 2023, no. 1

Научная статья

УДК 376

Методы развития коммуникативной функции речи слабослышащих дошкольников

О. П. Пецух¹, А. Н. Корниенко²

*¹Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки
работников образования, Новосибирск*

²Центр развития ребенка – детский сад № 501 «Медвежонок», Новосибирск

В статье рассматриваются проблема развития коммуникативной функции речи слабослышащих детей дошкольного возраста, основные направления работы и методы ее развития согласно требованиям Федеральной адаптированной образовательной программы.

Ключевые слова: слабослышащие дошкольники, коммуникативная функция речи, Федеральная адаптированная образовательная программа

Для цитирования: Пецух О. П., Корниенко А. Н. Методы развития коммуникативной функции речи слабослышащих дошкольников // День дефектологии. 2023. № 1. С. 45–48.

Original article

Methods of development of the communicative function of speech of hearing-impaired preschoolers

O. P. Petsukh¹, A. N. Kornienko²

*¹Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Education Workers,
Novosibirsk*

²Child Development Center – Kindergarten No. 501 “Medvezhonok”, Novosibirsk

The article deals with the problem of the development of the communicative function of speech of hearing-impaired preschool children, the main directions of work and methods of its development according to the requirements of the Federal Adapted Educational Program.

Keywords: hearing-impaired preschoolers, communicative function of speech, federal adapted educational program



For citation: Petsukh O. P., Kornienko A. N. Methods of development of the communicative function of speech of hearing-impaired preschoolers. *Day of Defectology*, 2023, no. 1, pp. 45–48.

В качестве главного условия личностного развития и воспитания ребенка Л. С. Выготский рассматривал общение, в частности общение речевое (вербальное). Он отмечал, что речь «есть прежде всего средство социального общения, средство высказывания и понимания» [2, с. 11]. В психолингвистических исследованиях рассматривается последовательность становления речевых функций в онтогенезе и подчеркивается, что на начальной стадии «формируются экспрессивная и коммуникативная функции (последняя как средство социальной связи)» [5, с. 29].

Однако слабослышащие дошкольники не овладевают в полной мере речью и всеми ее функциями без специально организованного обучения. Слабослышащие дети сталкиваются с множеством трудностей в процессе реализации речевого акта. Главными препятствиями в становлении их коммуникативных умений являются затруднение восприятия речи, нарушение ее просодических компонентов, особенно ритмико-интонационной стороны. Ритмико-интонационные свойства речи (логическое ударение, интонации повествования, перечисления, побуждения, вопроса, восклицания, паузы, изменение темпа речи) играют важнейшую роль в эффективности коммуникативного акта.

Вслед за В. Н. Куницыной, Н. В. Казариновой и др. под коммуникативной компетенцией мы будем понимать «владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету» (см.: [4, с. 215]).

Р. М. Боскис, А. Г. Зикеев, К. Г. Коровин и др. считают, что обязательным условием развития коммуникативных умений и навыков у детей с нарушениями слуха является активизация их речевой деятельности.

Таким образом, развитию коммуникативной функции речи у детей с нарушениями слуха будет способствовать целенаправленная взаимосвязанная работа по формированию коммуникативных умений и речи в целом, ее импрессивной и экспрессивной стороны.

Исследуя данную проблему, А. С. Зыков, Т. С. Зыкова подчеркивали важность общения, организации речевой среды и деятельности в общении, ведь именно это дает возможность детям с нарушением слуха быть непосредственными участниками общения (см.: [4, с. 15–19]).

Современные подходы к образованию дошкольников с нарушениями слуха в очередной раз актуализируют эту проблему. В тексте Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФАОП ДО) развитие коммуникативной и социальной компетентности определяется как важнейшая задача социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста с нарушениями слуха [5, с. 78].

Коррекционно-развивающая работа в данной области начинается уже в раннем возрасте и реализуется с учетом времени начала обучения ребенка с нарушением слуха [1]:

1) если обучение слабослышащего ребенка проводится с первых месяцев жизни, то основными задачами в данной области являются создание условий для развития общения ребенка с родителями, педагогами и другими детьми; организация игр; привитие первичных навыков самообслуживания;



2) если обучение слабослышащего ребенка начато после 1,5–2 лет, то основными задачами являются установление коммуникации с педагогами и детьми, развитие зрительного и слухового сосредоточения, формирование навыков игры, привитие навыков самообслуживания.

Основными задачами в области социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста с нарушениями слуха (глухих, слабослышащих и позднооглохших, детей с кохлеарными имплантами) являются:

- развитие положительного отношения ребенка к себе и другим людям;
- развитие коммуникативной и социальной компетентности;
- развитие игровой деятельности как ведущего вида деятельности дошкольного периода.

Опираясь на нормативно-правовую базу и проведенные исследования, выделим направления работы для развития коммуникативных умений:

- приобщение воспитанников к ценностям сотрудничества с другими людьми;
- развитие способности к опознаванию, пониманию эмоций (эмоциональный интеллект);
- формирование у воспитанников нравственных ценностей, в частности понятий о добре и зле, представлений о проявлениях щедрости, жадности, честности, лживости, злости, доброты;
- развитие социальных навыков: умений договариваться, разрешать конфликтные ситуации, соблюдать очередность, устанавливать новые контакты;
- формирование и развитие естественной речи с выраженной интонационной и ритмической стороной.

Методами работы по развитию коммуникативной функции речи могут выступать следующие.

1. *Чтение рассказов и сказок с акцентом на усвоение социального опыта героев и путей решения конфликтных ситуаций.* Обсуждение прочитанных рассказов и сказок обеспечивает формирование у детей нравственных эталонов и способности к сопереживанию. Стоит отметить, что чтение слабослышащим дошкольникам должно сопровождаться дополнительными средствами, например, картинным материалом, естественными жестами и яркой мимикой чтеца, а также понятным объяснением незнакомых слов / фраз / переносных значений. Именно это позволит детям в полном объеме понять текст.

2. *Драматизация прочитанного текста для полноценного его понимания (метод Э. И. Леонгард) и развития коммуникативных умений.* Игры-драматизации позволяют каждому ребенку почувствовать себя участником «общего дела», где для достижения цели детям необходимо сотрудничать – планировать совместную деятельность, согласовывать с партнерами будущие действия, выражать эмоции героев социально приемлемыми способами, соблюдать очередность диалогов.

3. *Совместная продуктивная деятельность детей после прочтения текста и его драматизации.* Это позволит развивать умение договариваться со сверстниками, донося свои идеи и мнения, а также действовать по очереди. Важно отметить, что инструкция педагога перед началом деятельности должна быть четкой и ясной, а предлагаемая деятельность – интересной и увлекательной, тогда это принесет детям не только удовольствие, но и пользу.

4. *Фонетическая ритмика – система двигательных упражнений, в которых различные движения (корпуса, головы, рук, ног) сочетаются с произнесением определенного речевого материала (фраз, слов, слогов, звуков)* [3, с. 9]. Она способствует



развитию интонационной выразительности речи. Сочетание движений тела и речевых органов содействует снятию характерной монотонности речи детей с недостатками слуха.

Важно отметить, что коммуникативная функция речи у слабослышащих дошкольников развивается при условии постоянной работы по развитию слухового восприятия, регулярного использования индивидуальных слуховых аппаратов как в повседневной жизни, так и на занятиях.

Таким образом, анализируя существующие подходы к рассматриваемой проблеме, можно говорить о важности организации специальной слухоречевой среды, в которой слабослышащие дети будут активными участниками совместной деятельности и общения.

Список источников

1. Власова Т. М., Пфафенродт А. Н. Фонетическая ритмика: пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 240 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. – изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
3. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. – М.: Московский психологического-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 432 с.
4. Привалова С. Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentnosti-v-period-doshkolnogo-detstva> (дата обращения: 29.03.2023).
5. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: приказ Министерства просвещения российской федерации от 24 ноября 2022 г. № 1022. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202301270036> (дата обращения: 29.03.2023).

Информация об авторах

О. П. Пецух, преподаватель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Новосибирск, olga.pecuh@mail.ru

А. Н. Корниенко, учитель-логопед, Центр развития ребенка – детский сад № 501 «Медвежонок», albina_kornienko@bk.ru

Information about the authors

O. P. Petsukh, Lecturer of the Department of Correctional Pedagogy and Special Psychology, Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Educational Workers, Novosibirsk, olga.pecuh@mail.ru

A. N. Kornienko, Speech Therapist Teacher, Child Development Center – Kindergarten No. 501 “Medvezhonok”, albina_kornienko@bk.ru

Поступила: 17.04.2023

Одобрена после рецензирования: 30.06.2023

Принята к публикации: 04.09.2023

Received: 17.04.2023

Approved after peer review: 30.06.2023

Accepted for publication: 04.09.2023



Развитие темпоритмической стороны речи у глухих детей старшего дошкольного возраста на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению

А. А. Сычева¹, Л. Ю. Чижова², О. Ю. Пискун¹

¹*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*

²*Детский сад № 311, Новосибирск*

В статье рассматриваются возможности развития темпоритмической стороны речи у глухих детей старшего дошкольного возраста на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению с использованием музыкальных инструментов. Авторы предлагают последовательные этапы работы, основанные на результатах изучения темпоритмической стороны речи.

Ключевые слова: темпоритмическая сторона речи, глухие дети старшего дошкольного возраста, индивидуальные занятия, развитие слухового восприятия, обучение произношению, музыкальные инструменты

Для цитирования: Сычева А. А., Чижова Л. Ю., Пискун О. Ю. Развитие темпоритмической стороны речи у глухих детей старшего дошкольного возраста на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению // День дефектологии. 2023. № 1. С. 49–58.

Original article

Development of the temporhythmic side of speech in deaf children of senior preschool age in individual lessons on the development of audious perception and teaching pronunciation

A. A. Sycheva¹, L. Yu. Chizhova¹, O. Yu. Piskun¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

²*Kindergarten No. 311, Novosibirsk*

The article discusses the possibilities of developing the tempo-rhythmic aspect of speech in deaf children of senior preschool age during individual lessons on the development of auditory perception and teaching pronunciation using musical instruments. The authors propose successive stages of work based on the results of studying the tempo-rhythmic side of speech.

Keywords: tempo-rhythmic side of speech, deaf children of senior preschool age, individual lessons, development of auditory perception, teaching pronunciation, musical instruments

For citation: Sycheva A. A., Chizhova L. Yu., Piskun O. Yu. Development of the tempo-rhythmic side of speech in deaf children of senior preschool age in individual lessons on the development of audious perception and teaching pronunciation. *Day of Defectology*, 2023, no. 1, pp. 49–58.



В современном обществе все больше возрастает внимание к умению правильной коммуникации. Умение коммуницировать с обществом помогает человеку овладеть достижениями социума, понять закономерности, правила и нормы окружающего мира. Дошкольный возраст – один из важнейших этапов в развитии ребенка, именно в этот период активно формируются основные психические процессы человека: память, мышление, внимание, воображение, восприятие и, конечно же, речь.

Одно из важнейших условий успешной социальной адаптации человека с нарушением слуха – это возможность наиболее полного восприятия окружающего мира, умения взаимодействовать с ним. Развитие слухового восприятия и произношения, обучение навыкам коммуникации является актуальной проблемой сурдопедагогики и специальной педагогики, так как это способствует наиболее гармоничному развитию личности в современном обществе. Интонационная организация речи играет большую роль в качестве коммуникации с окружающими. Благодаря интонации речь становится членораздельной, понятной, разделяются слова, словосочетания, строятся предложения. Также просодические характеристики (темп, ритм, тембр, громкость) влияют на оформление структуры разговора и передачи информации в целом, ее смысловой и эмоциональной нагрузки. Современный педагог должен владеть методиками развития слухового восприятия и обучения произношению по работе с детьми, имеющими те или иные нарушения слуха, и уметь их адаптировать.

Л. С. Выготский считает одной из главных задач дошкольной дефектологии и главным условием личностного развития, обучения и воспитания детей развитие коммуникативной компетенции, навыков общения и правильной речи, так как от качества и полноценности процесса общения, от уровня коммуникативных навыков субъектов зависит их дальнейшее обучение и формирование полноценной личности [6].

Вышесказанное определяет проблему нашего исследования: определение педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие темпоритмической стороны речи у детей с нарушением слуха дошкольного возраста. Цель исследования заключается в изучении развития темпоритмической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению с применением музыкальных инструментов.

Для достижения указанной цели поставлен и решен ряд следующих задач.

1. Теоретическое изучение особенностей формирования речи у детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста.
2. Подбор методик, дидактического инструментария по изучению формирования и сформированности плавной, ритмичной речи у детей с нарушением слуха старшего дошкольного возраста.
3. Проведение коррекционно-развивающих воздействий по развитию темпоритмической стороны речи.
4. Проверка эффективности коррекционно-развивающих воздействий по развитию темпоритмической стороны речи с применением музыкальных инструментов на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Теоретическая основа исследования – это работы таких авторов, как Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина, Р. М. Боскис, Л. П. Носкова, Э. И. Леонгард, Е. П. Кузьмичёва, Л. П. Назарова, Е. П. Микшина и др. [3; 17; 18; 20; 21].



Объектом исследования выступила темпоритмическая сторона речи старших дошкольников с нарушением слуха, а предметом – индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению (РСВиОП).

Гипотеза исследования заключается в том, что для наиболее успешного развития темпоритмической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха необходимо разработать и реализовать коррекционно-развивающие воздействия, которые состоят из комплекса последовательно проводящихся индивидуальных занятий по развитию слухового восприятия и обучению произношению с использованием музыкальных инструментов с постепенным усложнением предъявляемого материала.

Проанализировав специальную литературу [9; 10; 16; 23], мы выяснили, что в онтогенезе темп и ритм в речи проявляются в предречевых вокализациях и далее продолжает постепенно развиваться. Предречевые вокализации играют важную роль в формировании коммуникации, базы для развития экспрессивности речи, а также ее семантической и синтаксической стороны. В дальнейшем ребенок продолжает усваивать темп и ритм в процессе коммуникации с окружающими и слуховым самоконтролем.

Речь людей с нарушением слуха отличается тихим звучанием и монотонностью, так как высота звука не изменяется в процессе речи. Наблюдаются также ошибки в расстановке пауз и логических ударений, что затрудняет понимание речи других людей и успешную коммуникацию.

До 2–2,5 лет различий в речи и темпоритмической организации между глухими и слабослышащими не наблюдается. Глухие и слабослышащие дети используют различные голосовые реакции, такие как мычание, лепет, гуление и кряхтения [8; 16; 23]. У детей с сохранным слухом контуры слов обычно появляются к концу 1 года жизни, в то время как у детей с нарушением слуха даже к 3 годам такие контуры наблюдаются редко. Уже в возрасте восьми месяцев дети начинают повторять сочетания звуков и понимать обращенную к ним речь взрослых [23]. В 3 года развитие речи и темпоритмической ее стороны приобретает высокий темп. Причиной является увеличение узнавания ребенком различных предметов окружающего мира, и если раньше в основном накапливался словарь, то в этом возрасте активно развиваются темп и ритм как важное средство для коммуникации. Таким образом, для речи детей с нарушениями слуха характерна общая смазанность, обедненность интонации. Все это мешает коммуникации с окружающими. Поэтому такие дети часто не стремятся участвовать в диалогах, их социальные контакты сужены. Работа над темпоритмической частью речи открывает дополнительные перспективы не только в общем развитии речи, но и в полноценной социальной адаптации человека с нарушенным слухом [8; 16].

Чем раньше ребенок потерял слух и чем позже была представлена специальная помощь, тем меньше у ребенка сформируется представлений и полноценных, полных знаний об окружающем мире.

Таким образом, от времени потери слуха напрямую зависит состояние слуховой функции и развитие речевой деятельности, поэтому проблема ранней диагностики и ранней помощи очень актуальна в специальной педагогике. В состав ранней помощи входят постоянные упражнения и тренировки, слухопротезирование, кохлеарная имплантация и др.

Глухих детей (с любым видом слухопротезирования) необходимо учить слушать, следует пополнять их словарный запас, подкрепляя образ словом. Также необхо-



димо развивать темпоритмическую сторону речи через индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению с использованием музыкальных инструментов. Это способствует повышению интереса к обучению, а темп и ритм будут проще усваиваться и закрепляться. Также таким детям необходима помощь и специальная подготовка к школе со стороны специалистов.

Таким образом, все категории детей с нарушением слуха необходимо учить воспринимать и воспроизводить основные интонационные структуры (темп, ритм, слитность, паузы), что будет благотворно влиять на темп и ритм в речи дошкольников, а также в целом на коммуникативные способности и социальную адаптацию.

Практическое исследование проводилось на базе детского сада № 311 г. Новосибирска. В исследовании приняли участие 6 детей с нарушениями слуха 5–6 лет. Диагностика проводилась отдельно с каждым ребенком в кабинете дефектолога.

Для диагностики темпо-ритмической стороны речи использовали 3 методики.

1. Методика «Исследование восприятия темпа речи» Архиповой Елены Филипповны [1; 24].

Цель: исследование восприятия темпа речи.

По результатам проведенной методики у большинства детей средний уровень. Разница связана с тем, что детям было сложно опираться на слухозрительное восприятие, но с помощью вибрационных ощущений (рука у горла) они после нескольких попыток смогли определить темп речи. Остальные дети справились с заданием, основные трудности были с различием нормального темпа с медленным.

Таким образом, у 33 % группы испытуемых выявлен высокий уровень развития восприятия темпа речи, у 33 % – средний уровень, высокий и сниженный уровень – по 16,5% от общего числа группы.

2. Методика «Исследования воспроизведения отраженного темпа речи» Архиповой Елены Филипповны [1; 24].

Цель: исследование воспроизведения отраженного темпа речи.

У большинства детей уровень ниже среднего. Разница связана с тем, что у всех детей родители глухие и дома все разговаривают с помощью жестов. Поэтому у детей не сформирован навык плавной речи (у половины испытуемых). Лишь с несколькими детьми дома дополнительно занимаются речью благодаря слышащим старшим родственникам или обращению к сурдопедагогам.

Таким образом, у 50 % группы испытуемых выявлен сниженный уровень, у 33,3 % группы испытуемых – средний уровень развития воспроизведения отраженного темпа и ритма речи, у 16,7 % – низкий уровень.

3. Методика «Обследование темпоритмической стороны речи в общении со взрослыми» Кузьмичевой Елены Петровны [18; 24]. В данной методике использовался метод наблюдения. Дети находились в процессе непосредственно образовательной деятельности.

У всех детей исследуемой группы не сформирована темпоритмическая сторона речевых высказываний при общении с педагогом, но у кого-то она на начальной стадии формирования. При групповых занятиях речь детей хуже, чем на индивидуальных, так как педагог контролирует произношение и корректирует его при необходимости.

Диагностика на констатирующем этапе показала, что у большинства детей слабо развита темпоритмическая сторона речи, им сложно воспринимать на слух темп и ритм, а также использовать их в речи. Также у всех детей исследуемой группы темпоритмическая сторона речевых высказываний при общении с педагогом не



сформирована или находится на начальной стадии формирования. При групповых занятиях речь детей хуже, чем на индивидуальных. Исходя из полученных результатов видно, что данной группе детей будет полезна коррекционная работа по развитию темпоритмической стороны речи.

На основе полученных результатов были разработаны индивидуальные занятия по развитию слухового восприятия и обучению произношению. Методологической основой работы стали труды таких авторов, как И. С. Белик [2], К. А. Волкова [4], Т. М. Власова, А. Н. Пфанфенродт [5], И. В. Королёва [7], Э. И. Леонгард [8], Е. П. Микшина, Е. М. Жилинскене, Е. Ю. Мамедова, Н. В. Наумова [11–14], Л. П. Назарова [15], Л. П. Носкова [17], Е. П. Кузьмичёва [18], О. А. Красильникова [22; 27], Т. В. Пелымская, Н. Д. Шматко, О. О. Новикова [19; 25–27], Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезина [20; 21], К. Орфа [28], Е. З. Яхниной [29–31], Н. В. Яшковой [32], Г. И. Яшунской [33].

Мы структурировали занятия по этапам, в течение которых проводилась работа по развитию слухового восприятия и произношения. Таким образом, процесс носил системный и последовательный характер с логичным усложнением поставленных задач.

Цели коррекционной работы: улучшение слухозрительного восприятия речи окружающих людей, усвоение ее ритма, темпа, а также овладение ребенком средствами общения в условиях сниженного слухового восприятия, сначала по подражанию, затем в самостоятельной речевой деятельности. На каждом этапе использовались определенные упражнения. Рассмотрим их.

1-й этап. Развитие слухового восприятия. Восприятие неречевых звуков.

Для улучшения навыка слухового восприятия

Упражнение «Найди пару». На столе хаотично положили 6 коробочек, всего 3 пары разных звучаний (горох, песок, спички). Ребенку предлагалось найти пары.

2-й этап. Развитие слухового восприятия: различение неречевых музыкальных звуков.

Упражнение «Что звучит?»

Ребенку без экрана предъявляли звучания двух источников: например, барабана и дудки. Затем слушали за экраном (или просили отвернуться). Ребенок вслушивался и поднимал соответствующую картинку. Далее число выборов увеличивали до трех-четырех источников звука (барабан, дудка, гитара, бубен).

3-й этап. Развитие слухового восприятия: восприятие и различение речевых высказываний и их ритма.

Упражнение «Кто так говорит?»

Перед ребенком расположили картинки животных (жук, кошка, собака, петух, волк, корова) и воспроизводили соответствующие звукоподражания. Далее предлагали определить по звукоподражанию животного и показать картинку с его изображением.

Игра проводилась в двух вариантах:

а) с опорой на зрительное восприятие артикуляции;

б) без опоры на зрительное восприятие (экран закрывает губы педагога).

4-й этап. Развитие слухового восприятия и произношения, опознавание знакомых слов/фраз на слух.

Упражнение «Расскажи, покажи»

Предъявляли фразы. Ребенок с помощью звукоусиливающей аппаратуры слушал, отвечал или выполнял поручения. Перед ребенком кладется несколько игрушек (собака, кукла, матрешка, юла)



Речевой материал:

«Как тебя зовут?»

«Сколько тебе лет?»

«Как зовут твою маму?»

Потом перед ребенком клали игрушку.

«Покажи куклу»

«Возьми куклу»

«Дай куклу»

«На, куклу»

5-й этап. Развитие речевого дыхания.

Учили чувствовать продолжительность вдоха и выдоха.

6-й этап. Развитие слухового восприятия: восприятие мелодий на разных музыкальных инструментах (гитара, фортепиано, барабаны, труба). Данного рода занятия развивают у детей остаточный слух, умение не только воспринимать на слух, но и слушать музыку всем телом, на уровне вибраций, что позволяет отдохнуть зрительному восприятию.

Играли мелодии разного темпа и ритма, предлагали послушать и познакомиться со звучанием (гитара, фортепиано, дудка, хонг). Объясняли, что, несмотря на разность источника звука, у каждого есть способность воспроизводить разный темп и ритм, это их и объединяет.

На этом этапе объясняли назначение мелодий разного типа, что они отображают и какие эмоции могут вызывать, связывая их с наглядными художественными образами (картинками, движениями). Делалось это для того, чтобы ребенок понимал, что темп и ритм важны для передачи эмоций, смысла.

Здесь приходили на помощь ассоциации:

Быстрая музыка – бег, заяц, лев.

Медленная музыка – черепаха, улитка.

Нормальная музыка – ходьба, еж.

7-й этап. Развитие слухового восприятия и произношения; развитие восприятия ритма, темпа музыки, а также контроля движений. *Играли на музыкальных инструментах (фортепиано, гитара, барабан, дудка, хонг), ребенок слушал и воспроизводил ритм хлопками. Если не справлялся, то клали руку на инструмент, это помогало, затем ребенок воспроизводил ритм.*

8-й этап. Развитие слухового восприятия и произношения. Развитие восприятия ритма, темпа музыки, а также контроля движений. *На этих занятиях мы танцевали. Под разную музыку – по-разному танцевали. В танце происходила стимуляция речи движением, появлялись слоговые ритмические обозначения (па-па-па, та-та-та)*

9-й этап. Обеспечение развития саморегуляции движений с произношением посредством ритмических упражнений. *Начинали со слогов и односложных ритмов. Следили за тем, чтобы ритм, который передается через движения и проговаривание, соответствовал ритмическому рисунку слова.*

Упражнение «Пение с движениями»

Ударному слогу соответствует более громкий хлопок или топот, безударному – тихий удар.

Ритмы для пропевания:

1. Два тихих и быстрых хлопка, один громкий и долгий.

Момо-мо

Муму-му



Мими-ми

Один громкий топот с паузой, потом три быстрых тихих топота.

Ма-мамама

Мо-момо

Му-мумуму

Ми-мимими

Упражнение «Пение с музыкальным инструментом»

Далее пели под инструменты. На каждый аккорд пелся один слог.

Ритмы для пропевания:

Мама-ма

Момо-мо

Ма-мамама

10-й этап. Развитие слухового восприятия и произношения. Работа над темпом. Учили детей двигаться в заданном темпе, чередовать движения разного темпа, сочетать движения с проговариванием.

Считалка

Проговаривая считалки с сопровождением движениями.

Скороговорка: «Я хожу, хожу, хожу, а котов не нахожу».

Я – указательным пальцем на себя.

Хожу, хожу, хожу – на каждый слог шаг.

А котов – указательным пальцем на каждый слог удары вперед.

Не нахожу – покачивания головой право влево на каждый слог.

Занятия проводились 2 раза в неделю по 15–20 минут. Каждую неделю применялась одна игра, чтобы дети лучше запомнили и понимали сущность игры.

Нами также был разработан календарно-тематический план коррекционной работы.

После коррекционной работы были проведена контрольная диагностика, применялись те же методики. У троих детей уровень остался прежним. У одного ребенка остался средний: не изменился в сторону повышения, что необходимо отметить как положительный момент исследования, при этом некоторые показатели улучшились (улучшилось восприятие темпа речи на слух), но недостаточно для того, чтобы перейти на высокий уровень. У двух детей уровень остался прежний: низкий и сниженный уровень, все показатели неизменными. Половина группы улучшили свои показатели, по сравнению с констатирующим этапом исследования. Двое детей перешли со сниженного уровня на средний, что является положительным результатом проведенной коррекционной работы для детей после кохлеарной имплантации с наследственной глухотой. Третий ребенок из группы перешел со среднего уровня развития темпоритмической стороны речи на высокий, что является положительным результатом проведенной коррекционной работы. К тому же у ребенка в семье есть слышащие родственники, а также с ним регулярно занимаются родители.

Иными словами, если на контрольном этапе у 50 % группы был сниженный уровень развития темпоритмической стороны речи, то сейчас у 50 % детей средний уровень.

Данные свидетельствуют о повышении общего уровня развития темпоритмической стороны речи в группе. Однако в математической обработке по *T*-критерию Вилкоксона нетипичных ранговых значений не наблюдалось. Это значит, что интенсивность сдвигов в сторону улучшения восприятия темпа речи не отличается от интенсивности сдвигов в сторону ее увеличения.



После проведения диагностики и коррекционной работы были отмечены прогрессивные изменения в состоянии темпоритмической стороны речи, которые отразились в качественном анализе, но из-за маленькой выборки, небольших сроков эксперимента (всего 5,5 месяцев) изменения не отразились в математической статистике, однако качественный анализ отобразил изменения в положительную сторону.

Развитие речи, в частности ее просодической стороны, является важной проблемой сурдопедагогики. Большую часть времени уделяется именно узнаванию новых слов, пополнению словарного запаса детей, связью слова с образом. Работа над темпом и ритмом проводится только в рамках факультативных групповых занятий, что является недостаточным для формирования темпоритмической организации речи.

Музыку всегда использовали в дошкольных учреждениях, но лишь в качестве факультативных занятий с группой, этого не хватает для того, чтобы каждый ребенок усвоил темп и ритм. *Мы считаем, что нужна более систематичная и постоянная работа с учетом индивидуальных особенностей в развитии темпа и ритма каждого ребенка группы.* Кроме того, дома темпу и ритму не уделяется должного внимания глухими родителями, так как они общаются дома жестами. Мы видим серьезное ограничение в развитии темпоритмической речи, что связано с дефицитом общения дома. Но мы не должны забывать о ресурсных особенностях организма, важно создавать условия, которые будут способствовать выявлению этих ресурсов, этому и было посвящено наше исследование.

Сложность нашей гипотезы в том, что мы решили привнести в классическую коррекционную работу систематичное использование элементов музыкальной ритмики, музыку и работу с музыкальными инструментами. Мы активировали речь ребенка музыкой и движениями, *учитывая его индивидуальные особенности речи.* Также мы использовали занятия, направленные на опознавание ритма и темпа с помощью музыкальных инструментов. Этот темп и ритм они могут использовать на музыкально-ритмических групповых занятиях, а дальнейшем – в речи.

Можно сделать вывод, что развитие темпоритмической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста возможно только при систематическом подходе на индивидуальных занятиях с использованием музыкальных инструментов. Мы думаем, что нужно заниматься этим на протяжении дошкольного и школьного возраста в рамках лонгитюдного исследования. Также важно создавать речевую среду и дома, то есть необходима параллельная работа с родителями.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза доказана. Тенденция к успешности развития темпоритмической стороны речи у детей 6–7 лет с нарушением слуха на индивидуальных занятиях по развитию слухового восприятия и обучению произношению нами определена

Список источников

1. *Архипова Е. Ф.* Стертая дизартрия у детей. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 331 с.
2. *Белик И. С.* Музыка против глухоты: опыт индивидуальных занятий музыкой с неслышащими детьми по программе детской музыкальной школы. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 160 с.
3. *Боскис Р. М., Левина Р. Е.* Речь и развитие аномальных детей // Основы обучения и развития аномальных детей: сб. науч. трудов. – М.: Просвещение, 1965. – С. 154–168.
4. *Волкова К. А.* Методика обучения глухих произношению. – М.: Просвещение, 1980. – 178 с.
5. *Власова Т. М., Пфафенродт А. Н.* Фонетическая ритмика: пособие для учителя. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 240 с.: ил.



6. *Выготский Л. С.* Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
7. *Королева И. В.* Учусь слушать и говорить играя. Сборник игр для развития слухового восприятия и устной речи у детей с нарушениями слуха и речи. – СПб: КАРО, 2020. – 88 с.
8. *Леонгард Э. И.* Особенности обучения устной речи в детском саду для глухих и слабослышащих детей // Методика обучения глухих устной речи / под ред. Ф. Ф. Рау. – М., 1976.
9. *Леонтьев А. А.* Психология общения. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
10. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 2007. – 160 с.
11. *Микишина Е. П.* Формирование произносительной стороны устной речи у глухих обучающихся. – М.: ВЛАДОС, 2019. – 174 с.
12. *Микишина Е. П., Жилинскене Е. М., Мамедова Е. Ю., Наумова Н. В.* Часть 1. Произношение. 1 дополнительный класс. ФГОС НОО ОВЗ. – М.: ВЛАДОС, 2019. – 113 с.
13. *Микишина Е. П., Жилинскене Е. М., Мамедова Е. Ю., Наумова Н. В.* Часть 2. Произношение. 1 дополнительный класс. ФГОС НОО ОВЗ. – М.: ВЛАДОС, 2019. – 163 с.
14. *Микишина Е. П., Мамедова Е. Ю., Жилинскене Е. М., Наумова Н. В.* Обучение произносительной стороне устной речи на индивидуальных занятиях: методические рекомендации к учебному пособию «Произношение. 1 дополнительный класс (в 2 ч.)». ФГОС НОО. – М.: ВЛАДОС, 2020. – 144 с.
15. *Назарова Л. П.* Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / под ред. В. И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 288 с.
16. *Нейман Л. В., Правдина О. В.* Нарушения слуха и его влияние на формирование речи // Расстройства речи у детей и подростков / под ред. С. С. Ляпидевского. – М., 1969. – 171 с.
17. *Носкова Л. П., Соколова Н. Д., Гаврилушкина О. П.* Дошкольное воспитание аномальных детей / под ред. Л. П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с.
18. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Е. П. Кузьмичева, Е. З. Яхнина / под ред. Н. М. Назаровой. – М.: Академия, 2013. – 336 с.
19. *Пельмская Т. В., Шматко Н. Д.* Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: пособие для учителя-дефектолога. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 224 с.
20. *Рау Ф. Ф., Слезина Н. Ф.* Методика обучения произношению в школе глухих: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с., ил.
21. *Рау Ф. Ф.* Формирование устной речи у глухих детей. – М.: Педагогика, 1981. – 276 с.
22. Содержание и организация дошкольного образования детей с нарушением слуха: учеб. пособие / под общ. ред. О. А. Красильниковой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – 292 с.
23. *Феклистова С. Н.* Развитие слухового восприятия и обучение произношению учащихся с нарушением слуха: учеб.-метод. пособие. – Минск: БГПУ, 2008.
24. *Шаповал И. А.* Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: учеб. пособие. – М.: Сфера, 2005. – 320 с.
25. *Шматко Н. Д.* Преемственность в системе работы над произношением детей с нарушениями слуха в дошкольных и школьных учреждениях // Дефектология. – 1999. – № 5. – С. 45–51.
26. *Шматко Н. Д., Новикова О. О.* Речевая ритмика для малышей. Занятия с глухими и слабослышащими детьми 2–3 лет: методическое пособие для педагогов и родителей. – М.: Советский спорт. 2003. – 68 с.
27. *Шматко Н. Д., Красильникова О. А.* Дети с нарушением слуха: учеб. пособие / ред. А. А. Борзенкова. – М.: Просвещение, 2023. – 80 с.



28. Элементарное музицирование по системе К. Орфа при обучении детей игре на флейте О. С. Никитина [Электронный ресурс]. – URL: <http://elar.urfu.ru>. (дата обращения: 21.03.2020).

29. Яхнина Е. З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха: пособие для студентов деф. фак-тов: допущено УМО по спец. пед. обр. Министерства образования РФ. – М.: ВЛАДОС, 2003.

30. Яхнина Е. З. Технологии музыкально-ритмической работы // Сборник рабочих программ дисциплин профессионального цикла по направлению 050700 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Сурдопедагогика» ФГОС ВПО бакалавриат / Рабочие программы / под ред. Е. Г. Речицкой. – М., 2013. – С 235–255.

31. Яхнина Е. З. Развитие восприятия и воспроизведения устной речи у глухих школьников на индивидуальных занятиях: пособие для учителя/рекомендовано ФГА-ОУ ДПО «АПК и ППРО». – Орел: Горизонт, 2013. – 218 с.

32. Яшкова Н. В. Наглядное мышление глухих детей. – М.: Просвещение, 1988. – 114 с.

33. Яшунская Г. И. Музыкальное воспитание глухих дошкольников: пособие для муз. руководителя дет. сада: (Из опыта работы). – М.: Просвещение, 1977. – 317 с.

Информация об авторах

А. А. Сычёва, магистрант 1 курса, обучающийся по программе «Консультативная психология и психотерапия» факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, sycheva.alina.2000@bk.ru

Л. Ю. Чижова, учитель-дефектолог высшей квалификационной категории, Детский сад № 311, Новосибирск, chizhova.lara@list.ru

О. Ю. Пискун, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства, руководитель ресурсного центра сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, o-piskun@yandex.ru

Information about the authors

A. A. Sycheva, 1st year master's student, studying under the program “Consultative Psychology and Psychotherapy” of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, sycheva.alina.2000@bk.ru

L. Y. Chizhova, Teacher-Defectologist of the Highest Qualification Category, Kindergarten No. 311, Novosibirsk, chizhova.lara@list.ru

O. Y. Piskun, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology of the Institute of Childhood, Head of the Resource Center for support of Students with Disabilities, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, o-piskun@yandex.ru

Поступила: 09.08.2023

Одобрена после рецензирования: 01.09.2023

Принята к публикации: 04.09.2023

Received: 09.08.2023

Approved after peer review: 01.09.2023

Accepted for publication: 04.09.2023

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH VISUAL IMPAIRMENT

День дефектологии. 2023. № 1
Day of Defectology, 2023, no. 1

Научная статья

УДК 376.1-058

Тактильная книга для детей, имеющих двойные сенсорные нарушения развития

О. Р. Ворошнина¹, Е. В. Гаврилова¹, Т. А. Липина¹

¹Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь

Одним из эффективных средств, которое может быть успешно использовано в работе с детьми с ОВЗ, является тактильная книга. Особое значение тактильная книга приобретает в работе с детьми, имеющими двойные сенсорные нарушения развития. В статье авторы раскрывают суть и значение тактильных книг, особенности изготовления, описывают возможности использования в работе с детьми, имеющими двойные сенсорные нарушения развития.

Ключевые слова: тактильная книга, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети, имеющие двойные сенсорные нарушения развития, рукодельная тактильная книга, средство обучения и воспитания

Для цитирования: Ворошнина О. Р., Гаврилова Е. В., Липина Т. А. Тактильная книга для детей, имеющих двойные сенсорные нарушения развития // День дефектологии. 2023. № 1. С. 59–65.

Original article

Tactile book for children with dual sensory developmental disorders

O. R. Voroshnina¹, E. V. GavriloVA¹, T. A. Lipina¹

¹Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

One of the effective tools that can be successfully used in working with children with disabilities is a tactile book. The tactile book acquires particular importance in working with children with dual sensory developmental disorders. In the article, the authors reveal the essence and meaning of tactile books, manufacturing features, describe the possibilities of use in working with children with dual sensory developmental disorders.

Keywords: tactile book, children with disabilities, children with dual sensory developmental disorders, handmade tactile book, a means of education and upbringing



For citation: Voroshnina O. R., Gavrilova E. V., Lipina T. A. Tactile book for children with dual sensory developmental disorders. *Day of Defectology*, 2023, no. 1, pp. 59–65.

Образование детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ) предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей среды. Поиск эффективных методов, приемов, средств работы с детьми с ОВЗ – одна из актуальных проблем современного образовательного пространства.

Одним из эффективных средств, которое может быть успешно использовано в работе с детьми с ОВЗ, является тактильная книга. Тактильная книга – это универсальный материал, одно из средств для развития у дошкольников воображения, мелкой моторики, мышления, связной речи, памяти, зрительного восприятия и т. д. [3]. Термин «тактильная книга» появился сравнительно недавно и трактуется обычно как книга, предназначенная для слепых и слабовидящих детей, с объемными, осязаемыми изображениями. На самом деле такая книга представляет интерес для детей, имеющих разные нарушения развития: детей с нарушением интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, расстройствами аутистического спектра. Особое значение имеет тактильная книга в обучении и воспитании детей с двойными сенсорными нарушениями развития.

В настоящее время в Финляндии, Швеции, Соединенных Штатах Америки, России и ряде других стран успешно реализуются различные проекты по созданию тактильных книг. В каждой стране – свой подход, свои наработки. В Финляндии и Швеции тактильные книги изготавливают из экологически чистых материалов (дерева, пластика, ткани, меха, кожи, молнии, пуговиц, липучки, крупы, настоящих предметов и прочего). На страницах книги располагают шнуровки, кармашки, звучащие и пахнущие предметы для формирования у детей различных видов восприятия. В Соединенных Штатах Америки, Латвии тактильные книги создают с помощью технологий 3D-печати, что позволяет упростить процесс их изготовления. В России, как в Финляндии и Швеции, приоритет отдан тактильным (рукотворным) книгам, созданным без применения или с минимальным применением технических средств [4].

По своей сути тактильная книга – это пособие, иллюстрации в котором выполнены из оригинальных (натуральных, природных, бытовых) материалов в виде рельефных и контурных изображений с использованием цветового контраста, снабженное текстом, напечатанным укрупненным плоскочечатным шрифтом, шрифтом по системе Брайля и т. п. Книжки, в изготовлении которых используется пластик, не пользуются большим спросом, так как пластик не может передать реальные ощущения от предмета и сформировать его правильный образ. При изготовлении тактильной книги могут быть использованы различные виды рукоделия и материалы для него (вышивка, вязание крючком и спицами, мягкая игрушка, бисер), а также различные природные материалы, соленое тесто и т. д. Вышивка может использоваться, например, при оформлении названия книги, в изображенной на страницах книги одежде; вязание крючком и спицами – на страницах книги, где изображены растения; мягкая игрушка – в изображении главных героев, животных; бисер – при изображении дождя, луж, когда нужно получить ощущение мокрого и холодного и т. д.

Работа с тактильной книгой предполагает использование всех анализаторных систем, способствует формированию, закреплению, уточнению у детей образов предлагаемых предметов и объектов окружающего мира. Использование разноо-



бразного ассортимента материалов для осязательных иллюстраций обогащает тактильные ощущения детей с ОВЗ.

Понятие «тактильная книга» существует более 30 лет. За это время определение понятия претерпело несколько изменений. Изначально ее называли разноцветной книгой с рисунками и рельефными изображениями, выполненными из различных материалов, которые на ощупь максимально приближены к оригиналу [1]. Тактильная книга совершенствуется, дополняется, становится пособием. С появлением новых технологий в полиграфии (рельефное тиснение, вырубка и т. п.) стали различать тактильную книгу и рукодельную тактильную книгу. Российской государственной библиотекой для слепых сформулировано следующее определение: «тактильное рукодельное издание – это самостоятельно оформленный документ, созданный без применения или с минимальным применением технических средств, имеющий выходные сведения и предназначенный для восприятия содержащейся в нем информации через тактильные ощущения, содержащий цветные рельефные рисунки и/или объемные изображения, выполненные из различных материалов, на ощупь максимально приближенных к оригиналу, а также текст (художественный либо познавательный), напечатанный рельефно-точечным и/или укрупненным шрифтом» [2, с. 11]. Согласно Российскому стандарту различают два вида тактильных книг: ассоциативная книга – сказки, рассказы и т. д., то есть альтернативный вариант плоскочечатной детской книги с цветными изображениями; дидактическая книга (развивающая). Тактильные дидактические книги предназначены для помощи в обучении, познании окружающего мира; бывают обучающими, предметными, тематическими, игровыми.

В создании тактильной рукодельной книги можно условно выделить несколько этапов [4]. Подготовительный этап предполагает определение темы, типа и вида издания, читательского назначения, содержания, количества страниц с текстом, страниц с тактильными иллюстрациями, способов соединения тактильных элементов и вида переплета, а также разработку «плана книги», выбор изобразительных средств для тактильных иллюстраций, техники и способа создания иллюстраций. На втором этапе осуществляется выбор и приобретение материалов, подбор инструментов, оборудования и приобретение расходных материалов. Реализация третьего этапа предполагает непосредственно работу по изготовлению книги. На четвертом этапе осуществляется окончательное оформление издания.

В настоящее время для изготовления рукодельных тактильных книг используются различные материалы: дерево, различные ткани, мех, кожа, молнии, пуговицы, липучки, крупа, настоящие предметы (кошельки, свистки, и т. п.), допускается применение старых предметов (обувь, части ковра, пластиковые бутылки и т. д.).

Преподаватели кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ и студенты, обучающиеся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль «Специальная педагогика и психология»), создают авторские тактильные книги и разрабатывают рекомендации по их использованию в работе с детьми с ОВЗ (в частности с детьми с двойными сенсорными нарушениями развития). Значение тактильных книг велико.

Работа с тактильной книгой может осуществляться с целью речевого развития детей с ОВЗ. Для детей младшего дошкольного возраста могут быть разработаны авторские тактильные дидактические книги по темам «Игрушки», «Овощи и фрукты», «Одежда и обувь», «Животные», «Растения», «Времена года», «Цвет, форма, величина». Иллюстрации в них могут сопровождаться описательными текстами из двух-трех предложений, в которых используются слова, фразы, отражающие



признаки и качества предметов. При создании авторских тактильных книг для работы с детьми 4–5 лет можно руководствоваться такими темами, как «Игрушки», «Овощи и фрукты», «Одежда и обувь», «Животные», «Растения», «Времена года», «Цвет, форма, величина». Данные темы могут сопровождаться описательными текстами из трех-четырёх предложений. Предполагается увеличение объема словаря, которое идет за счет детализации и уточнения отдельных признаков и качеств объектов, изображаемых в тактильной книге. Тактильные дидактические книги для детей старшего дошкольного возраста создаются в соответствии с ранее изученными темами, но предусматривается выделение подтем («Времена года» – «Зимние месяцы», «Весенние месяцы» и т. д.). Помимо описательных текстов в работу включают загадки-описания.

Для решения задач в направлении художественно-эстетического развития предлагаются разные тактильные книги. Для детей младшего дошкольного возраста тактильная ассоциативная книга может быть создана на основе стихотворных текстов (Н. Саксонская, «Где мой пальчик?», И. Суриков, «Зима» и т. д.) и сказок (В. Сутеев, «Кто сказал мяу?»; «Рукавичка» перевод Е. Благиной; «Колобок» в обработке К. Ушинского; русская народная сказка «Репка» и т. д.). Тактильные ассоциативные книги для детей 4–5 лет могут составляться по различным сказкам («Лисичка-сестричка и волк» в обработке А. Н. Толстого; В. Ваджаев, «Два жадных медвежонка»; украинская народная сказка «Колосок» и т. д.) и стихотворным текстам (С. Я. Маршак, «Где обедал, воробей?»; К. И. Чуковский, «Телефон»; К. И. Чуковский, «Тараканище»; С. В. Михалков, «Овощи» и т. д.). Сказки («Лиса и кувшин» в обработке О. Капицы; С. Я. Маршак, «Кошкин дом»; русская народная сказка «Кот, петух и лиса»; «Заюшкина избушка»; «Лисичка-сестричка и серый волк» в обработке М. Булатова; «Три поросёнка» в обработке С. Михалкова; русская народная сказка «Заяц-хваста» и т. д.), рассказы (В. Катаев, «Цветик-семицветик»; Н. Павлова, «Дерева зимой»; В. В. Бианки, «Кто чем поет?»; В. В. Бианки, «Приключение муравьишки» и т. д.) и стихи (А. Барто, «Игрушки», Э. Мошковская, «Зоопарк» Э. Мошковская, «Жадина» и т. д.) могут стать основой тактильных ассоциативных книг для детей старшего дошкольного возраста.

С целью решения задач в рамках познавательного развития педагог может использовать специальные тактильные книги. Для детей младшего дошкольного возраста на одной странице книги можно разместить от 1 до 3 тактильных изображений. По величине изображения могут быть большими или маленькими, чтобы при сравнении ребенок мог использовать слова «больше», «меньше». Соотношение же объектов по величине должно быть реальным (слон не может быть больше мышки). На страницах книги располагаются и тактильные изображения геометрических фигур. Дети учатся осязательному обследованию форм. Для изучения ребенком младшего дошкольного возраста цветовой гаммы используются основные цвета: синий, красный, зеленый, желтый (цвета должны соответствовать реальным объектам, но не предполагается, что вся книга создается именно в этой цветовой гамме). Важным условием создания книги является использование различных материалов для осязания (материал шершавый, гладкий, мягкий, теплый и т. д.).

Работа с детьми 4–5 лет предполагает использование счета до 5, поэтому на одной странице тактильной книги размещают от 1 до 5 изображений. По величине изображения должны быть контрастные: большие и маленькие (мячи, кубики и т. п.), длинные и короткие (ленты, шнурки и т. п.), высокие и низкие (ёлочки, дома и т. п.), широкие и узкие (шарфы). Предлагаемые для сравнения объекты должны отличаться только по величине. Работая с детьми 4–5 лет на материале «форма предмета»,



педагог решает задачу по формированию умения зрительно-осознательно анализировать форму предметов, которые изображены в тактильной книге, соотносить ее с сенсорным эталоном формы. Продолжая знакомство детей с цветом, педагог начинает вводить оттенки цветов, но в отличие от предназначенных для младшего дошкольного возраста объекты, представленные в книге, уже могут состоять из нескольких цветов (полосатый мяч). В тактильной книге иллюстрации должны быть выполнены из разных материалов, чтобы дети могли выделять с помощью осязания признаки предметов по характеру поверхности (гладкая, шероховатая, ворсистая, деревянная и т. д.).

С помощью тактильной книги можно сформировать начальные навыки микроориентировки (на поверхности страницы книги). Располагая изображения предметов на разных сторонах страницы книги, дети определяют правую и левую, верхнюю и нижнюю стороны листа. Одна страница книги для детей старшего дошкольного возраста может уже представлять от 1 до 10 тактильных объектов. В старшем дошкольном возрасте ребенку необходимо освоить представления о величине предметов (большой – маленький, больше – меньше, самый большой – самый маленький; длиннее – короче, самый длинный – самый короткий), поэтому в тактильной книге можно использовать сериационные ряды. В этом возрасте необходимо учить детей видению формы геометрических фигур в окружающих предметах. Для этого нужно, чтобы страницы книги содержали предметы всех форм. В тактильной книге может быть представлен весь спектр цветов и их оттенков, а также коричневый, серый, черный и белый цвета; используются материалы, по-разному воспринимаемые осязанием (гладкий, шершавый, шероховатый, ворсистый, мягкий, теплый, металлический, пластмассовый, деревянный).

Для направления «социально-коммуникативное развитие» могут быть изготовлены книги, ориентированные на разные лексические темы. В младшем дошкольном возрасте ребенок должен ориентироваться в собственном городе, знать здания (например, жилые дома, магазин, детский сад); различать по внешним признакам (прическа, одежда) мальчика и девочку; узнавать и называть транспортные средства (грузовая машина, автобус, лодка) и их части; знать электроприборы ближайшего окружения и уметь ими пользоваться (телевизор, магнитофон, светильники, электроплита, телефон). Кроме того, необходимо познакомить детей с профессиями (повар, воспитатель, водитель, врач).

Чтобы сформировать данные представления у ребенка, предлагаем примерные темы для тактильных книг: «Здания моего города», «Мы разные», «Транспорт», «Бытовая техника», «Профессии». Детей 4–5 лет продолжают знакомить со зданиями города, имеющими разное назначение (жилые дома, магазин, аптека, детский сад, почта, кинотеатр), обогащают представления детей о транспортных средствах (наземный транспорт – грузовик, легковой автомобиль, автобус, троллейбус, поезд; водный транспорт – лодка, теплоход; воздушный транспорт – самолет), продолжают знакомить с внешним видом и назначением бытовой техники (телевизор, радио, магнитофон, телефон, электроплита, стиральная машина, светильники), расширяют представления детей о профессиях (воспитатель, помощник воспитателя, заведующий, повар, шофёр, врач, медсестра). В связи с этим рекомендуем использовать такие темы для тактильных книг: «Здания моего города», «Наземный транспорт», «Воздушный транспорт», «Водный транспорт», «Бытовая техника», «Профессии», «Спецодежда». В старшем дошкольном возрасте продолжают знакомить со зданиями города (например, вокзал, цирк, театр, дворец спорта), расширяют представ-



ления детей о транспортных средствах (наземный транспорт – грузовик, легковой автомобиль, автобус, троллейбус, поезд; водный транспорт – лодка, теплоход, катер; воздушный транспорт – самолет, вертолет; специальный транспорт – пожарная машина, милицейская, скорая помощь), продолжают знакомство с электроприборами (светильники, телевизор, магнитофон, электроплита, электрочайник, пылесос, электромясорубки), с редкими профессиями. Опираясь на данные задачи обучения, предлагаем следующие темы для тактильных книг: «Здания моего города», «Наземный транспорт», «Воздушный транспорт», «Водный транспорт», «Специальный транспорт», «Бытовая техника», «Редкие профессии».

С целью решения задач в рамках физического развития педагог также может успешно включить в работу тактильные книги. В младшем дошкольном возрасте важно обращать внимание на развитие крупных мышечных групп, поэтому целесообразно проводить физкультминутки, содержащие такие движения, как выполнение детьми в определенном темпе и ритме приседания, наклоны, повороты. Предлагаемые физкультминутки могут быть связаны с темами, представленными в тактильных книгах. Тактильные книги могут быть использованы и при проведении подвижных игр и упражнений (подвижные игры «Зайка», «Каравай», «Лохматый пес», «Воробушки и кот», игровые упражнения «Часики», «Мышки», «Зайки-прыгуны» и др.). Развитие мелкой мускулатуры кистей рук в младшем дошкольном возрасте основывается на развитии крупной моторики, которое еще не закончилось, поэтому детям необходимо предлагать более щадящие упражнения и пальчиковые игры на развитие мелкой моторики («Мальчик-пальчик», «Братцы», «Сорока белобока» «Коза», «Корова», и др.). В возрасте 4–5 лет детям предлагаются упражнения комбинированного характера, состоящие из нескольких простых упражнений («Ножницы», «Колёса», «Сделай фигуру», «Караси и щука» и т. д.).

Развитие мелкой моторики продолжается, упражнения становятся более сложными и им уделяется больше времени. При выполнении упражнений детям предлагаются образы, представленные в тактильных книгах. Многие упражнения могут быть проведены с использованием книги, страницы которой предполагают пристегивание, переключивание в кармашки и т. п. В старшем дошкольном возрасте продолжается развитие крупных мышечных групп посредством комбинированных упражнений, подвижных игр, которые также могут быть подобраны в соответствии с тематикой тактильных книг («Коршун и наседка», «Краски», «Лягушка и цапля», «Найди по описанию» и т. д.). В старшем дошкольном возрасте для развития тонкой моторики начинают активно использовать различные клапаны, мешочки, которые можно закрывать и открывать, а также молнии, пуговицы-липучки, крючки, кнопки и т. д., которые представлены на страницах тактильной книги.

Перед тем как использовать тактильную книгу, педагог изучает особенности развития ребенка. Особое значение имеет возраст ребенка, время возникновения нарушения. Данная информация обеспечит грамотный подбор книг с развивающими дополнениями. Большое значение имеет детальное знакомство педагога с конкретной книгой, ее содержанием, дополнительными развивающими вставками, аудиоматериалами, которые будут иллюстрировать произведения, планирование деятельности, сопряженной с работой над книгой. Перед тем как обучать ребенка восприятию изображений тактильной книги, необходимо его познакомить с реальными объектами, которые представлены в этой книге. В процессе обучения ребенка обследованию предметов и их свойств следует помочь ему распределить функции рук (одна ведущая, а другая контролирующая).



Использование тактильных рукодельных книг способствует развитию высших психических функций, речи, сенсорных способностей детей с ОВЗ, что в свою очередь помогает формированию компенсаторных навыков познания окружающего мира. Эти книги выступают альтернативой плоскопечатных книг и приобщают детей с ОВЗ к миру книжной культуры. Тактильная книга – универсальное средство обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Список источников

1. Изготовление тактильной книжки-игрушки для маленьких слепых и слабовидящих детей / сост. Н. Анищенко, В. Кузнецова. – Великий Новгород: НОСБС, 2003. – 26 с.
2. Тактильные рукодельные издания в специальных библиотеках для слепых / сост. Т. В. Зенова; конс. В. З. Денискина. – М.: РГБС, 2011. – 71 с.
3. Технология изготовления тактильных рукодельных книг / авт.-сост. О. П. Офицерова. – Красноярск: КСБ, 2018. – 38 с.
4. *Щелупанова И. Б.* Тактильная книга как коррекционно-развивающее средство. – Петрозаводск: ГУ КРБС, 2011. – 22 с.

Информация об авторах

О. Р. Ворошнина, кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, voroshnina@pspu.ru

Е. В. Гаврилова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, gavrilova_ev@pspu.ru

Т. А. Липина, ассистент кафедры специальной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, lipina_ta@pspu.ru

Information about the authors

O. R. Voroshnina, Candidate of Psychological Sciences, Head of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University, voroshnina@pspu.ru

E. V. Gavrilova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University, gavrilova_ev@pspu.ru

T. A. Lipina, Assistant of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University, lipina_ta@pspu.ru

Поступила: 21.02.2023

Одобрена после рецензирования: 12.05.2023

Принята к публикации: 04.09.2023

Received: 21.02.2023

Approved after peer review: 12.05.2023

Accepted for publication: 04.09.2023

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH SPEECH DISORDERS

День дефектологии. 2023. № 1
Day of Defectology, 2023, no. 1

Научная статья

УДК 376.37

Роль сказки в психологическом и речевом развитии дошкольников с ТНР

А. С. Джанакбаева¹, О. В. Шилова¹, Н. Н. Головина¹

¹*Детский сад № 281, Новосибирск*

В статье представлен опыт работы по нормализации психологического и речевого развития детей дошкольного возраста, имеющих тяжелые нарушения речи (ТНР), с использованием народных, авторских и терапевтических сказок. Авторами показаны основные направления коррекции в области социально-коммуникативного, речевого и художественно-эстетического развития.

Ключевые слова: сказка, дошкольники с ТНР, социально-коммуникативное развитие, речевое развитие, нравственное воспитание

Для цитирования: Джанакбаева А. С., Шилова О. В., Головина Н. Н. Роль сказки в психологическом и речевом развитии дошкольников с ТНР // День дефектологии. 2023. № 1. С. 66–70.

Original article

The role of fairy tales in the psychological and speech development of preschoolers with SSD

A. S. Dzhanakbayeva¹, O. V. Shilova¹, N. N. Golovina¹

¹*Kindergarten No. 281, Novosibirsk*

The article presents the experience of work on normalization of psychological and speech development of preschool children with severe speech disorders using folk, author's and therapeutic fairy tales. The team of authors shows the main directions of correction in the field of social and communicative, speech and artistic and aesthetic development.

Keywords: fairy tale, preschoolers with TNR, social and communicative development, speech development, moral education



For citation: Dzhanakbayeva A. S., Shilova O. V., Golovina N. N. The role of fairy tales in the psychological and speech development of preschoolers with SSD. *Day of Defectology*, 2023, no. 1, pp. 66–70.

В современной отечественной системе дошкольного образования за последние несколько лет все больше внимания уделяется не столько проблемам собственно обучения, сколько вопросам применения полученных детьми знаний, умений и навыков в ситуациях реальной жизни. Одним из обязательных компонентов программы дошкольного образования в дошкольных образовательных организациях (ДОО) стала программа воспитания, «направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения...» [1]. Перед педагогами ставятся вопросы формирования у обучающихся основ функциональной грамотности, воспитания ценностной основы личности обучающихся согласно принципам гуманизма, общего культурного образования, следования нравственному примеру, безопасности жизнедеятельности, совместной деятельности ребенка и взрослого, инклюзивности и т. д. [4; 10; 11]

Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в настоящее время являются самой обширной группой как среди обучающихся в ДОО, так и среди обучающихся с особыми образовательными потребностями. Недоразвитие речи, к сожалению, за последние годы стало едва ли не нормой в детской популяции. На коррекцию психологического и речевого развития данной категории воспитанников направлена работа специалистов, воспитателей ДОО, находящихся в постоянном творческом поиске новых форм, методов, приемов.

Одним из уникальных средств обучения и воспитания, удовлетворяющим современные потребности общества, на наш взгляд, остается сказка. Сказка и учит, и воспитывает, благодаря образности доступна для понимания даже неговорящим детям, занимательная фабула притягивает внимание дошкольника, герои и антагонисты формируют ценностную картину мира, пересказ и разыгрывание сказки развивают память и речевые умения, язык сказки, ее метафоры, олицетворения прививают эстетику художественного слова [2; 3; 6–10].

На основе сказки как литературного жанра творческим коллективом нашего ДОО разработаны парциальные образовательные программы:

- по социально-коммуникативному развитию «Маленькими шагами в большое будущее» (соавтор – педагог-психолог А. С. Джанакбаева),
- развитию фонематических процессов и подготовке к обучению грамоте «Занимательные приключения в мире звуков и букв» (автор – учитель-логопед О. В. Шилова),
- речевому и художественно-эстетическому развитию «Сказочная страна» (автор – музыкальный руководитель Н. Н. Головина).

Дошкольники с ТНР в большей степени, чем нормотипичные дети нуждаются в психологическом сопровождении. Задержанное формирование речи у таких детей, как правило, сопровождается парциальным недоразвитием эмоционально-волевой сферы, саморегуляции, снижением познавательной активности.

Работа психолога с использованием элементов сказкотерапии способствует:

- уменьшению эмоционального напряжения;
- развитию воображения;
- повышению самооценки;



- преодолению тревожности и страхов;
- развитию самосознания.

Чтение и обсуждение сказок помогает формированию социально-коммуникативных качеств личности, вносит вклад в нравственное воспитание.

Ребенок знакомится с миром сказок в раннем возрасте. Психологический потенциал у сказок огромен. Она содержит неиссякаемый источник чувств, эмоций и переживаний ребенка. Сказка и сказочные образы мягко и безопасно влияют на личность ребенка. Хочется отметить тот факт, что язык сказок достаточно прост и доступен детям дошкольного возраста. Если мы обратимся к сюжету, то увидим, что он в основном показан загадочным, что способствует развитию воображения.

Сказка позволяет бороться со страхами, нерешительностью, агрессией. Произведения помогают увидеть отрицательные и положительные стороны героев, способствуют формированию нравственных понятий ребенка, ведь именно сказка показывает, что быть хорошим намного лучше, чем плохим.

Как показывает практика, мало прочесть сказку, можно ее обсудить, нарисовать, а лучше всего обыграть. Тогда сказка откроется ребенку совершенно иначе, она поможет открыть мир во всем его многообразии. Обыгрывание сказки позволяет ребенку искать пути выходов из сложных ситуаций, решать конфликты. Не стоит забывать о том, что у дошкольника сильно развит механизм идентификации, когда ребенок сравнивает себя с героями или героем сказки.

Нравственные понятия закрепляются в реальной жизни, превращаясь в эталоны. Восприятие сказки оказывает сильное воздействие на эмоциональное развитие детей, процесс ознакомления со сказкой создает реальные психологические условия для формирования социальной адаптации.

С первыми сказками дети знакомятся на логопедических занятиях во второй младшей группе. Это сказки русские народные сказки «Колобок», «Курочка Ряба», «Волк и семеро козлят». Для демонстрации сказки логопед использует видеоряд на интерактивной доске и далее сказка разыгрывается совместно с детьми с фигурками настольного театра. После драматизации следует продуктивная деятельность, способствующая экспликации художественных впечатлений от сказки. В этом учебном году к 140-летию К. И. Чуковского в апреле нами запланирована литературная гостиная для детей 2-й младшей группы с драматизацией сказки «Муха Цокотуха».

В средней группе дети знакомятся и пересказывают сказки «Репка», «Теремок», «Заюшкина избушка», «Три поросёнка». Образные формы сознания, развивающиеся у детей к данному возрасту, позволяют включать практически в каждое занятие элементы сказки. На занятиях по развитию связной речи используем авторские сказки Т. А. Куликовской [7]. По словам исследователя сказки, психолога Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой, сочинение сказок – это природная способность каждого человека, как педагога, так и ребенка [5]. Так, применяя звуковые образы для формирования фонетического строя речи, Т. А. Ткаченко отмечает, что сказка каждый раз сочиняется сама прямо на занятиях: «Как Насосик (наглядное обозначение звука “С”) помог Соловью» или «Как поросёнок Фунтик подружился с Фонтанчиком (наглядное обозначение звука “Ф”»).

Сказки помогают детям с ТНР старшего дошкольного возраста освоить сложный и абстрактный материал по формированию фонематических представлений и обучению звуковому анализу в разделе подготовки к обучению грамоте. На каждом занятии детей ожидают увлекательные истории с героями Гласиком, Согласиком, Тимом и Томом и антагонистами Звукоедом и Буквоедом. Помогая героям, дети



с нарушениями речи учатся слышать и дифференцировать звуки, осваивают навыки чтения и приобретают графические умения.

В старшей и подготовительной группах, на логопедических занятиях по развитию связной речи дети знакомятся с волшебными, бытовыми и авторскими литературными сказками, драматизируют и пересказывают их, используя картинки-схемы. Это сказки «Гуси-лебеди», «Царевна-лягушка», «Мужик и медведь», авторские сказки Братьев Grimm, Шарля Перро, Ганса Христиана Андерсона. Данная работа продолжается на литературных гостиных в форме чтения стихотворных текстов сказок К. И. Чуковского, А. С. Пушкина, а также реализуется в театрализованной деятельности совместно с музыкальным руководителем, воспитателями и родителями в форме постановки спектакля.

«Сказочная страна» – так называется программа, составленная музыкальным руководителем совместно с логопедами ДОО, посвященная художественному и речевому развитию старших дошкольников средствами театрализованной деятельности. Одними из основных задач программы являются формирование на основе сказок нравственного сознания, развитие творческой активности, свободы, эмоциональной раскованности, исполнительских навыков декламации у детей.

Участвуя в театрализованной деятельности, дети знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии через образы, краски, звуки, а умело поставленные вопросы, заставляют их думать, анализировать, делать выводы и обобщения.

Театрализованная деятельность позволяет формировать опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое литературное произведение, сказка для детей дошкольного возраста всегда имеют нравственную направленность (дружба, доброта, честность, смелость и др.). Любимые герои становятся образцами для подражания и отождествления. Именно способность ребенка к такой идентификации с любимым образом позволяет педагогам через театрализованную деятельность оказывать позитивное воспитательное влияние на детей.

Данная программа уже несколько лет реализуется в группах комбинированной направленности и позволяет детям с ТНР творчески использовать полученные на логопедических занятиях речевые умения и навыки в процессе театрализованной деятельности при подготовке и показе спектакля на основе сюжета известных сказок. Так, наши выпускники в течение последних пяти лет показали спектакли по мотивам сказок «По щучьему велению» русская народная сказка, «Золотой гусь» Братьев Grimm, «Золушка» Шарля Перро, «Принцесса на горошине» Ганса Христиана Андерсона.

Работа коллектива ДОО по театрализации не раз была высоко оценена на районном, городском, региональном уровнях.

Список источников

1. Примерная рабочая программа воспитания [Электронный ресурс] / Институт воспитания РАО. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 01.07.2021, № 2/21). – URL: <https://институтвоспитания.рф/upload/iblock/6c8/v6clg2j414n006p9anvxedxcn4lgnhtj/Примерная%20программа%20воспитания%20ДОО%20Институт%20воспитания.pdf> (дата обращения: 02.04.2022).

2. Боголюбская М. К., Шевченко В. В. Художественное чтение и рассказывание в детском саду: пособие для учащихся дошк. пед. училищ. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1966. – 189 с.



3. *Большева Т. В.* Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 143 с.
4. *Выготский Л. С.* Психология искусства / под ред. В. В. Иванова. – 2-е изд., исп. и доп. – М.: Просвещение, 1968. – 576 с.
5. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2000. – 310 с.
6. *Ивановская О. Г., Гадасина Л. Я.* Читаем сказки с логопедом: практическое пособие по развитию и коррекции и речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – СПб.: КАРО, 2007. – 160 с.
7. *Куликовская Т. А.* Сказки-пересказки. Обучение дошкольников пересказу. – СПб.: Детство-Пресс, 2012. – 80 с.
8. *Левчук Е. А.* Грамматика в сказках и историях. Цикл домашних занятий по развитию речи у детей дошкольного возраста. – СПб.: Детство-Пресс, 2003. – 32 с.
9. *Маханева М. Д.* Занятия по театрализованной деятельности в детском саду. – М.: Сфера, 2001. – 128 с.
10. *Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В.* Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стертой дизартрии): учеб. пособие. – СПб.: «Союз» РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 191 с.
11. *Шорохова О. А.* Занятия по развитию связной речи дошкольников и сказкотерапия. – М.: Сфера, 2010. – 208 с.

Информация об авторах

А. С. Джанакбаева, педагог-психолог, Детский сад № 281, Новосибирск.

О. В. Шилова, учитель-логопед, Детский сад № 281, Новосибирск

Н. Н. Головина, музыкальный руководитель, Детский сад № 281, Новосибирск

Information about the authors

A. S. Dzhanakbayeva, Teacher-Psychologist, Kindergarten No. 281, Novosibirsk.

O. V. Shilova, Teacher Speech Therapist, Kindergarten No. 281, Novosibirsk

N. N. Golovina, Music Director, Kindergarten No. 281, Novosibirsk.

Поступила: 19.06.2023

Одобрена после рецензирования: 01.09.2023

Принята к публикации: 04.09.2023

Received: 19.06.2023

Approved after peer review: 01.09.2023

Accepted for publication: 04.09.2023



Содержание логопедической деятельности по развитию фонематического восприятия у детей старшего возраста с общим недоразвитием речи

А. С. Ковалёва¹, Т. А. Новосёлова^{1,2}

¹Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул

²Центр развития ребенка – Детский сад № 1 «Жар-птица», Рубцовск, Алтайский край

В статье отражена актуальность развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Представленный материал раскрывает возможности использования многофункционального дидактического пособия «Круги Луллия» в работе логопеда. Предложенные в статье игровые упражнения направлены на пополнение и активизацию словаря, формирование правильного произношения, усвоение характеристик звуков, овладение навыками звукового анализа и синтеза слов.

Ключевые слова: логопедия, общее недоразвитие речи, развитие речи, фонематическое восприятие, дидактическое пособие «Круги Луллия»

Для цитирования: Ковалёва А. С., Новосёлова Т. А. Содержание логопедической деятельности по развитию фонематического восприятия у детей старшего возраста с общим недоразвитием речи // День дефектологии. 2023. № 1. С. 71–77.

Original article

Contents of speech therapy in phonematic perception development of children with general underdevelopment of speech

A. S. Kovaleva¹, T. A. Novoselova^{1,2}

¹Altai State Pedagogical University, Barnaul

²Child Development Center – Kindergarten No. 1 “Zhar-Ptitsa”, Rubtsovsk, Altai Region

The article displays the relevance of the phonematic perception development of children (aged from 5 to 7) with general underdevelopment of speech. The given material reveals the usage options of “The Lullian Circle” teaching and learning material in a speech therapist’s work. The game exercises presented in the article are intended to replenish and activate vocabulary, form the correct pronunciation, understand the sound characteristics, and gain the phonetic analysis and word synthesis skills.

Keywords: speech therapy, general speech underdevelopment, development of speech, phonematic perception, “The Lullian Circle” teaching and learning material

For citation: Kovaleva A. S., Novoselova T. A. Contents of speech therapy in phonematic perception development of children with general underdevelopment of speech. *Day of Defectology*, 2023, no. 1, pp. 71–77.



Важной задачей коррекционно-образовательного процесса в ДОУ является подготовка воспитанников к обучению в школе. На этапе завершения дошкольного периода, а также при сопровождении детей в процессе обучения, особое значение приобретает развитие фонематического восприятия. Фонематическое восприятие – это способность различать фонемы и определять звуковой состав слова, то есть производить умственные операции по звуковому анализу. Необходимо понимать зависимость между такими понятиями, как «фонематическое восприятие» и «фонематический слух». Достаточно четкого разграничения этих понятий нет, ученые в основном указывают на их взаимосвязь. По мнению Г. В. Чиркиной, фонематическое восприятие связано с фонематическим слухом, но в то же время отличается от него: фонематический слух – это тонкий, систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка; фонематическое восприятие – это способность различать фонемы и определять звуковой состав слова.

На основе фонематического слуха формируется фонематическое восприятие, что, в свою очередь, способствует формированию более сложных фонематических процессов: анализа, синтеза и представления. Овладение фонематическими процессами имеет огромное значение для речевого развития в целом [3–5]. Фонематические процессы составляют основу, на которой строится овладение языком как основным средством общения. Изучением фонематических процессов занимались такие ученые, как Л. С. Волкова, Л. С. Выготский, И. М. Онищенко, В. К. Орфинская, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин и др. [7].

Развитие фонематических процессов у детей предполагает несколько уровней. С момента рождения происходит формирование фонематического слуха, а при условии нормального речевого развития ребенок начинает дифференцировать звуки речи и к старшему дошкольному возрасту у него формируется фонематическое восприятие. В этом возрасте у ребенка с нормой развития завершается формирование правильного произношения звуков, что означает процесс узнавания, а также различения фонем, дети могут овладеть навыками фонематического анализа и синтеза.

Дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают сложности при выполнении звукобуквенного анализа и синтеза. Трудности мысленного расчленения слова на звуки, установления их последовательности и количества ведет к проблемам письма (дисграфии) в школе, а неумение объединить звуковые элементы в единое целое затрудняет процесс овладения чтением (дислексия). Кроме этого, при недостаточно сформированном фонематическом восприятии у дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается нарушение звукопроизношения, искажение слоговой структуры слов, недостаточная сформированность грамматического строя речи, связной речи.

При нарушении фонематической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи, как отмечает Т. А. Ткаченко, выявляется несколько состояний:

- недостаточное различение и затруднение в анализе только тех звуков, которые нарушены в произношении (наиболее легкая степень недоразвития);
- нарушение звукового анализа, недостаточное различение большого количества звуков, относимых к разным фонетическим группам при сформированной их артикуляции в устной речи;
- неразличение звуков в слове, неспособность выделить их из состава слова и определить последовательность (тяжелая степень недоразвития).

Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей самостоятельно не формируется готовность к звуковому анализу и син-



тезу слов, что впоследствии не позволяет им успешно овладеть грамотой в школе без помощи логопеда.

На сегодняшний день существует множество технологий и методик, с помощью которых можно корригировать процесс развития речи, в том числе фонематические процессы.

Большая роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре. Игра является эффективным средством формирования личности дошкольника, его морально-волевых качеств, в игре реализуется потребность воздействия на мир. А. С. Макаренко характеризовал роль детских игр так: «Игра имеет важное значение в жизни ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таким во многом он будет в работе. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит, прежде всего, в игре...» (см.: [2]).

Дидактическая игра – это связующее звено между игрой и учебой. Для ребенка она является игрой, а для взрослого – одним из способов его обучения. Сущность дидактической игры заключается в том, что дети решают умственные задачи, предложенные им в занимательной форме, сами находят решения, преодолевая при этом определенные трудности.

Универсальным дидактическим средством, обладающим большим потенциалом для решения речевых задач, формирующим мыслительные процессы у детей, являются «Круги Луллия». Это пособие многофункционального характера делает процесс обучения не только интересным, но и увлекательным, следовательно, отвечает требованиям ФГОС ДО [1; 6].

Данное пособие создано на основе изобретения Раймунда Луллия. В XIII в. каталонский монах, философ, богослов создал логическую машину в виде бумажных кругов. «Круги Луллия» – компьютер, только для слов. Простота конструкции позволяет применять ее как средство развития речи и мышления у дошкольников.

Значимость данного пособия заключается в том, что оно помогает сделать занятие эффективным, обучает играя. «Круги Луллия» вносят элемент игры в образовательную деятельность, помогают поддерживать интерес к изучаемому материалу, способствуют созданию заинтересованной, непринужденной обстановки, стимулируют речевую активность воспитанников.

Считаем, что представленный опыт работы будет полезен воспитателям детских садов, логопедам и учителям начальных классов.

Пособие «Круги Луллия» состоит из четырех вращающихся кругов разного диаметра, сверху закреплена подвижная рамка. Круги считают от центра к краю, первый круг – верхний, самый маленький, затем второй, третий и четвертый – самый большой.

Алгоритм проведения игры

1. Раскладка предметных картинок по секторам кругов.
2. Постановка игровой задачи перед детьми.
3. Раскручивание кругов.
4. Познавательная, речевая деятельность детей: установка соответствия путем вращения кругов таким образом, чтобы под рамкой расположились требуемые изображения.

5. Подведение итогов, рефлексия.

Рассмотрим варианты игр по развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.



Варианты игр с «Кругами Луллия»

Игра «Найди парочку»

Цель: развитие фонематического слуха.

Ход игры: логопед раскладывает картинки на двух кругах. Предлагает детям объединить картинки, сходные по звучанию. Например: миска-мишка, коза-коса, мышка-мошка, лак-мак, дым-дом, лапа-липа.

Вариант усложнения: составить цепочку из трех слов так, чтобы каждое следующее слово отличалось от предыдущего только одним звуком. Например: миска-мишка-шишка, коза-коса-роса, мышка-мошка-кошка, лак-мак-рак, дым-дом-ком, лапа-липа-лупа.

Работа с «Кругами Луллия» может проводиться во всех блоках образовательного процесса: на коррекционных занятиях, в индивидуальной работе с детьми и в самостоятельной игровой деятельности.

*Игра «Придумай предложение»*

Цели: автоматизация поставленных звуков, развитие грамматического строя речи.

Ход игры: логопед раскладывает на кругах предметные картинки с автоматизируемым звуком. Предлагает раскрутить круги, выбрать под рамкой пару картинок и придумать предложение с получившейся парой слов. Например: рак, река. Рак живет в реке. В реке плавает рак. К реке подполз рак.

На начальных этапах работы педагог использует конструкцию, состоящую из двух кругов. Постепенно задания усложняются, количество кругов увеличивается до четырех.

Игра «Слушай внимательно!»

Цели: совершенствование навыков звукового анализа слов, закрепление умения выделять первый звук в слове, развитие слухового внимания.

Ход игры:

1-й вариант: логопед выкладывает на двух кругах предметные картинки, которые начинаются на твердые согласные звуки. Предлагает объединить картинки с одинаковыми первыми звуками. Например: бант-барабан, кот-книга.

2-й вариант: логопед выкладывает на двух кругах предметные картинки, которые начинаются на мягкие согласные звуки. Предлагает объединить картинки с одинаковыми первыми звуками. Например: вилка-велосипед, лист-лимон.

Игра «Рифмуй-ка»

Цель: развитие фонематического слуха, формирование умения подбирать рифмующиеся слова, речевого творчества.

Ход игры: логопед выкладывает на двух кругах предметные картинки. Предлагает объединить рифмующиеся слова и расположить пару под рамкой. Например: ворона-корона, врач-грач, глаза-коза, мишка-шишка, часы-усы. Затем предлагает сочинить двустишие или четверостишие с любой парой слов.

На примере этой игры мы видим, что на основе одного набора карточек задания можно изменять и дополнять в зависимости от коррекционных задач.





Игра «Звукарик»

Цель: развитие фонематического восприятия, умения выделять первый звук в слове.

Ход игры: логопед выставляет на одном круге карточки с синими, зелеными, красными точками, обозначающими первый звук в слове, на другом круге – предметные картинки, названия которых начинаются на гласный, твердый или мягкий согласный звук. Предлагает объединить картинки с символами первых звуков. Например: красная точка-ива, синяя точка-волк, зелёная точка-кит.

Вариант усложнения: взять ещё один набор карточек с точками разных цветов и разложить на третий круг. Детям предлагается выбрать картинку, определить первый и последний звук в этом слове и обозначить их точками соответствующего цвета.

Игра «Где спрятался звук?»

Цели: закрепление умения определять место звука в слове, развитие навыков звукового анализа слов.

Ход игры: логопед выкладывает на одном круге схемы с указанием места заданных звуков в слове (в начале, середине или конце слова), на другом – предметные картинки. Просит подобрать картинку к схеме.

Дети с удовольствием играют с «Кругами Луллия» в свободное время, закрепляя отработанные на занятиях задания, а также придумывая новые игры и задания, комбинируя ранее полученные знания с собственным опытом и воображением.



Игра «Будь внимательным»

Цели: развитие фонематического восприятия, закрепление умения определять последний звук в слове.

Ход игры: логопед выкладывает на двух кругах предметные картинки и предлагает объединить под рамкой картинки с одинаковыми последними звуками. Например: гусь-карась, лес-нос.

Игра «Найди пару по твердости – мягкости»

Цели: развитие фонематического восприятия, закрепление умения определять первый звук в слове.

Ход игры: на одном круге логопед выкладывает предметные картинки, начинающиеся на твердые согласные звуки, на другом – предметные картинки, начинающиеся на парные мягкие согласные звуки. Затем просит объединить картинки с парными по твердости – мягкости первыми звуками. Например: лиса-лампа, волк-вилка.

Игра «Найди пару по звонкости – глухости»

Цели: развитие фонематического восприятия, закрепление умения выделять первый звук в слове.

Ход игры: на одном круге логопед выкладывает предметные картинки, начинающиеся на звонкие согласные звуки, на другом – предметные картинки, начинающиеся на парные глухие согласные звуки. Затем предлагает объединить картинки с парными по звонкости – глухости первыми звуками. Например: зонт-снег, бант-подарок.

Игра «Подбери слово к звуковой схеме»

Цель: развитие навыков звукового анализа слов.

Ход игры: логопед выкладывает на одном круге звуковые схемы слов, на другом – предметные картинки и предлагает объединить объекты с подходящими схе-



мами. Например: зеленый, красный, синий – лес; синий, красный, синий, красный, синий – банан.

Игра «Цепочка слов»

Цель: развитие умения выделять первый и последний звук в слове, ориентироваться в звуковом составе слова.

Ход игры: логопед выкладывает на двух кругах предметные картинки. Предлагает составить под рамкой верную пару так, чтобы второе слово начиналось со звука, на который заканчивается первое слово. Например: дом-мост, топор-рак.

Вариант усложнения: предложить детям продолжить цепочку, то есть третья картинка подбирается так, чтобы следующее слово начиналось со звука, на который заканчивается второе слово. Например: дом-мост-танк, кит-туфли-ива.



Игра «Читаем слоги»

Цель: развитие навыков слогового синтеза.

Ход игры: логопед раскладывает на кругах слоги, предлагает раскрутить их таким образом, чтобы под рамкой получилось слово.

Игра «Букварик»

Цель: развитие фонематического слуха, умения выделять первый звук в слове и соотносить его с буквой.

Ход игры: логопед выкладывает на одном круге буквы, а на другом – предметные картинки.

1-й вариант: логопед предлагает объединить картинку с буквой, обозначающей первый звук в ее названии. Например: Б – барабан, Д – дом.

2-й вариант: логопед предлагает произвольно раскрутить круги и рассмотреть пару под рамкой: картинка и буква. Педагог просит назвать картинку, а затем изменить слово так, чтобы на месте первого звука стоял звук, который обозначен буквой в образовавшейся паре. Например, пара: Н – барабан. Ребенок произносит: «нарабан». Пара: Т – воробей. Ребенок произносит: «торобей».

Положительные стороны пособия «Круги Луллия»

1. Формирование навыков сотрудничества у детей. Дошкольники учатся слышать друг друга, договариваться, совместно находить общее решение.

2. Вариативность. Используя несколько кругов, можно получить разные варианты игр. Педагог имеет возможность дополнять и усложнять игру.

4. Многофункциональность. «Круги Луллия» позволяют решать большое количество образовательных задач не только в рамках образовательной области «Речевое развитие». Игры легко интегрируются с любой из пяти образовательных областей.

5. Простота в изготовлении. «Круги Луллия» можно самостоятельно изготовить из прочного картона или подручных материалов (диски, пластинки и др.).

6. Пособие с «открытым кодом». Это значит, что имея данное пособие, каждый может придумывать свои игры и упражнения.

Таким образом, в процессе логопедической работы по развитию фонематического восприятия, дети в ходе различных игровых упражнений с «Кругами Луллия» практически усваивают термины: звук, слог, слово, гласный, согласный звук, звонкие, глухие, твёрдые, мягкие согласные, овладевают навыками звукового анализа.



Можно сделать вывод о том, что организация дидактических игр с использованием многофункционального пособия «Круги Луллия» создает благоприятные условия для развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Данное игровое пособие позволяет стимулировать речевую деятельность, расширять и активизировать словарь, закреплять правильное произношение, усваивать характеристику звуков, овладевать навыками звукового анализа и синтеза.

Список источников

1. *Адрова В. М., Крюкова Н. А., Новичкова И. А.* Интерактивная технология «Круги Луллия» как эффективное средство в коррекционной работе с детьми [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2021. – № 11.1 (353.1). – С. 1–3. – URL: <https://moluch.ru/archive/353/77537/> (дата обращения: 21.03.2023).
2. *Бондаренко А. К.* Дидактические игры в детском саду: книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
3. *Бородич А. М.* Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1984. – 297 с.
4. *Железнова С. В., Фалькова Т. А.* К вопросу об организации развивающей предметной среды в дошкольном учреждении. – Тольятти, 2001. – 72 с.
5. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак-тов пед. высш. учебн. заведений / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 680 с.
6. *Сидорчук Т. А., Лелюх С. В.* Познаём мир и фантазируем с кругами Луллия. Практическое пособие для занятий с детьми 3–7 лет. – М.: АРКТИ, 2019. – 40 с.
7. Актуальные проблемы логопедии: сборник научных и научно-методических трудов. V выпуск / под ред. В. П. Крючкова. – Саратов: Саратовский источник, 2020. – 139 с.

Информация об авторах

А. С. Ковалёва, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Института психологии и педагогики, Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул.

Т. А. Новосёлова, учитель-логопед, Центр развития ребенка – Детский сад № 1 «Жар-птица», Рубцовск, Алтайский край, Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, novoselova0607@mail.ru

Information about the authors

A. S. Kovaleva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Institute of Psychology and Pedagogy, Altai State Pedagogical University, Barnaul.

T. A. Novoselova, Speech Therapist, Child Development Center – Kindergarten No. 1 "Zhar-ptitsa", Rubtsovsk, Altai State Pedagogical University, Barnaul, Altai Region, novoselova0607@mail.ru

Поступила: 26.05.2023

Одобрена после рецензирования: 30.06.2023

Принята к публикации: 04.09.2023

Received: 26.05.2023

Approved after peer review: 30.06.2023

Accepted for publication: 04.09.2023

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

День дефектологии. 2023. № 1
Day of Defectology, 2023, no. 1

Научная статья

УДК 376+37.0+316.7

Развитие позитивных социальных эмоций у детей с ЗПР посредством музыкально-коррекционной работы

Т. В. Волошина¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

Статья посвящена анализу понятия позитивных социальных эмоций, обобщению научного знания по проблеме эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития; изучению развития положительной стороны эмоционального фона детей с задержкой психического развития, а именно: развитию их позитивных социальных эмоций. По мнению автора, музыкально-коррекционные занятия являются наиболее доступной инновационной формой в психокоррекционной работе с детьми с задержкой психического развития по решению психотерапевтических и общеразвивающих задач.

Ключевые слова: эмоции, социальные эмоции, позитивные социальные эмоции, дети с задержкой психического развития, музыка, музыкальная психокоррекция

Для цитирования: Волошина Т. В. Развитие позитивных социальных эмоций у детей с ЗПР посредством музыкально-коррекционной работы // День дефектологии. 2023. № 1. С. 78–86.

Original article

Development of positive social emotions in children with disorders through musical correctional work

T. V. Voloshina¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

The article is devoted to the analysis of the concept of positive social emotions, generalization of scientific knowledge on the problem of the emotional sphere of children with mental retardation. The work is devoted to studying the development of the positive side of the emotional background of children with mental retardation, namely the development of their positive social emotions. According to the author, music correctional classes are the most accessible innovative form in psychocorrectional work with children with mental retardation to solve psychotherapeutic and general developmental problems.

© Волошина Т. В., 2023



Keywords: emotions, social emotions, positive social emotions, children with mental retardation, music, musical psychocorrection

For citation: Voloshina T. V. Development of positive social emotions in children with disorders through musical correctional work. *Day of Defectology*, 2023, no. 1, pp. 78–86.

Решение проблем оказания необходимой психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья всегда является основой для научных работ в области коррекционной психологии и дефектологии. При этом важнейшими задачами определяются активизация адаптивных функций таких категорий детей, а также развитие у них необходимых качеств и навыков для жизнедеятельности в социальной среде. Но адаптивные функции ребенка к социуму и образовательному процессу в целом не смогут быть задействованы без сформированности познавательной активности, без зрелости эмоциональной сферы и социальной компетентности. Если у ребенка констатирована задержка психического развития (ЗПР), то это в значительной степени осложняет его адаптивную эмоциональную ситуацию в социуме.

В связи с вышесказанным наиболее актуальной стала проблема методического, наглядного материала для психолого-педагогической помощи детям с ЗПР, так как количество таких детей с каждым годом неуклонно растет. На сайте Федерального реестра инвалидов и в статистике Росстата приводятся данные, что за один прошедший учебный год (2021/22) процент обследованных детей из общего количества, детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с ЗПР стало 42 %, хотя в предыдущем году было 34 %.

Эмоциональная сфера детей с ЗПР в последние годы вызывает постоянный исследовательский интерес, так как она существенно влияет на мотивационную и социальную компетентность ребенка в адаптивных процессах к учебной деятельности (Л. В. Кузнецова, И. И. Мамайчук, У. В. Ульяновка и др.). Обращение к личностным и эмоциональным характеристикам развития ребенка с ЗПР дают возможность развить полноценную личность и предотвратить на начальном этапе развитие девиантных форм поведения. По нашему мнению, эмоциональная сфера детей с ЗПР и ее поведенческие формы описаны в научных работах чаще исходя из возможных негативных проявлений и последствий, предлагается их коррекционное решение. Недостаточно научных исследований, посвященных изучению развития положительной стороны эмоционального фона детей с ЗПР: развитию их позитивных социальных эмоций. На наш взгляд, музыкально-коррекционные занятия являются наиболее доступной инновационной формой в психокоррекционной работе с детьми с ЗПР, так как позволяют решать психотерапевтические и общеразвивающие задачи.

Комфортное коррекционное воздействие на эмоциональную сферу детей с ЗПР может быть осуществлено с помощью эстетической стороны искусства. Роль искусства в развитии психики отмечалась Л. С. Выготским. В нашей работе отдается предпочтение средствам музыкальной выразительности в психокоррекционной работе с детьми младшего школьного возраста с ЗПР.

Специально организованная, коррекционно-направленная система психологического воздействия в рамках музыкально-коррекционных занятий может позволить обеспечить развитие таких позитивных социальных эмоций, как радость за свои успехи и успехи сверстников, эмоциональное восхищение и восторг от высту-



плений, увлеченность любимым делом и предвкушение успеха у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Комплексное воздействие через разные виды музыкальной терапии (процесс слушания музыки, процесс вокальных упражнений, дыхательная терапия и т. д.), направленное на развитие указанных выше позитивных социальных эмоций позволяет обеспечить необходимый результат психокоррекционной работы.

В целом исследование позитивных социальных эмоций осложняется разнообразием терминологии и классификации эмоций в разных концепциях. В разных научных подходах рассматриваются свои аспекты эмоциональной сферы человека. Вместе с тем еще со времен Эпикура и Демокрита известно, что за руководящую роль в поведении человека отвечают именно эмоции и чувства.

Положительные эмоции настраивают человека на продуктивное мышление, повышают настроение, снижают уровень гормонов стресса, стимулируют центры удовольствия, улучшают самочувствие, содействуют в расширении кругозора и удержании внимания.

Отрицательные эмоции способствуют в разрешении душевных конфликтов и выражении внутреннего сопротивления, устраняют ментальные конфликты, несут защитную функцию реакцией на внешние раздражители, связывают воедино противоречивые чувства, снижают эмпатию для отстранения от чужих проблем и сосредоточении на своих, когда это необходимо.

Таким образом, как положительные, так и отрицательные эмоции являются одновременно важными позитивными социальными эмоциями, так как выполняют регулирующую функцию.

Что касается классификации эмоций, то в разных научных трудах может быть представлена своя классификация эмоций, нет общего для всех классификационного списка эмоциональных состояний. Интересна современная авторская классификация положительных эмоций белорусского ученого Е. Синишина. Он выделил следующий спектр эмоций: позитивные (сопровождают процесс удовлетворения потребностями); негативные (сопровождают процесс фрустрации потребностей); недифференцированные (эмоция отмечена интенсивностью, но не идентифицировано ее качество (возбуждение, умиротворение и т. д.)); комплексные, или сложные (состоят из нескольких эмоций). В этой классификации важна интенсивность, сила эмоции [6].

В рамках данного подхода интересен взгляд на формирование опыта объекта по эмоциональному удовлетворению или неудовлетворению той или иной потребности. Происходит это поэтапно: обнаружение потребности; поиск подходящего объекта для удовлетворения потребности; обнаружение такого объекта; контактирование с ним (поглощение, использование); завершение контакта с объектом; присвоение опыта.

Данная схема позволяет не только формировать опыт удовлетворения потребностей, но и анализировать и развивать эмоциональный опыт человека: от простейших позитивных эмоций (съели вкусный пирог) до более сложных позитивных эмоций (долгожданная встреча с любимым человеком). При этом реакция на данные переживания, выражаемая в социально обусловленной маске (мимическая и жестовая реакция), оценивается не только самой личностью, но и окружающими.

По мнению К. Изарда, есть две основные положительные эмоции (радость и интерес) и их разнообразные спектральные состояния. Радость – положительная эмоция, связанная с возможностью в полной мере удовлетворить актуальную потреб-



ность, которая сопровождается удовлетворенностью собой и окружающим миром. Эмоции спектра «радость»: счастье, восторг, ликование, умиротворение, принятие, довольство, уверенность, восхищение, вдохновение, эйфория, удовлетворение, безмятежность, триумф. Интерес – положительное эмоциональное состояние, которое способствует развитию умений и навыков, приобретению знаний и опыта, и связано с любопытством и возбуждением. Эмоции спектра «интерес»: увлечение, оживление, ожидание, удивление, возбуждение, предвкушение, любопытство, увлеченность [2].

М. Аргайл выделяет основные диапазоны эмоциональных проявлений: приятно и неприятно (счастливый-печальный); активация и торможение (степень возбужденности и интереса). Основываясь на сходстве своих суждений, М. Аргайл и Э. Кросленд провели исследование, в ходе которого испытуемым дается задание сгруппировать 24 вида положительных эмоций. Оказалось, что самые сильные и глубокие положительные переживания были связаны с прослушиванием музыки, общением с природой и чтением. По результатам данного исследования, была составлена классификация основных источников, влияющих на механизм действия положительных эмоций. Удовлетворение от приобретенных эстетических привычек (культурный досуг, музыка, полезная деятельность и т. д.) считается главным источником радости. Исследователи отмечают, что большинство испытуемых ставили на первый план общение с друзьями и близкими, потом выбирают музыку и чтение, и только потом еду, дом и работу. То есть искусство, музыка является важным регулятором эмоциональной сферы.

По теории П. Экмана, человек всегда выражает свои эмоции для других, а функционирование эмоций управляется социальным мотивом. Внутренний индивидуальный механизм самоконтроля и регуляции, ориентируясь на эмоциональное отношение, позволяет эффективно развиваться социальным эмоциям [6].

Социальные переживания – это эмоциональная реакция и отношение к правилам, установленным социумом, а также поведенческие реакции в рамках культурных и социальных норм поведения. Социальные эмоции – эмоции, обслуживающие социальное взаимодействие ребенка со сверстниками и взрослыми. Эмоционально-ценностные представления и отношение к значимым общественным нормам регулируют социальное поведение ребенка, происходит развитие социально значимых эмоций. Это сложный процесс передачи знаний, эмоционального содержания и отношения самого взрослого к социально заданным нормам и ценностям через общение и речь. Речевое общение позволяет передать не только содержание, но и смысл общечеловеческих ценностей. Социально значимые эмоции представляют внутренний мир и являются основой для проявления сопереживания, сочувствия, радости за других людей и даже раскаяния. Можно сделать вывод, что развитие социально значимых эмоций у ребенка напрямую связано с развитием общения его с взрослым.

Развитие позитивных социальных эмоций детей с ЗПР тесно связано с позитивно направленным общением в социуме и влиянием на него социально-культурных образов, общечеловеческих и культурных ценностей, норм поведения и передаваемого взрослым личного и общественного опыта.

Личностные характеристики эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития исследованы недостаточно. Эмоциональная сфера детей младшего школьного возраста, имеющих патологию ЗПР, отличается недоразвитием личностных форм общения, вследствие чего затруднено нормальное формирование социально значимых правил и норм поведения.



Чаще всего исследования строятся на диагностике познавательной сферы детей с ЗПР, развитие эмоций рассматривается как одна из сторон интеллектуальной функции (понимание эмоциональной ситуации и способность вербализовать чувства других на наглядном материале). Но в данных исследованиях не делается акцент на собственных чувствах и состояниях ребенка, его способности переживать и ощущать эмоциональный настрой.

Ученые К. С. Лебединская, Т. В. Власова и М. С. Певзнер выделили четыре типа ЗПР, которые несмотря на различия имеют общие типовые характеристики незрелости эмоциональной сферы, а именно: стойкое недоразвитие и неустойчивость эмоциональной сферы и ригидность чувств; менее успешное определение по внешнему выражению эмоций других людей; затруднение в описании и характеристиках собственного эмоционального состояния [5].

В своих работах В. И. Лубовский отмечает, что у школьников с задержкой психического развития часто наблюдается отставание в развитии эмоций. Это выражается в эмоциональной неустойчивости при частой смене настроений, преобладает либо повышенное эйфорическое настроение, внешне имитирующие детскую непосредственность и жизнерадостность в сочетании с психомоторной расторможенностью, импульсивностью, либо пониженное настроение [3].

В работах Т. А. Власовой, К. С. Лебединской, М. С. Певзнер и С. Г. Шевченко указываются характеристики несформированных функций у детей с ЗПР: недостаточность когнитивных процессов и неразвитость эмоционально-смысловых понятий, что влечет затруднения с осмысленным выражением позитивных социальных эмоций. М. Н. Ильина и И. И. Мамайчук утверждают, что для детей с ЗПР характерна вариативность нарушений и трудности организации групповой работы и недоверие к сверстникам, а также к недружелюбной позиции в группе. Т. П. Артемьева, Н. Я. Семаго, Л. И. Переслени и др. указывают на недоразвитие системы эмоционально-волевой организации поведения и недостатки произвольной регуляции, что мешает адекватной поведенческой реакции, а также влияет на адекватность выступления. И. Ю. Кулагина, У. В. Ульянова диагностируют у младших школьников с ЗПР психоэмоциональную тревожность, при которой ребенок не может сосредоточиться на коррекционной деятельности, тревожность дезорганизует большие виды деятельности и снижает их результат. А. О. Дробинская, Т. В. Власова, К. С. Лебединская и С. Г. Шевченко в своих работах пишут о неустойчивой эмоционально-волевой сфере и эмоциональной возбудимости, эмоциональном заражении [5].

На данном этапе недостаточно изучены условия развития эмоционально-личностной сферы детей с ЗПР в онтогенезе. Одно из нарушений, носящее все признаки педагогической запущенности, связано с нарушениями общения с близкими людьми. Это выражается в импульсивном поведении, отставании от сверстников, несформированности эмоциональных проявлений и преобладании выражения отрицательных эмоций.

Часто встречается в психологических работах констатация у детей с ЗПР недостаточно сформированного эмоционально-личностного опыта (Н. Л. Белопольская, В. А. Худик). Важное качественное проявление, усугубляющее состояние ребенка с ЗПР – это дефицит положительных эмоциональных контактов с мамой, папой, бабушкой и пребывание в эмоциональной изоляции от близкого взрослого. Вместе с тем Н. Л. Белопольская, А. В. Запорожец, Я. З. Неверович отмечают у детей с ЗПР способность к эмоциональному предвосхищению в условиях обучения и эмоциональному отношению к разным видам деятельности [5].



Острое переживание трудностей, а также эмоциональная напряженность приводят к тому, что у детей с ЗПР формируется негативная самооценка, фиксируются враждебность ко всему, что связано со школьным обучением. Реакции, построенные на аффекте, быстро закрепляются и затем могут повторяться вне конфликтов и без видимых причин. А неблагоприятный опыт социального взаимодействия оставляет в памяти отрицательные впечатления и сохраняется как форма негативного контакта. Это обстоятельство формирует нежелание у детей с ЗПР имитировать поведение взрослого, находясь в длительном контакте, не воспринимают опыт взрослого, у них достаточно низкая способность к подражанию, и это все затрудняет формирование личностного произвольного поведения. Но эту ситуацию можно корректировать, если целенаправленно развивать у детей с ЗПР способность к дифференциации эмоциональных состояний и переживаний других людей, научить определенно и открыто выражать свои чувства к другим людям, показать, как правильно описывать и транслировать свои эмоциональные переживания для других людей.

Приучая детей с ЗПР понимать и выражать свои чувства, понимать чувства другого человека и контролировать негативные тенденции в поведении, можно развить адаптивность, контактность, сочувствие, доброжелательность и стать полноценным членом общества сверстников и научиться контактировать с взрослым, принимая его как наставника и учителя.

Если педагог-психолог владеет знаниями индивидуальных эмоциональных особенностей организации психики ребенка с ЗПР, то он может предупредить негативные поведенческие проявления ребенка с первых школьных дней. Важно правильно наладить с ним эмоциональный контакт, особо важна помощь в освоении и выработке правильной доброжелательной формы поведения ребенка как реакции на окружение. Для компенсации эмоционального недоразвития детей с ЗПР простой профилактики недостаточно. Имея неадекватный и недостаточно сформированный опыт эмоционального реагирования (мобильного и контролируемого), они тяжело адаптируются к социуму. Детям с ЗПР необходимо приобрести новые жизненные смыслы и установки, они должны научиться проявлять активность и самостоятельность в познании окружающей их действительности, для этого необходима особая организация эмоциональной жизни таких детей, обязательно в социуме, а не в изоляции от сверстников и взрослых.

По нашему мнению, именно музыкальное сопровождение коррекционных занятий с детьми с ЗПР позволит эффективно развивать позитивные социальные эмоции.

В специальном образовании достаточно часто используются в коррекционной работе психологические приемы, связанные с разными видами искусства, особенно на ранних стадиях онтогенеза. Это безусловно, способствует проявлению индивидуальности ребенка и развитию творческого потенциала личности. Использование искусства в коррекционной психолого-педагогической помощи в ряде исследований подтверждает положительное влияние искусства на развитие эмоций у детей с отклонениями в развитии (И. В. Евтушенко, Е. А. Медведева, М. Ю. Рау, Е. З. Яхнина). Рассмотрим возможности коррекционно-музыкальных занятий как средства, предположительно наиболее эффективного для формирования и развития позитивных социальных эмоций [4; 6].

Под влиянием эмоций возникают музыкальные образы и переживания, а под влиянием музыки зарождаются основные эмоциональные познания. Музыкальная деятельность и эмоции – это как две половинки одного яблока, они раскрывают суть друг друга и дополняют.



Детям свойственна образность в восприятии музыки, где отдается ведущая роль фантазии. Вызываемые музыкой чувства и эмоции требуют от ребенка реакции (смеха, воодушевления, слез, также учащения дыхания и пульса и т. д.).

Л. С. Выготский отмечает искусство как центральную эмоцию, а эмоции искусства – умными эмоциями. Способность воздействия музыки на эмоции человека является общепризнанным фактом. Ладовая структура музыки способна направлять эмоциональное состояние человека в разные спектры (мажор и минор, грустный и веселый лады). Единство собственного слуха, ладовой окраски и эмоциональных моментов позволяют формировать музыкальные образы [1].

Музыка для танцевальной терапии требует специальной подборки, не вся музыка позволит нам раскрыть те или иные чувства и эмоциональные переживания. Очень полезно во время танцевальных упражнений использовать мячи, игрушки, обручи и другие подходящие предметы для моделирования ситуации оказания воздействия ребенком на внешнюю среду, ту же функцию несет танец в паре или хоровод, но еще тренируется коммуникативная функция.

Характерные особенности нервно-психического склада, личностная незрелость, эмоционально-волевые отклонения от нормы, а также особенности двигательной и психической сферы комфортнее корректируются благодаря ритмике и специфическим упражнениям на основе ритмических упражнений. У детей с эмоциональными нарушениями зачастую констатируют и проблемы с двигательной функцией, но это связано не с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а с возрастным недоразвитием высших функций психики. У таких детей снижено внимание, страдает память и межанализаторные связи, отмечается речевое и мыслительное недоразвитие. Важными для развития ручной моторики и обогащения сенсорного опыта являются музыкально-двигательные игры с платочками, цветами, венками, лентами, с бубнами, деревянными ложками и т. д. Несформированные высшие психические функции человека тесно связаны с нарушениями в артикуляционной, ручной и общей моторике [8].

Ряд исследователей отмечает, что с помощью музыкального ритма можно уравновесить действие нервной системы, а также активизировать интерес к разным видам деятельности. Снятие психоэмоционального напряжения, развитие навыков группового поведения и социализация ребенка – все это под силу музыкально-коррекционным занятиям с модулями ритмики, вокалотерапии, музыкального прослушивания и музыкальных игр [5].

Важно учесть, что в работе с детьми с эмоциональными нарушениями должен быть подобран специальный музыкальный материал с доступными для понимания и восприятия в детском возрасте явлениями окружающего мира и жизненными ситуациями. Музыкальный материал должен ярко передавать образ, выражать разнообразие эмоций и иметь различные средства музыкальной выразительности. В рамках коррекционных музыкальных занятий можно нормализовать психосоматическое состояние ребенка, успешно провести коррекцию речевых и эмоциональных нарушений [7].

Физиологический признак внутреннего состояния человека тесно связан с акустическими признаками эмоций в голосе. В свою очередь, акустический язык эмоций понятен в речи и пении, даже если произведение исполняется на другом, не знакомом языке. Это более универсальная структура воздействия голосоведения для выражения той или иной эмоции. Е. А. Медведева выделяет певческие возможности детей с нарушениями развития как основные стимуляторы в формировании эмоциональной сферы [4].



Следующий прием, необходимый для установления контакта и взаимодействия со средой – это совместная игра на простейших музыкальных инструментах. При первом контакте взрослого с ребенком, ребенок как бы исследует взрослого, знакомится и испытывает. На данном этапе важен положительный настрой для совместной деятельности. Игровой метод и его эффективность в музыкальной деятельности обеспечиваются за счет доступности, целенаправленности и мотивации. Важно использовать разные виды игровой деятельности: музыкальную, вербальную, пластическую и художественно-изобразительную (слушание и анализ характеристик музыки, хоровое и сольное пение, музыкально-ритмические движения, импровизация и музицирование). Доказано, что музыка как эффективное средство коррекции эмоциональных нарушений детей позволяет также актуализировать компенсаторные возможности психики. В музыкальной психологии есть утверждение, что сензитивный период для восприятия музыки – это старший дошкольный возраст, а так как у детей с ЗПР допускается некоторое отставание в психическом развитии, то у таких детей – это младший школьный возраст. Правильно подобранный, например, фольклорный материал, развивает эмоциональность. Система воздействия музыки на коррекцию эмоциональных состояний имеет трехуровневую классификацию: психофизиологическое воздействие, психологическое воздействие, социально-личностное воздействие.

Разный музыкальный материал способен воздействовать на психику по-разному. Но доказано, что общее гармоничное, комфортное, психологическое и физическое воздействие коррекционных музыкальных занятий на неразвитую эмоциональную сферу младших школьников с задержкой психического развития влечет за собой значимые изменения в трех основных компонентах психики ребенка: психомоторном, эмоциональном и эстетическом.

Психомоторные изменения – это изменения в мимике, пантомимике и общих движениях тела. Состояние моторики напрямую зависит от психического развития ребенка, через движения ребенок устанавливает связь с окружающим его миром, что обуславливает развитие психических процессов.

Эмоциональные изменения – это изменения в поведении, состоянии, реакциях, а также наличие аффективных проявлений. После установления связи ребенка с окружающим миром следует стадия рефлексии (реакции на этот контакт), выражаемая в эмоциональных реакциях и состояниях. Именно эмоциональные процессы обеспечивают мотивацию детской деятельности и являются как бы «энергетической основой», определяют качественную характеристику поведения.

Эстетические изменения – это развитие эмпатии, показатели творческой активности, а также изменения в социальном поведении. Хотя эти изменения имеют выраженную связь с эмоциональными процессами и эмоциональный настрой является определяющим фактором в освоении эстетических знаний, эстетические изменения психического развития ребенка являются основной целью всей эмоционально-коррекционной работы. Главными показателями эстетических изменений являются мотивационный интерес ребенка к творчеству, развитие творческого мышления, эмоциональное понимание искусства, а в нашем случае музыки. Музыка является составной частью социальной реабилитации и средством психологического воздействия на эмоциональное взаимодействие детей, их общение и включения в образовательную среду. Изучение характера воздействия музыки на личность в целом и ее воздействия на коррекцию и развитие позитивных социальных эмоций является основой нашего эмпирического исследования.



Список источников

1. *Выготский Л. С.* Учение об эмоциях // Собрание сочинений: в 4 т. Т. 4. – М., 1984. – 433 с.
2. *Изард К. Э.* Психология эмоций. – СПб., 2007. – 464 с.
3. *Лубовский В. И.* Задержка психического развития. – М., 2003. – 206 с.
4. *Медведева Е. А.* Изучение творческого компонента социокультурного становления личности детей с ЗПР в условиях взаимодействия с искусством // Дефектология. – 2007. – № 5. – С. 10–15.
5. Психология детей с задержкой развития. Хрестоматия. – СПб., 2004. – 443 с.
6. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Я. З. Неверович. – М., 1986. – 172 с.
7. *Романова М. В.* Психолого-педагогическая коррекция эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 240 с.
8. *Ульенкова У. В.* Психологические особенности дошкольников с ЗПР и коррекционно-педагогическая работа с ними: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1983.

Информация об авторе

Т. В. Волошина, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, fppd.voloshina@ngs.ru

Information about the author

T. V. Voloshina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, fppd.voloshina@ngs.ru

Поступила: 26.07.2023

Одобрена после рецензирования: 01.09.2023

Принята к публикации: 04.09.2023

Received: 26.07.2023

Approved after peer review: 01.09.2023

Accepted for publication: 04.09.2023



Признаки проявления депрессии и тревожности у подростков с легкой умственной отсталостью

Л. А. Маслова¹, О. К. Агавелян¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

Проблема эмоционального неблагополучия подростков, имеющих интеллектуальные нарушения, становится с каждым годом все актуальнее. Еще несколько лет назад считалось, что аффективные расстройства лицам с умственной отсталостью не свойственны, данные симптомы списывались на интеллектуальный дефект. В статье анонсируется научный обзор литературы, основанный на трудах отечественных и зарубежных ученых, который представляет большой интерес для педагогов-психологов специальных школ, так как представленные тезисы позволяют изучить специфику проявления признаков депрессии и тревожности у подростков с умственной отсталостью легкой степени.

Ключевые слова: депрессия, тревожность, подростки, легкая умственная отсталость, признаки эмоционального неблагополучия, специальная психология

Для цитирования: Маслова Л. А., Агавелян О. К. Признаки проявления депрессии и тревожности у подростков с легкой умственной отсталостью // День дефектологии. 2023. № 1. С. 87–94.

Overview article

Signs of depression and anxiety in adolescents with mild mental retardation

L. A. Maslova¹, O. K. Agavelyan¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

The problem of emotional distress in adolescents with intellectual disabilities is becoming more and more urgent every year. A few years ago it was believed that affective disorders are not characteristic of people with mental retardation; these symptoms were attributed to an intellectual defect. The article announces a scientific review of the literature based on the works of domestic and foreign scientists. This is of great interest to educational psychologists working in special schools. The abstracts presented here make it possible to study the specifics of the manifestation of signs of depression and anxiety in adolescents with mild mental retardation.

Keywords: depression, anxiety, adolescents, mild mental retardation, signs of emotional distress, special psychology

For citation: Maslova L. A., Agavelyan O. K. Signs of depression and anxiety in adolescents with mild mental retardation. *Day of Defectology*, 2023, no. 1, pp. 87–94.



Умственная отсталость является одной из ключевых проблем коррекционной психологии. В МКБ-10 данный термин трактуется как состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей. Также отмечается, что при умственной отсталости всегда нарушено адаптивное поведение. Легкая степень в данной классификации выделяется как 50–69 IQ.

По мнению М. С. Певзнер, умственная отсталость – это «вид недоразвития сложных форм психической деятельности, которые возникают при поражении зачатка либо вследствие органического поражения центральной нервной системы на разных этапах внутриутробного развития плода, или в самом раннем периоде жизни ребенка» [29]. Мы считаем, что данное определение хорошо показывает клиническую картину и механизмы появления интеллектуального дефекта, но при этом не отражает психологию лиц данной категории.

В свою очередь, С. Л. Рубинштейн называет умственно отсталым такого ребенка, у которого стойко нарушена познавательная деятельность вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного) [33], что тоже не отображает картину влияния дефекта на эмоциональную сферу.

Согласно Л. С. Выготскому, психика умственно отсталого ребенка социально обусловлена, то есть высшие психические функции являются продуктом социального развития, их созревание не обусловлено биологически. Однако развитие высших психических функций при умственной отсталости ограничено интеллектуальным дефектом. Они характеризуются плохой восприимчивостью ко всему новому, низкой познавательной активностью, слабостью ориентировочной деятельности. При неправильном обучении и воспитании возникают грубые вторичные дефекты, которые сложно поддаются коррекции [19]. Данное определение подразумевает, что умственно отсталый ребенок может получить нарушения эмоционального развития, которые будут обусловлены первичным дефектом.

Также можно говорить о том, что на проявление эмоционального неблагополучия у подростков с легкой умственной отсталостью может повлиять ряд специфических факторов, так как данные лица являются группой риска, а именно чаще сталкиваются с жестоким отношением, социально-опасным положением, неприятием окружающими близкими, а также с осознанием собственной неполноценности [22; 27; 35].

Таким образом, из вышесказанного можно заключить, что интеллектуальный дефект и выходящие из него последствия оказывают влияние не только на мыслительную деятельность, но и на все психические сферы, в том числе эмоциональную.

Стоит отметить, что в случае умственной отсталости в сочетании с другими расстройствами (тревожностью и депрессией) можно говорить о коморбидности, то есть сочетании у одного человека двух или более хронических заболеваний, патогенетически взаимосвязанных между собой и совпадающих по времени [36].

Коморбидные психические расстройства у лиц с умственной отсталостью широко рассматриваются в науке. По мнению С. С. Мнухина, они связаны с патологической инертностью нервных процессов [28]. Д. Н. Исаев обуславливает их возникновение с системным поражением мозговых структур [23]. М. С. Певзнер указывает, что их возникновение можно объяснить особенностями нейродинамики и локализации поражения мозга [18].



По данным Н. Ю. Молотковой, распространенность аффективных и поведенческих нарушений у детей и подростков с умственной отсталостью в 4–6 раз больше, чем у нормотипичных сверстников, в том числе часто встречаются тревожность и депрессия [27].

Многие зарубежные исследования доказывают, что подростки с умственной отсталостью чаще испытывают психологические и психиатрические проблемы по сравнению со своими здоровыми сверстниками, хотя они могут проявляться или выражаться другой симптоматикой. Дж. Матсон указывает, что умственная отсталость характеризуется дефицитом когнитивных, адаптивных и поведенческих функций. Он отмечает, что у лиц этой категории часто возникает множество других проблем, в том числе связанных с аффективной сферой. Дж. Матсон отмечает, что в прошлом было широко распространено мнение среди исследователей, что при данном диагнозе люди не могут иметь психических патологий, но эта теория была им опровергнута. В настоящее время все более популярной становится научная теория о двойном диагнозе (коморбидности): наличие умственной отсталости и сопутствующего психического заболевания [12].

По мнению Дж. Бикнелла, Дж. Тейлора и соавторов, лицам с умственной отсталостью может не хватать ряда адаптивных психологических стратегий выживания и поддержки, чтобы справиться с трудными жизненными событиями, что является предиктором для возникновения депрессии и тревожности [2].

Ли Халберт-Уильямс утверждает, что остается неясным, почему люди с умственной отсталостью чаще испытывают психологические и психические расстройства. Хотя безусловно, что лица с интеллектуальными нарушениями не застрахованы от стрессов и напряжений повседневной жизни и испытывают тот же набор негативных жизненных событий, что и люди с сохранным интеллектом [10].

Н. Пекхэм и С. Робинсон в своих исследованиях указывают, что люди с инвалидностью, в том числе с интеллектуальными нарушениями подвергаются большему риску пережить жестокое обращение и травму, чем типично развивающиеся лица [13]. В свою очередь В. Синасон и П. Фрэнкиш отмечают, что такой опыт может быть причастен к развитию ряда психологических и психических расстройств (тревожности и депрессии), что способствует развитию вторичных дефектов [16].

Согласно исследованиям С. А. Купера и его коллег расстройства настроения часто выявляются у лиц с умственной отсталостью, распространенность депрессии колеблется от 4 до 8 % среди популяции взрослых с умственной отсталостью [3]. По данным исследования С. Л. Линна и соавторов, у 11 % выборки детей и подростков с умственной отсталостью обнаружена депрессия [11].

Исследования В. Прашера, С. Купера, С. Баумика доказывают, что распространенность аффективных расстройств у лиц с умственной выше, чем в общей популяции [1; 3; 14]. Точечная распространенность тяжелой депрессии у лиц с умственной отсталостью составляет от 2 до 7 %, это означает, что депрессия может встречаться в этой группе в два раза чаще, чем в общей популяции.

В. В. Коновалова, Т. А. Куприянова, Т. И. Прилепская утверждают, что у лиц с легкой умственной отсталостью в подростковом возрасте усиливается вероятность к переживанию депрессии, чем в младшем школьном возрасте. Также они указывают, что девочки от депрессии страдают чаще, чем мальчики [24; 25].

С. Деб и соавторы считают, что тревожные расстройства являются наиболее распространенным типом психических расстройств в общей популяции и могут быть еще более распространенным среди людей с умственной отсталостью, они сообщают



ли, что до 7,8 % их выборки среди лиц с легким интеллектуальным дефектом продемонстрировали тревожное расстройство [5].

К. Хаттон указывает, что люди с умственной отсталостью могут иметь тот же диапазон психических расстройств, в том числе депрессию и тревожность, что и лица с нормой развития при сопоставимых или более высоких показателях распространенности [9].

Э. Эмерсон указывает, что распространенность психических расстройств среди детей и подростков с умственной отсталостью имеет диапазон от 31 до 50 % [6]. В дальнейших исследованиях К. Хаттон и Э. Эмерсон сообщают, что частота встречаемости психических проблем у умственно отсталых детей и подростков варьируется от 35 до 40 % [7].

В. Е. Дэвис и соавторы указывают, что когнитивный уровень может влиять на депрессивную симптоматику, хотя нет единого мнения по этому вопросу. Ими было обнаружено, что люди с легкой умственной отсталостью проявляют те же симптомы, что и типично развивающаяся популяция с депрессией, это может проявляться в виде «поведенческих депрессивных эквивалентов», таких как агрессия, крик, селфхарм, психомоторные изменения, раздражительность и гнев, потеря активности в повседневной жизни [4].

По мнению А. М. Жигар, симптоматика проявления психических расстройств у лиц с легкой умственной отсталостью схожа с наблюдаемой у людей с нормальным интеллектом, поэтому для выявления признаков депрессии у взрослых и подростков с легкой умственной отсталостью могут быть использованы критерии, представленные в МКБ-10 [20].

И. И. Кутько, О. А. Панченко, А. Н. Линева указывают, что существует два типа депрессий, коморбидных умственной отсталости: 1) органические депрессии: имеют дисфорическую окраску (мрачное настроение, раздражительность, неприязнь к окружающим), могут сопровождаться эпизодами спутанности сознания; 2) эндогенные депрессии (включают классические признаки, представленные в МКБ-10) [26].

Т. И. Иванова описывает следующие признаки депрессии при умственной отсталости в пубертатный период: астенические состояния с адинамией, повышенная истощаемость психических процессов, раздражительная слабость, эмоциональная лабильность, аффективные нарушения (дисфории, дистимии, эйфории и т. д.), нарушения поведения (психопатоподобные реакции, ипохондрия) [22].

В. В. Коновалова, Т. А. Куприянова, Т. И. Прилепская утверждают, что у лиц с легкой умственной отсталостью в подростковом возрасте усиливается вероятность переживания депрессии в сравнении с младшим школьным возрастом. Также они указывают, что девочки от депрессии страдают чаще, чем мальчики [24; 25].

Е. С. Прохоренко, И. В. Макаров отмечают, что дети и подростки с умственной отсталостью в большинстве случаев обладают социально-дезадаптивным поведением, возникающим на фоне основного заболевания. Но из-за индивидуальных особенностей ребенка и его среды можно наблюдать различную клинко-психопатологическую структуру расстройств поведения и аффектов, например, может наблюдаться повышенная тревожность и неадекватное реагирование на фрустрирующие ситуации [31].

По мнению О. В. Защириной, на обучаемость, адаптацию и продуктивность учащихся с умственной отсталостью оказывают влияние не только интеллектуальный дефект, но и другие коморбидные расстройства, именно они в подавляющем большинстве становятся предметом изучения разных специалистов. Важный аспект



анализа особенностей личностной и эмоциональной сфер умственно отсталых детей связан с изучением форм, сопровождающихся возбуждением и раздражительностью или сочетающихся с апатией и заторможенностью [21].

М. Е. Финогенова изучала тревожность на выборке умственно отсталых девушек, она пришла к выводу, что они часто испытывают напряжение, беспокойство, озабоченность, нервозность, настороженность, довольно большой круг ситуаций они воспринимают как угрожающие [34].

По данным исследования И. В. Пекарь, у несовершеннолетних с умственной отсталостью уровень тревожности несколько выше, чем у подростков с нормальным развитием. Из-за сниженной критичности поступков они не могут самостоятельно управлять нестандартной ситуацией, в которой возникает тревога и бессилие перед внешними факторами, что может спровоцировать неадекватную реакцию [30].

Таким образом, обобщив данные литературного обзора, мы можем заключить, что подростки с легкой умственной отсталостью проявляют те же признаки тревожности и депрессии, что и их нормотипичные сверстники. Однако существуют некоторые специфические черты. Описание выделенных нами признаков представлено в таблице.

Признаки проявления депрессии и тревожности у подростков с легкой умственной отсталостью

Признаки депрессии	Признаки тревожности
<ul style="list-style-type: none"> • Сниженное или мрачное настроение • Утрата прежних интересов и способности получать удовольствие от того, что ранее радовало • Хроническая усталость • Повышенная истощаемость психических процессов • Снижение физической активности • Неадекватная самооценка (несоответственно завышенная или заниженная, нестабильная) • Чувство вины • Ощущение ненужности, одиночества • Нарушения сна любого типа • Высокая раздражительность • Эмоциональная лабильность • Агрессивность • Самоповреждающее поведение (селфхарм) • Сужение социальных связей • Склонность к употреблению алкоголя, наркотиков, курение 	<ul style="list-style-type: none"> • Напряжение • Беспокойство • Озабоченность • Нервозность • Настороженность • Психомоторные реакции (двигательное беспокойство) • Снижение концентрации внимания • Агрессивное и аффективное реагирование • Изменения в межличностном общении

Итак, мы можем заключить, что распространенность депрессии и тревожности среди подростков с легкой умственной отсталостью довольно высока, в сочетании с интеллектуальным дефектом они представляют коморбидные нарушения и часто объясняются учеными особенностями функционирования нервной системы. Многие признаки депрессии и тревожности у подростков с легкой умственной отсталостью совпадают с проявлениями у нормотипичных лиц, но все-таки имеют специфические черты.



Список источников

1. *Bhaumik S. et al.* Psychiatric service use and psychiatric disorders in adults with intellectual disability // *Journal of intellectual disability research.* – 2008. – Т. 52, № 11. – P. 986–995.
2. *Bicknell J.* The psychopathology of handicap // *Annual Progress in Child Psychiatry & Child Development.* – 1984. – P. 346–363.
3. *Cooper S. A. et al.* Mental ill-health in adults with intellectual disabilities: prevalence and associated factors // *The British journal of psychiatry.* – 2007. – Т. 190, № 1. – P. 27–35.
4. *Davis J. P., Judd F. K., Herrman H.* Depression in adults with intellectual disability. Part 1: A review // *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry.* – 1997. – № 31 (2). – P. 232–242.
5. *Deb S., Thomas M., Bright C.* Mental disorder in adults with intellectual disability. 1: Prevalence of functional psychiatric illness among a community-based population aged between 16 and 64 years // *Journal of Intellectual Disability Research.* – 2001. – Т. 45, № 6. – P. 495–505.
6. *Emerson E.* Prevalence of psychiatric disorders in children and adolescents with and without intellectual disability // *Journal of intellectual disability research.* – 2003. – Т. 47, № 1. – P. 51–58.
7. *Emerson E., Hatton C.* Mental health of children and adolescents with intellectual disabilities in Britain // *The British Journal of Psychiatry.* – 2007. – Т. 191, № 6. – P. 493–499.
8. *Frankish P.* Thirty years of disability psychotherapy, a paradigm shift? // *Advances in Mental Health and Intellectual Disabilities.* – 2013. – № 7 (5).
9. *Hatton C.* Psychosocial interventions for adults with intellectual disabilities and mental health problems: A review // *Journal of Mental Health.* – 2002. – Т. 11, № 4. – P. 357–374.
10. *Hulbert-Williams L., Hastings R. P.* Life events as a risk factor for psychological problems in individuals with intellectual disabilities: A critical review // *Journal of Intellectual Disability Research.* – 2008. – Т. 52, № 11. – P. 883–895.
11. *Linna S. L. et al.* Psychiatric symptoms in children with intellectual disability // *European child & adolescent psychiatry.* – 1999. – Т. 8. – P. S77–S82.
12. *Matson J. L., Matson M. L. (ed.).* Comorbid conditions in individuals with intellectual disabilities. – Springer, 2015.
13. *Peckham N. G., Howlett S., Corbett A.* Evaluating a survivors group pilot for women with significant intellectual disabilities who have been sexually abused // *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities.* – 2007. – Т. 20, № 4. – P. 308–322.
14. *Prasher V. P.* Presentation and management of depression in people with learning disability // *Advances in Psychiatric Treatment.* – 1999. – Т. 5, № 6. – P. 447–454.
15. *Robinson S.* Preventing the emotional abuse and neglect of people with intellectual disability: Stopping insult and injury. – Jessica Kingsley Publishers, 2013.
16. *Sinason V.* Mental handicap and the human condition. Т. 38. – London: Free Association Books, 1992.
17. *Taylor J. L., Novaco R. W.* A brief screening instrument for emotionally unstable and dissocial personality disorder in male offenders with intellectual disabilities // *Research in Developmental Disabilities.* – 2013. – Т. 34, № 1. – P. 546–553.
18. *Власова Т. А., Певзнер М. С.* О детях с отклонениями в развитии. – М.: Промсвещение, 1973.
19. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии. – М., 1983.
20. *Жигар А. М.* Депрессия при умственной отсталости // Новые технологии в клинической психологии и психотерапии: сборник материалов Республиканского науч.-практ. семинара с междунар. участием, посвященного 20-летию кафедры медицинской психологии и психотерапии УО «ГрГМУ» (Гродно, 24 апреля 2015 г.). – Гродно: Гродненский гос. мед. ун-т, 2015. – С. 114–117.



21. *Защиринская О. В.* Клинико-психологический аспект коммуникативно-личностного развития детей с умственной отсталостью. – М., 2013.
22. *Иванова Т. И.* Депрессивные расстройства настроения у детей с умственной отсталостью // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2007. – № 4 (47). – С. 25–28.
23. *Исаев Д. Н.* Умственная отсталость у детей и подростков: руководство. – СПб.: Речь, 2007. – 390 с.
24. *Коновалова В. В., Куприянова Т. А., Прилепская Т. Н.* Депрессивные расстройства у умственно отсталых детей // Психологические нарушения в детском возрасте (клинико-терапевтический и социально-реабилитационный аспекты): материалы всерос. научно-практ. конференции с междунар. участием / под ред. В. Я. Семке. – Томск: РАСКО, 2004. – С. 121–122.
25. *Коновалова В. В., Куприянова Т. А., Прилепская Т. Н.* Депрессивные расстройства у умственно отсталых детей // Психиатрия. – 2007. – № 1. – С. 214–214.
26. *Кутько И. И., Панченко О. А., Линева А. Н.* Депрессии (актуальные проблемы синдронологической и нозологической диагностики, лечения, реабилитации и профилактики на современном этапе) // Новости медицины и фармации. – 2015. – № 8 (539). – С. 20–23.
27. *Молоткова Н. Ю.* Клиническая характеристика и качество жизни детей с умственной отсталостью и психическими расстройствами: дис. ... канд. мед. наук. – Томск, 2016.
28. *Мнухин С. С.* Хрестоматия по психиатрии детского возраста. – М., 2008.
29. *Певзнер М. С.* Дети-олигофрены. – М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1959.
30. *Пекарь И. В.* Влияние тревожности на противоправное поведение несовершеннолетнего правонарушителя в норме и умственной отсталости // Актуальные вопросы современной науки. – 2009. – № 10. – С. 75–80.
31. *Прохоренко Е. С., Макаров И. В.* Расстройства поведения у детей и подростков с умственной отсталостью // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2022. – Т. 122, № 4. – С. 36–43.
32. *Родионова Е. С.* Проблема нарушения эмоций и поведения у умственно отсталых школьников // Образование и наука в современных условиях. – 2015. – № 1. – С. 185–187.
33. *Рубинштейн С. Я.* Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986.
34. *Феногенова М. Е.* Особенности проявления тревожности у лиц с ограниченными умственными возможностями как один из факторов социально-психологической адаптации // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2010. – № 1. – С. 156–162.
35. *Шац И. К.* Причины и клинико-психологические проявления состояний психической декомпенсации у детей, страдающих умственной отсталостью // Специальное образование: материалы XV Междунар. науч.-практ. конференции (Санкт-Петербург, 25 апреля 2019 г.). – СПб., 2019. – С. 333–338.
36. *Ширинский В. С., Ширинский И. В.* Коморбидные заболевания актуальная проблема клинической медицины // СМЖ. – 2014. – № 1.

Информация об авторах

Л. А. Маслова, аспирант кафедры коррекционной психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, zlidnya1991@mail.ru

О. К. Агавелян, доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, oganesagavelyan@yandex.ru



Information about the authors

L. A. Maslova, Postgraduate student of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, zlidnya1991@mail.ru

O. K. Agavelyan, Doctor of Psychological of Sciences, Professor of the Department of Correctional Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, oganesagavelyan@yandex.ru

Поступила: 05.08.2023

Одобрена после рецензирования: 01.09.2023

Принята к публикации: 04.09.2023

Received: 05.08.2023

Approved after peer review: 01.09.2023

Accepted for publication: 04.09.2023

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ И НАРУШЕНИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH EMOTIONAL AND VOLITIONAL DISORDERS AND BEHAVIORAL DISORDERS

День дефектологии. 2023. № 1

Day of Defectology, 2023, no. 1

Научная статья

УДК 376

Разбалансированный ребенок – комната сенсорной интеграции

Т. И. Сиваева¹

¹*Детский сад № 274, Новосибирск*

Автор представляет практический опыт работы сопровождения детей с ООП в Детском саду № 274.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, дети с ООП, организация и практическая деятельность

Для цитирования: Сиваева Т. И. Разбалансированный ребенок – комната сенсорной интеграции // День дефектологии. 2023. № 1. С. 95–101.

Original article

Unbalanced child – sensory integration room

T. I. Sivaeva¹

¹*Kindergarten No. 274, Novosibirsk*

The author presents the practical experience of accompanying children with OOP in Kindergarten No. 274.

Keywords: sensory integration, children with OOP, organization and practical activity

For citation: Sivaeva T. I. Unbalanced child – sensory integration room. *Day of Defectology*, 2023, no. 1, pp. 95–101.

В детском саду МБДОУ д/с № 274 совместно с родителями открыта комната сенсорной интеграции для детей с особыми образовательными потребностями (далее – ООП), которым так необходима помощь: с расстройством аутистического спектра, нарушением интеллекта, задержкой психического развития. Метод сенсорной интеграции – один из видов помощи для детей с ООП.

Сенсорная интеграция – это естественный, неврологический процесс развития человека, который начинается в утробе и продолжается всю жизнь. При рациональном использовании метода сенсорной интеграции, по мнению В. В. Лебединского,

© Сиваева Т. И., 2023



О. С. Никольской, М. М. Либлинг, Е. Р. Баенской, можно добиться значительной положительной динамики в психомоторном, речевом и познавательном развитии детей, что будет способствовать их более успешной социализации в будущем (см.: [2; 4; 5].

Продолжателями Д. Айрес стали У. Кислинг, Хейди М. Сандерс и т. д., они разрабатывали новые и усовершенствовали уже известные методы помощи при сенсорных нарушениях [1]. Сенсорному развитию детей уделяли большое внимание ученые-исследователи, такие как И. М. Сеченов, П. Ф. Лесгафт, Л. С. Выготский, И. А. Соколянский, Н. А. Бернштейн и др. В настоящее время эта проблема освещена в работах Т. А. Басиловой, М. А. Боровской, Т. В. Лисовской.



Все они сходятся во мнении, что фундамент сенсорного развития и интеграции – это взаимодействие органов чувств ребенка. Поэтому для улучшения сенсорного развития ребенка с ООП необходимо обогащать теорию и практику дошкольного воспитания, то есть разрабатывать и использовать наиболее эффективные средства и методы сенсорного воспитания в детском саду (см.: [3; 6–10]).

Комната сенсорной интеграции – комната для занятий, создающая ощущение уюта и защищенности. Дети с особенностями в развитии чувствуют себя более уверенно в небольшом помещении.

Среда включает организацию физического пространства, в том числе оборудование, а также взаимодействие специалиста и ребенка.

Сенсорная интеграция направлена прежде всего на развитие взаимодействия между тактильной, проприоцептивной и вестибулярной сенсорными системами как предпосылки для формирования других чувств.



Внимание уделяется формированию сенсорного восприятия, синтезу сенсорных систем. В совместной деятельности различных сенсорных систем имеется объективный порядок постоянных взаимосвязей, который включает в себя три основные цепочки:

- 1) тактильная – проприоцептивная – вестибулярная – зрительная;
- 2) тактильная – слуховая – зрительная;
- 3) тактильная – вкусовая – обонятельная – зрительная.

Структура занятия включает:

- планирование занятия вместе с ребенком (с помощью схематичного рисунка, карточек)
- деятельность в пространстве: активная работа над вестибулярной, тактильной и проприоцептивной системами, которые отвечают поставленным целям и мотивации ребенка. Включают в себя элементы игры и принципы работы в зоне ближайшего развития;
- уборка и подведение итога занятия.

Ниже в таблице представлены виды активности применяемые в деятельности с детьми в комнате сенсорной интеграции:



Вид активности	Формы работы
1	2
<p>Активности, направленные на активизацию слуховых ощущений и слухового внимания у детей.</p>	<p>Двигательная и вербальная реакция на слышимый звук.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Дифференциация слуховых ощущений (обнаружение одинаковых и различных акустических сигналов). • Развитие слухового внимания и слуховой памяти • Работа над ритмом, темпом движений (без музыкального сопровождения и под музыку) • Помимо готовых игрушек создаю пособия сама, например, баночки или пластиковые яйца с различными крупами, камешками, жидкостями и т. п. • Аудиальные последовательности: с помощью колокольчиков разного цвета, соответствующим нотам • Игра «Магазин»: ребенку, который находится на другом конце комнаты, говорим набор продуктов, необходимых по сюжету игры (например, для Дня рождения). Ребенок должен запомнить, что нужно купить в магазине (у мамы), пока он добирается до него по определенному маршруту (через тоннель и другие препятствия) • Игры с барабаном, палочками • Ранжирование звука и вибрации (гармошки, трещетки и т. д.) • Развитие пространственного восприятия: ребёнок с помощью вербальной инструкции должен построить дом, робота и т. д. из игровых элементов • Работа за песочным столом или просто с песком с музыкальным сопровождением (шум моря, звуки природы...)
<p>Проприоцептивные активности</p>	<p>Оказывают успокаивающий и организующий эффект на нервную систему.</p> <p>Редко бывают чрезмерными или перегружающими.</p> <p>Могут предотвратить реакции дискомфорта на ощущения.</p> <p>Являются важной частью сенсорной диеты.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Перенос тяжестей • Прыжки • Борьба, куча-мала • Лазание по лестницам • Толкание, перетягивание каната • Игры с мячом • Полосы препятствий <p>Игры с пространством</p> <p>Цели: выведение движения на максимально произвольный уровень. Освоение физического пространства: гамак, тренажеры, спортивный комплекс – предоставляем ребенку такую возможность и поддерживаем его желание к активному передвижению. Здесь нет маршрута, ребенок сам выбирает, куда он хочет двигаться и какое препятствие осваивать, сколько раз и какими способами.</p> <p>Результаты: ребенок соотносит свое тело, его физические параметры со сложно организованным пространством, подстраивает свое тело под среду, делает произвольно, то есть внимание распределено между телесными действиями и объектом и все время происходит соотношение, подстройка и контроль; пробуя разные способы, ребенок начинает выбирать наиболее для него подходящие. Получает удовольствие от освоения пространства на таком уровне</p>
<p>Орально-моторные активности</p>	<p>Дуем:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Пузыри • Мячики из пенопласта • Перья • Свечи • Свисток. • Дуть через трубочку



1	2
Тактильные активности	<ul style="list-style-type: none"> • Игры с сенсорными ковриками, предлагаем потрогать по очереди разные на ощупь коврики (гладкие, шершавые, колючие, ребристые, мягкие, твердые...) • Игры с крупой • Игра на поверхностную чувствительность <p>Условия комфортное положение ребенка, ровный спокойный ритм. Результат: ребенок получает тактильные ощущения со всего тела, появляется тактильное внимание – внимание к ощущениям от прикосновений. Это опыт знакомства со своими телесными границами. Как правило, эти игры успокаивают ребенка, помогают от внешних ощущений переключить внимание на собственное тело.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Тактильно-ритмичные игры <p>Цель: привлечение внимания к телу в зоне удовольствия и комфорта</p>
Вестибулярные активности	<ul style="list-style-type: none"> • Раскачивание из стороны в сторону: в гамаке • Успокаивающие вестибулярные занятия: медленные, ритмичные, прямолинейные • Вращение: в гамаке • Вскрабкивание: ступеньки, верёвочные лестницы
Вестибулярная стимуляция оказывают значимое влияние на нервную систему.	
<p>Быстрые движения могут быть активизирующими. Медленные и ритмичные движения обычно успокаивают. Вестибулярные ощущения помогают нервной системе оставаться организованной и сбалансированной. Важно контролировать вестибулярные активности и наблюдать за признаками перегрузки. Ответная реакция не всегда проявляется сразу же, она может появиться со временем</p>	
<p>Возможные негативные ответные реакции: Чрезмерная зевота, икота или учащенное дыхание. Неправильное дыхание. Изменение цвета или бледность лица. Потоотделение. Двигательная возбудимость. Повышенная тревожность. Расширение зрачков</p>	

Методы, формы работы с детьми

Занятия в комнате сенсорной интеграции, проводит учитель-дефектолог 2 раза в неделю. Каждое занятие состоит из нескольких частей и занимает по длительности не более 25 минут, что полностью соответствует возрастным психологическим и физическим возможностям дошкольника. Занятия проводятся индивидуально.

Формы работы: игровая форма занятий.

1. Игровая форма занятий создается игровой мотивацией, которая выступает как средство побуждения, стимулирования детей к различным видам деятельности. Совместные игры – основа всего обучения. Они могут быть с использованием предметов или без их использования.

2. Актуальность использования игры как средства коррекции обусловлена тем, что игра, являясь основным и любимым детьми занятием, позволяет быстрее и прочнее сформировать нарушенные процессы развития.

Занятия проводятся в контексте конкретных задач, что будет способствовать развитию, самоактуализации и улучшению деятельности этого конкретного ребёнка. В центре взаимодействия – ребенок и его выбор (материалов, хода и уровня игры). Важно по-разному организовывать взаимодействие и подавать материал, чтобы он



максимально подходил под уровень восприятия ребенка и давал ему возможность развивать свои способности.

В структуру каждого занятия включены игры на развитие сенсорного развития. Для каждого ребенка подбираются индивидуальные задания, в зависимости от структуры сенсорной дисфункции. Планирование занятия совместно с ребенком (с помощью схематичного рисунка или карточек), подходит не для всех детей (индивидуально конкретному ребенку).

Методы: наглядные, словесные, практические, игровые. Методы, приемы и структура занятий могут варьироваться в зависимости от настроения детей, их психологического состояния. В своей работе использую: подкрепление, визуальную поддержку.

Для успешного обучения подкрепление должно быть значимым для ребенка, это мотивирует к деятельности:

- мотивирует пробовать что-то новое;
- может мотивировать детей участвовать в активностях, несмотря на стресс и тревогу;
- помогает ребенку делать то, что нужно сделать;
- помогает справиться со стрессом и тревожностью.

Для детей с ООП социальная похвала не всегда является поощрением. Подкрепление и частота получения подкреплений подбирается индивидуально, постепенно для ребенка становится важным участие в самой активности, тогда можно отходить от использования дополнительных подкреплений.

Применяются подкрепление:

- «Дай пять»
- Эмоциональная похвала («Отлично получается!»)
- Что-то съедобное
- Внимание близких (если присутствуют родители)
- Печать или наклейка
- Участие в любимой деятельности

Визуальная поддержка, дополняет вербальную информацию:

- помогает понять происходящее вокруг
- обеспечивает понимание последовательности действий
- помогает концентрироваться и удерживать внимание
- помогает при смене активностей или местоположения
- создать ситуацию успеха, не вызывая тревогу

Коррекционные занятия проводятся одновременно с консультированием семьи ребенка. Специалист регулярно общается с ребенком и его близкими, чтобы узнать о появлении нежелательных или положительных реакций.

Помогает понять, как сенсорно-интегративная дисфункция влияет на повседневную жизнь, и разработать стратегии, которые сводили бы это влияние к минимуму. Отслеживает прогресс на пути решения поставленных целей. Важно определить, переносятся ли навыки и способности ребёнка в повседневную жизнь.

На основании анкет, интервью, диагностики планирую:

- использование оборудования;
- выбор игр и игрушек
- совместные игры, игры с родителем, игры для самостоятельного использования ребенком.

**Базовое сенсорное оборудование в комнате сенсорной интеграции:**

- маты синего, красного цвета, считается, что синий цвет успокаивает;
- мягкие модули;
- подвешенный вдоль стены гамак. Особенностью гамака является то, что он воздействует на осязание, вестибулярную систему и проприоцептивную систему (глубинное ощущение мышц, суставов, связок). Во-первых, это устройство, преобразующее весь вес в равномерно распределенное по поверхности тела давление. Он очень плотно обнимает границы нашего тела, является прекрасным тренажером для проприоцепции. Во-вторых, гамак – тренажер, дающий богатую «пищу» вестибулярной системе. В отличие от обычных качелей он предоставляет возможность кручения и вращения в совершенно разных плоскостях и осях тела.
- контейнер с «альпинистскими» веревками, канаты, тянущиеся ткани;
- сенсорная коробка: мочалки, массажеры, антистрессовые игрушки, игрушки-головоломки, приятные кусочки тканей (например, шёлк), шнуры, кольца, браслеты, сыпучий материал и т. д.;
- сенсорная коробка для орально-моторной активности: пузыри, свистки, грызунки, трубочки, средство для дезинфекции оборудования;
- валики;
- спортивный комплекс;
- тренажеры;
- велосипед: езда на велосипеде, тренирует пространственное воображение и координацию. Развивает способность концентрировать внимание, источник крепкого физического и психического здоровья;
- сенсорные коврики;
- доска балансировочная;
- контейнеры с мячами, разной текстуры и размеров. Бросание мячей (развивает зрительно-моторную и тактильную координацию), нормализует мышечный тонус и т. д.
- мешочки с разным наполнением. Обкладывание мешочками, наполненными гречкой, песком стимулирует глубокую проприоцептивную чувствительность (благодаря воздействию тяжести, давления) и поверхностной-тактильной чувствительности. Такое воздействие тяжелых, но мягких и безопасных объектов хорошо принимается детьми, вызывает явное удовольствие (отвечает их потребности);
- жилеты утяжеляющие: предназначены для усиления проприоцептивной обратной связи, дополнительной сенсорной стимуляции, снятия тревожности, улучшения концентрации внимания;
- фитнес-мячи;
- пуфы, подушечки.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что дети в комнате сенсорной интеграции учатся слышать и понимать; взаимодействовать со сверстниками и взрослыми; развивать эмоции и речевое развитие; развивать осознание представлений о собственном теле.

Список источников

1. Айрес Э. Дж. «Ребенок и сенсорная интеграция», понимание скрытых проблем ребенка с практическими рекомендациями для специалистов и родителей. – М.: Тервинф, 2019. – 272 с.



2. *Богдашина О. Б.* Сенсорно-перцептивные проблемы при аутизме / под ред. Е. А. Черенёвой. – Красноярск: Международный ин-т аутизма КГПУ им. В. П. Астафьева, 2014. – 200 с.
3. *Башаева Т. В.* Развитие восприятия у детей. Форма, цвет, звук. – Ярославль: Академия развития, 1997.
4. *Венгер Л. А.* Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. – М.: Просвещение, 1995.
5. *Кислинг У.* Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / под ред. Е. В. Клочковой; пер. с нем. К. А. Шарр. – М.: Теревинф, 2010. – 240 с.
6. *Крановиц К. Сток.* Разбалансированный ребенок. – СПб.: Редактор, 2012. – 396 с.
7. *Лынская М. И.* Сенсорно-интегративная артикуляционная гимнастика: методическое пособие. – М.: Парадигма, 2016. – 28 с.
8. *Новоселова С. Л.* Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста. – М.: Просвещение, 1985.
9. *Пилюгина В. А.* Сенсорные способности малыша: Игры на развитие восприятия цвета, формы, величины у детей раннего возраста. – М.: Просвещение, 1996.
10. *Сумнительная С. И., Сумнительный К. Е.* Домашняя школа Монтесори сенсорное развитие 2–4 года. – М.: Карпуз, 2006. – 64 с.

Информация об авторе

Т. И. Сиваева, учитель-дефектолог, специальный психолог, Детский сад № 274, Новосибирск, tatyana.sivaeva@list.ru

Information about the author

T. I. Sivaeva, teacher-defectologist, special psychologist, Kindergarten No. 274, Novosibirsk, tatyana.sivaeva@list.ru

Поступила: 02.08.2023

Одобрена после рецензирования: 01.09.2023

Принята к публикации: 04.09.2023

Received: 02.08.2023

Approved after peer review: 01.09.2023

Accepted for publication: 04.09.2023



Научная статья

УДК 159.922.761

Исследование реактивной и личностной тревожности у лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста

А. В. Пак¹, О. К. Агавелян¹¹*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*

В статье предоставлены результаты исследования тревожности у лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста. На основе теоретического и эмпирического анализа систематизированы представления о тревожности, ее особенностях у лиц с нарушением зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, определение уровня, доминантного уровня тревожности, вычисление ее базовых количественных показателей. Полученные данные имеют значение для адаптации лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста к изменяющимся социальным условиям после выхода из школьного обучения.

Ключевые слова: реактивная тревожность, личностная тревожность, нарушение зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, юношеский возраст, подростки

Для цитирования: Пак А. В., Агавелян О. К. Исследование реактивной и личностной тревожности у лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста // День дефектологии. 2023. № 1. С. 102–110.

Original article

Research of reactive and personal anxiety in persons with disabilities and disabilities of adolescents and adolescence

A. V. Pak¹, O. K. Agavelyan¹¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

The article presents research findings about anxiety experienced by teenagers and adolescents with special needs and disabilities. Based on theoretical and experiential analysis, beliefs on anxiety and its specific nature in people with visual disorders, impaired hearing and musculoskeletal disorders have been systematized. Defining the level, the prevailing level of anxiety, computing its basic quantitative indicators. The findings are of importance for adapting teenagers and adolescents with special needs and disabilities to changing social conditions after their leaving school tuition.

Keywords: reactive anxiety, personal anxiety, impaired vision, hearing, musculoskeletal system, adolescence, adolescents

For citation: Pak A. V., Agavelyan O. K. Research of reactive and personal anxiety in persons with disabilities and disabilities of adolescents and adolescence. *Day of Defectology*, 2023, no. 1, pp. 102–110.



Подростковая тревожность современными психологами обозначается как одна из наиболее распространенных и требующих вмешательства специалистов проблем нашего времени. Важность и актуальность данной проблемы определяется той патологической ролью, которую играет тревожность в становлении эмоциональной сферы развивающейся личности детей и подростков. Хроническое переживание тревоги часто приводит к формированию и закреплению устойчивой формы тревожных переживаний в виде личностной черты – тревожности. Именно тревожность лежит в основе неврозов, депрессий, других нарушений эмоциональных состояний, а также поведенческих нарушений. В рамках психиатрии, например, тревожность рассматривается и как симптом невроза, в том числе формирующегося нарушения, и как механизм развития невротической личности. Повышенная степень тревожного эмоционального реагирования у ребенка, подростка, юноши приводит к психосоматическим расстройствам, снижает эффективность и продуктивность деятельности, негативно сказывается на социальном поведении. В конечном итоге ярко выраженная тревожность приводит к нарушению адаптации, а иногда и к полной дезадаптации личности.

Высокий уровень личностной тревожности в подростковом и юношеском возрасте может привести к снижению самооценки и уровня притязаний, трудностям взаимодействия с окружающими, снижению активности и степени сотрудничества, обеднению интеллектуальной и творческой продуктивности. Если же рассматривать тревожность в контексте личностной зрелости, то специалисты отмечают тенденцию к затруднению в выборе жизненного пути, определения своей жизненной позиции.

Повышенный уровень тревожности замедляет или полностью блокирует развитие таких важных социальных способностей, как толерантность к фрустрации, стрессоустойчивость, коммуникабельность, решительность, ответственность за свои действия.

Общее развитие личности затрудняется в ситуации переживания хронической тревоги. Создаются внутренние условия социальной дезадаптации, нарушается личностное формирование в целом. Все это делает изучение подростковой тревожности актуальной и практически значимой.

Особые акценты рассмотрения темы тревожности проявляются при изучении эмоциональной сферы подростков и юношей с ОВЗ и инвалидностью. Часто с самого рождения ребенок с нарушением в развитии находится в тревожной атмосфере семьи. Семейные, родительские тревоги связаны с опасениями за здоровье и жизнь больного ребенка, за возможности материального обеспечения лечения и реабилитации. Страшно принять диагноз, поставленный врачами, распрощаться с планами и иллюзиями, связанными с будущим своего ребёнка и самих родителей. Неустойчивость экономических и политических условий общества ещё более увеличивают тревоги родителей, которые, в свою очередь, передаются детям. В дальнейшем у ребенка появляются и собственные страхи, связанные с ограничениями в получении социальной информации, овладением социальными навыками, нарушением полноценных контактов с миром. Практически все психологи-дефектологи отмечают наличие в структуре эмоциональной сферы детей с ОВЗ и инвалидностью тревожности. Объективные сложности адаптации к миру, которые и так характерны для детей с ОВЗ и инвалидностью, осложняются субъективными препятствиями в виде повышенной тревожности, неуверенности в себе, недоверии к миру в целом. Развитие в этом случае осложняется, так как, по мнению специалистов, человек раз-



вивается, не просто обучаясь, а усваивая необходимые знания и умения. В большей степени развитие личности связано с богатством переживаний, глубоких эмоциональных отношений, формированием способности к эмоциональному отражению событий жизни [3; 4].

Практически все основные и зарубежные, и отечественные источники, освещающие тему эмоций, так или иначе затрагивают тему тревоги и тревожности. Но внушительный срок изучения эмоциональной сферы человека так и не привёл к однозначности и исчерпанности данного понятия. Существует мнение, что оптимальный уровень тревожности является проявлением здоровой эмоционально-волевой сферы, он необходим для адекватного реагирования на внешний мир и поэтому считается адаптивным [1; 9; 12]. С другой стороны, биологическая, вегетативная система эмоций проявляется в зависимости эмоциональных переживаний от сбоев в состоянии здоровья, возрастных гормональных изменений в различных возрастах. Психические нарушения личности в той или иной степени включают в себя эмоциональный компонент, в том числе переживание тревоги. Подчеркивается, что в определенных возрастах, например, в подростковом, тревожность проявляется достаточно часто и более интенсивно [8]. Для того чтобы разобраться в нормативном и ненормативном проявлении тревоги и тревожности, необходимо ясное понимание этого эмоционального феномена.

В психологической литературе выделяют несколько подходов к изучению тревожности. В некоторых подходах тревога и тревожность рассматриваются как синонимичные понятия, не разводятся, что нивелирует и искажает феноменологический смысл явления.

Так, К. Изард рассматривает тревогу как проявление базовой эмоции страха. Тревога возникает в ситуации, которую человек воспринимает как угрожающую [5]. В этом случае о тревоге говорят как об эмоциональной реакции, возникающей, в частности, в общении [10]. Подчеркивается, что реакция тревоги, как и сама эмоция страха, являются врождёнными, имеют биологическую природу.

Другие авторы тревогу рассматривают как эмоциональное состояние, которое может иметь осознанный или неосознаваемый характер. Данное эмоциональное состояние становится фоном, на котором разворачивается общая психологическая активность человека. При этом существует нормативный уровень переживаний, адаптивно обостряющий внимание, восприятие и мышление человека в новой, неожиданной, лично важной для человека ситуации. Тревожность помогает мобилизовать все личностные ресурсы и максимально проявить себя в данной ситуации. Так называемая немотивированная тревожность зачастую является неосознаваемым или не до конца осознаваемым восприятием ситуации. Это, конечно же, не касается патологических случаев, когда повышенный уровень тревоги связан со сбоем в работе мозга. Избыточная интенсивность состояния тревоги, напротив, блокирует четкость восприятия, нарушает процесс реагирования, вызывает «охранительные» реакции. Чаще всего в современной литературе тревожность рассматривается как «индивидуальная психологическая особенность, которая проявляется в высокой предрасположенности ощущать беспокойство во всевозможных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые к этому никак не располагают» [6, с. 391]. Как индивидуальная особенность, тревожность связана с типом нервной системы, типом темперамента. Специалисты (Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко) отмечают, что существует категория людей, у которых наблюдается склонность более часто и более интенсивно по сравнению с другими индивидами испытывать тревожные



состояния. Более низкие пороги возникновения тревоги делают таких людей повышено реагирующими, тревожными [7, с. 479].

На содержательном уровне анализа тревожности можно выделить следующие эмоциональные оценки ситуации: ожидание негатива, неприятностей, катастрофы; предчувствие своей неуспешности, негативных откликов, мнений о себе; отсутствие конкретных ожиданий, невозможность предположить, визуализировать будущее событие, и при этом невозможность подготовиться к нему [5; 8].

Реальный, повторяющийся многократно опыт переживания подобных состояний закрепляется в определённую установку личности, делает человека более чувствительным, генерализуется и начинает распространяться и на другие, более нейтральные ситуации.

Известная концепция тревожности Ч. Спилбергера включает в себя два основных проявления этого феномена: ситуативная тревожность и личностная тревожность [11]. Ю. Л. Ханин, работавший в контексте данной концепции, также выделяет это разделение [14]. В рамках изучения реактивной, ситуативной тревожности можно обозначить континуум ситуаций от абсолютно нейтральных до потенциально включающих в себя опасность. Дискутируется вопрос об объективных критериях этого разделения. Поскольку эмоции имеют субъективный характер, то и критерии могут меняться от человека к человеку, но достаточно относительно. Во всяком случае, как отмечает автор, есть ситуации, проявления тревожности в которых является нормальным показателем ориентировочного восприятия, необходимого для адекватного взаимодействия со средой. Однако существуют и другого рода ситуации, идентификация которых с опасными имеет исключительно субъективный характер. Объективно опасности нет, но субъект всё же воспринимает ее таковой.

Личностная тревожность, по мнению Спилбергера, Ханина и других специалистов, разделяющих их позицию, характеризуется повышенным уровнем эмоционального напряжения, беспокойства именно в этих, нейтральных, по сути, ситуациях. В данных случаях говорят о тревожности как об устойчивом качестве личности. Устойчивость создает частотные, повторяющиеся эмоциональные реакции безотносительно объективных причин их возникновения.

Возвращаясь к теме тревожности у подростков и юношей с ОВЗ и инвалидностью, можно предположить у них высокие показатели как по реактивной, так и по личностной тревожности.

У лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста тревожность может приобретать более выраженный (патологический) характер, по сравнению с нормотипичными подростками. Это обусловлено тем, что происходит воздействие факторов сенсорной, физической, эмоциональной и социальной депривации [13].

Основные исследования этих показателей проводились в среде нормативно развивающихся детей и взрослых, а также внутри отдельных нозологий. В нашем исследовании осуществляется попытка изучения общих и специфических особенностей показателей тревожности у подростков с ОВЗ одного возраста, одного типа дизонтогенеза (дефицитарное развитие), но с разными нарушениями сенсорной сферы.

Организация и методы исследования. Для исследования уровня тревожности у лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста был использован Шкала самооценки уровня тревожности Ч. Д. Спилбергера, Ю. Л. Ханина. Тест направлен на определение реактивной и личностной тревожности [11; 14].

Исследование проходило на базе ресурсных центров НГПУ и НГТУ, школы-интерната № 39 города Новосибирска, МАОУ КШИ № 12 города Искитима. В нем



приняло участие 91 испытуемых, имеющих нарушение зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата подросткового и юношеского возраста.

Для исследования реактивной тревожности испытуемым была дана следующая инструкция: «Прочитайте внимательно каждое из приведенных предложений и выберите соответствующий ответ в зависимости от того, как Вы себя чувствуете в данный момент. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет» [2].

Полученные результаты оценивались по трем уровням: низкий уровень тревожности (0–30 баллов), умеренный уровень тревожности (31–45 баллов), высокий уровень тревожности (46 баллов и более).

В ходе анализа полученных данных (рис. 1) отмечается преобладание умеренного уровня ситуативной тревожности в исследуемой группе (70,3 %, соответственно, 64 человека), высокий уровень ситуативной тревожности у 24,2 % испытуемых (22 человека), низкий уровень реактивной тревожности – у 5,5 % испытуемых (5 человек).

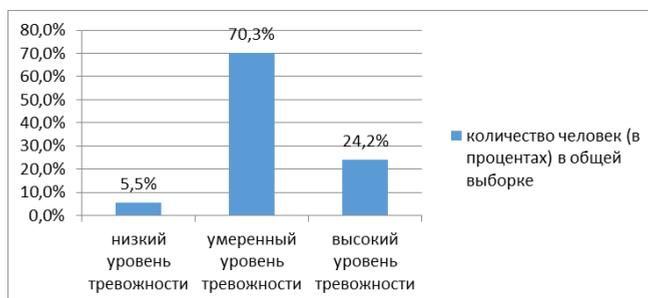


Рис. 1. Показатели реактивной тревожности

При этом самый высокий уровень реактивной тревожности (табл. 1) отмечается у лиц подросткового и юношеского возраста с нарушением зрения (37,5 %); самый низкий уровень – у лиц подросткового и юношеского возраста с нарушением слуха (3,3 %).

Таблица 1

Проявление реактивной тревожности у лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста

Тип нарушения	Низкий уровень	Умеренный уровень	Высокий уровень
Нарушение опорно-двигательного аппарата	13,8 % (4 человека)	12,4 % (21 человек)	13,8 % (4 человека)
Нарушение зрения		62,5 % (20 человек)	37,5 % (12 человек)
Нарушение слуха	3,3 % (1 человек)	76,7 % (23 человека)	20 % (6 человек)

Для исследования личностной тревожности, испытуемым была дана следующая инструкция: «Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже предложений и выберите ответ в зависимости от того, как Вы себя обычно чувствуете. Над вопросами долго не задумывайтесь, поскольку правильных и неправильных ответов нет» [2]

В ходе анализа полученных данных (рис. 2) отмечается преобладание высокого уровня личностной тревожности (80,2 %, соответственно 73 человека); умеренный уровень определен у 19,8 % (18 человек) испытуемых. Низкого уровня личностной тревожности в результате исследования в данной группе не выявлено.

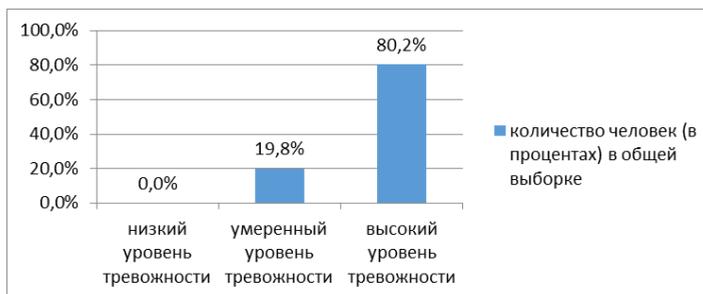


Рис. 2. Показатели личностной тревожности

При этом у подростков и юношей с нарушением зрения отмечается высокий уровень личностной тревожности у 100 % испытуемых; у лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата – у 72,4 % испытуемых; у лиц с нарушением слуха – у 66,7 % испытуемых (табл. 2).

Таблица 2

Проявление личностной тревожности у лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста

Тип нарушения	Низкий уровень	Умеренный уровень	Высокий уровень
Нарушение опорно-двигательного аппарата		27,6 % (8 человек)	72,4 % (21 человек)
Нарушение зрения			100 % (32 человека)
Нарушение слуха		33,3 % (10 человек)	66,7 % (20 человек)

Для большинства участников исследования характерен высокий уровень личностной тревожности и умеренный уровень реактивной тревожности. Для испытуемых с высокой личностной тревожностью характерно наличие внутриличностного конфликта, который проявляется ощущением постоянной опасности, напряженности, тревоги, основанная на его собственных индивидуальных чертах. Любая деятельность может вызывать выраженную тревогу и если не изменять это состояние, то возможно развитие невротического конфликта и психосоматических реакций.

Также в ходе анализа полученных данных мы вычислили базовые количественные показатели тревожности по ее видам в целой выборке (табл. 3).

Таблица 3

Статистические показатели тревожности лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста

Тревожность	Среднее значение	Медиана	Минимальное значение	Максимальное значение	Статистическое отклонение
Ситуативная	41,2	42	25	66	7,7
Личностная	51,1	51	30	68	7,4

Среднее значение ситуативной тревожности у лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста составляет 41,2 балла, минимальное значение – 25 баллов, максимальное значение – 66 баллов, медиана – 42 балла, статистическое отклонение – 7,7. Среднее значение показателей личностной тревожности у участников исследования составляет 51,1 балл, минимальное значение – 30 баллов, максимальное значение – 68 баллов, медиана – 51 балл, статистическое отклонение – 7,4.



Учитывая средние значения показателей ситуативной тревожности можно сделать вывод о центральной тенденции, которая отражает степень выраженности показателя в группе. Так, средние значения личностной тревожности в группе выше, чем показатели ситуативной тревожности.

Статистическое отклонение отражает степень изменчивости признака в группе испытуемых с ситуативной (7,7) и личностной (7,4) тревожностью. Данный показатель свидетельствует о том, что показатели не сильно разбросаны относительно среднего значения.

Проверим достоверность различий в проявлениях ситуативной и личностной тревожности среди лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста, используя расчет *t*-критерия Стьюдента (табл. 4).

Таблица 4

Различия показателей личностной/ситуативной тревожности у лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста относительно тестовой нормы по *t*-критерию Стьюдента (*t*мп)

Сравниваемые данные между типами нарушения	Ситуативная тревожность		Личностная тревожность	
	Среднее значение	<i>t</i> мп	Среднее значение	<i>t</i> мп
Нарушение зрения/нарушение слуха	42,5/42,0	0,1	53,7/49,6	0,4
Нарушение зрения/нарушение опорно-двигательного аппарата	42,5/39	0,5	53,7/49,9	0,7
Нарушение слуха/нарушение опорно-двигательного аппарата	42,0/39	0,5	49,6/49,9	0,2

Различия в значениях ситуативной и личностной тревожности у лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста с разными типами нарушения не обнаружены.

Выводы. На основании теоретического анализа исследования нами углублены и расширены представления о тревожности, её особенностях у лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста. Особенностью тревожности у лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста является умеренный уровень ситуативной тревожности и высокий уровень личностной тревожности. Умеренный уровень ситуативной тревожности проявляется в относительно высокой степени беспокойства, напряжения, повышенной ориентировочной реакции в конкретных ситуациях. А высокий уровень личностной тревожности, характерный для общей группы испытуемых, свидетельствует о переходе данной эмоциональной реакции в более общую и устойчивую личностную характеристику.

При этом хотелось бы сделать акцент на том, что отмечаются некоторые особенности проявления тревожности по нозологиям. Так, у лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста с нарушением зрения отмечается преобладание умеренного уровня реактивной тревожности с отсутствием показателей по низкому уровню тревожности. При этом по личностной тревожности отмечаются только показатели, соответствующие высокому уровню тревожности. У лиц с ОВЗ и инвалидностью с нарушением слуха определяется преобладание умеренного уровня реактивной тревожности и высокого уровня личностной тревожности. У лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста с нарушением опорно-двигательного аппарата отмечается относительно равномерное распределение показателей среди всех уровней реактивной тревожности и преобладание высокого уровня личностной тревожности.



Знание о высоком уровне тревожности лиц с ОВЗ и инвалидностью подросткового и юношеского возраста позволит сопровождать их в адаптации к меняющимся социальным условиям (при переходе из коррекционной школы в систему обучения в высшем учреждении).

Список источников

1. *Астапов В. М.* Тревожность у детей. – 2-е изд. – М.: Питер, 2004. – 224 с.
2. *Барканова О. В.* Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум. – Красноярск: ЛитераПринт, 2011. – 97 с.
3. *Выготский Л. С.* Сочинения: в 6 т. Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 366 с.
4. Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред и сост. И. Б. Дерманова. – СПб., 2002.
5. *Кэррол Э. Изард.* Психология эмоций / пер. с англ. В. Мисник, А. Татлыбаева. – М.: Питер, 2006. – 460 с.
6. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Академия, 2011. – 432 с.
7. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М.: Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2006. – 479 с.
8. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика: учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 304 с.
9. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: в 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста.
10. *Салливан Г. С.* Интерперсональная теория в психиатрии. – М., 1999.
11. *Спилбергер Ч. Д.* Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и спорт: междунар. сб. – М., 1983. – С. 12–24.
12. *Сидоров К. Р.* Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. Вып. 2. – 2013. – С. 42–52.
13. *Солдатова Е. В.* Эмоционально-личностная сфера лиц юношеского возраста с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Современные научные исследования и инновации. – 2012. – № 6. – С. 2.
14. *Ханин Ю. Л.* Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера. – Л.: ЛНИИТЕК, 1976.

Информация об авторах

А. В. Пак, аспирант кафедры коррекционной психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, cathouse@ngs.ru

О. К. Агавелян, доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, oganesagavelyan@yandex.ru

Information about the authors

A. V. Pak, Post graduate student at Novosibirsk Teacher Training University, Department of Correctional Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, cathouse@ngs.ru



O. K. Agavelyan, Doctor of Psychological Sciences, Chair Professor of Special Needs Psychology and Pedagogy Department, Novosibirsk Teacher Training University, Department of Correctional Psychology and Pedagogy, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, oganesagavelyan@yandex.ru

Поступила: 07.08.2023

Одобрена после рецензирования: 01.09.2023

Принята к публикации: 04.09.2023

Received: 07.08.2023

Approved after peer review: 01.09.2023

Accepted for publication: 04.09.2023

**ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ
МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**
**PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH SEVERE
MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS**

День дефектологии. 2023. № 1
Day of Defectology, 2023, no. 1

Научная статья

УДК 376.7+37.0

**Обучение детей с комплексными нарушениями
(с нарушением слуха и задержкой психического развития):
индивидуально-дифференцированный подход**

Е. Г. Речицкая¹, Т. А. Гущина²

¹*Московский педагогический государственный университет,
Московский институт психоанализа, Москва*

²*Специальная школа-интернат № 65, Москва*

В статье рассматриваются особенности развития познавательной сферы детей с нарушением слуха и с первичной задержкой психического развития (ЗПР) младшего школьного возраста. На основе опытно-экспериментальной работы предлагается модель обучения этой категории детей, обосновывается целесообразность реализации индивидуально-дифференцированного персонализированного подхода, что позволяет достигать более полной социальной адаптации и компенсаторного развития обучающихся.

Ключевые слова: комплексные нарушения, обучающиеся с нарушением слуха и с задержкой психического развития, познавательная сфера, коррекционно-развивающая работа, индивидуально-дифференцированный персонализированный подход

Для цитирования: Речицкая Е. Г., Гущина Т. А. Обучение детей с комплексными нарушениями (с нарушением слуха и задержкой психического развития): индивидуально-дифференцированный подход // День дефектологии. 2023. № 1. С. 111–117.

Original article

**Teaching children with complex disorders (hearing impaired and with
mental retardation): individual-differentiated approach**

E.G. Rechitskaya¹, T. K. Gushchina²

¹*Moscow Pedagogical State University, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow*

²*Special correctional school No. 65, Moscow*

The article discusses the features of the development of the cognitive sphere of children with hearing impairment and primary mental retardation (PSD) of primary school age. On



the basis of experimental work, a model of teaching this category of children is proposed, the expediency of implementing an individually differentiated personalized approach is justified, which makes it possible to achieve more complete social adaptation and compensatory development of students.

Keywords: complex disorders, students with hearing impairment and mental retardation, cognitive sphere, correctional and developmental work, individually differentiated personalized approach

For citation: Rechitskaya E. G., Gushchina T. K. Teaching children with complex disorders (hearing impaired and with mental retardation): individual-differentiated approach. *Day of Defectology*, 2023, no. 1, pp. 111–117.

В настоящее время, когда человек поставлен в центр осмысления социальных процессов, постепенно формируется осознание, что именно его психическое, духовное, физическое здоровье является важнейшей ценностью как для него самого, так и для общества. При этом проблема социальной адаптации и реабилитации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, особенно с комплексными нарушениями, заслуживает самого пристального внимания. Данные психологического и нейропсихологического изучения детей с трудностями в обучении и отклонениями в развитии и в поведении (Г. П. Бертынь, Т. А. Власова, И. А. Коробейников, В. И. Лубовский, И. Ф. Марковская, М. С. Певзнер, Н. И. Переслени, И. М. Соловьев, М. Н. Фишман, Ж. И. Шиф и др.) [1; 3; 5] свидетельствуют о том, что недоразвитие познавательной деятельности может быть обусловлено недостаточностью функций некоторых мозговых структур, в первую очередь лобных и теменных отделов. Нарушение функционального объединения различных структур мозга и их специализированного участия в реализации процессов восприятия, познания, внимания, памяти, речи, интеллектуальной деятельности лежит в основе изменений познавательной активности, что, в свою очередь, затрудняет взаимодействие с окружающим миром, «врастание в культуру», то есть адаптацию в широком смысле, согласно Л. С. Выготскому [2].

У детей, имеющих наряду с нарушением слуха задержку психического развития (ЗПР), наблюдается отставание в сравнении с нормативно развивающимися сверстниками без первичной ЗПР в развитии произвольной предметно-практической деятельности, образной памяти, преобладании наглядно-действенного и наглядно-образного мышления над словесно-логическим, повышенная истощаемость и пресыщаемость активного внимания. Это обусловлено более медленным, чем в норме, развитием структур левого полушария, в первую очередь — лобной и теменной областей, а также внутрислоушарных и межполушарных связей. Лобные отделы коры и в норме развиваются позднее остальных отделов, их незрелость у детей с задержанным развитием проявляется в ослаблении контроля и программирования деятельности, направленного внимания, что проявляется в расторможенности, повышенной утомляемости, отвлекаемости, неумении сосредоточить внимание на каком-либо предмете или действии, что, безусловно, отрицательно отражается на результатах обучения. Зафиксировано снижение навыков процессуального и итогового контроля за осуществляемой деятельностью, трудности при нахождении ошибок в письменных работах. Обучающиеся начальных классов испытывают трудности при установлении причинно-следственных связей, нахождении структурных компонентов и функциональных характеристик объектов окружающего мира. Такие дети проявляют выраженное отставание в развитии словесной речи, в овладе-



нии связной речью. Все эти проблемные тенденции усиливаются при наступлении утомления.

При изучении сложного нарушения: недостатки слухового восприятия + ЗПР, можно было предположить, что структура такого нарушения характеризуется своими особенностями, но в процессе проведенного нами комплексного динамического исследования выявились те же по качественному своеобразию структуры нарушения особенности, что и у слышащих детей, имеющих задержку психического развития. Вместе с тем, несмотря на общность законов развития детей, при наличии комплексного нарушения к действию одного нарушения присоединяется действие другого первичного нарушения, что во многом видоизменяет картину дизонтогенетического развития.

Как известно, обучающиеся с нарушением слуха с первично сохранным интеллектом могут достигать высокого уровня компенсаторного развития. Комплексное нарушение двух систем (нарушение слуха и задержка психического развития) ограничивает эти возможности, но, как следует из нашего опыта, возможности есть при условии раннего выявления нарушений и своевременного начала педагогической работы, что способствует достижению более полной адаптации и компенсации развития. Результаты многолетнего исследования, проведенного нами на базе СКШИ № 65 г. Москвы, свидетельствуют о необходимости комплексного подхода при проектировании адекватных индивидуально-персонифицированных средств, как на этапе первичных диагностических процедур, так и в коррекционно-развивающем обучении с учетом структуры и степени выраженности первичных нарушений, последующих нарушений вторичного порядка, а также возможных факторов риска. При этом особые образовательные потребности обучающихся, к числу которых В. И. Лубовский [6] относит когнитивные, энергетические, эмоциональные, включая мотивационные, следует рассматривать комплексно. Наибольшее значение применительно к обучению детей с сочетанными нарушениями имеет замедленная скорость приема, переработки, сохранения и использования информации, то есть замедленность сенсорно-перцептивных процессов, меньший объем сохраняемой информации, то есть более низкая эффективность процессов памяти, недостатки словесного опосредствования, всех видов мыслительной деятельности, более низкая работоспособность и более быстрая истощаемость, что является следствием нарушений как в структуре высших психических функций, так и межцентрального взаимодействия двух нарушенных систем.

С учетом различий проявления названных особенностей, которые функционируют в разной степени выраженности и своеобразных сочетаниях, осуществляется дифференциация обучающихся и персонализированный подход к составлению образовательных маршрутов. Проектировать программно-методическое обеспечение образовательного маршрута каждого ребенка и создание соответствующей модели обучения этой категории обучающихся необходимо с позиций системного подхода, включая адресную деятельность всех заинтересованных сторон: учителя, специального психолога, социального педагога, учителя-дефектолога, медицинских работников, при учете запросов родителей. Разработанный комплекс медико-психолого-социально-педагогического блоков, комплементарных структуре и степени выраженности нарушений развития, предлагается к рассмотрению и утверждению на психолого-медико-педагогический консилиум образовательной организации. Глухих/слабослышащих детей с ЗПР по возможным образовательным маршрутам также, как и детей с ЗПР без дополнительных первичных нарушений, можно разделить на 3 группы. Часть детей,



приближающихся к норме по уровню их психофизического и речевого развития, может обучаться инклюзивно, совместно с нормально развивающимися сверстниками при минимальной психолого-педагогической поддержке.

Основной части рекомендуется обучение в образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы, по второму варианту. В структуре познавательной деятельности этих учащихся отмечается недостаточность развития регулятивной, когнитивной, социальной сфер, при наличии нарушений корковой нейродинамики, снижения умственной работоспособности, аффективно-поведенческих расстройств, затрудняющих усвоение школьных норм и школьной адаптации. У них отмечаются локальные нарушения в структуре высших психических функций, недостатки в речемыслительной деятельности. Для успешного обучения им требуется постоянная систематическая и комплексная поддержка, использование специальных приемов обучения.

Часть глухих детей с ЗПР по уровню когнитивного и речевого развития и по качественным характеристикам структуры нарушений приближается к легкой умственной отсталости, у них имеются признаки церебрально-органической недостаточности. ПМПК рекомендует таким детям обучение по вариантам 1.3, 2.3. Для этой категории детей в соответствии со стандартом образования в адаптированных образовательных программах для глухих и слабослышащих обучающихся с ЗПР спроектировано новое направление коррекционно-развивающей области: «Развитие познавательных процессов», предполагающее развитие, как речемыслительной деятельности, так и личностной, и социальной сфер.

В примерной адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования глухих обучающихся (АООП НОО, вариант 1.3) предусмотрено в коррекционно-развивающей области 5 часов на индивидуальные занятия, из них на развитие речевого слуха и формирование произносительной стороны речи отводится три часа, а два часа на дополнительные коррекционные занятия по развитию познавательной деятельности, отдельных психических процессов. При этом возникает необходимость реализации межпредметных связей в коррекционно-развивающей области, в частности, это относится к использованию одинакового речевого материала для лучшего его усвоения.

За счет организации специального обучения на этапе начального общего образования (особенно, если с детьми не проводилось специальной коррекционно-развивающей работы с раннего детства) достигается повышение уровня когнитивного развития и познавательной активности обучающихся с комплексными нарушениями.

Вся коррекционно-развивающая работа должна строиться с учетом особенностей развития познавательных процессов, в первую очередь памяти, произвольного запоминания учебного материала, а также особенностей речевой и мыслительной деятельности, эмоционально-волевой и мотивационной сфер обучающихся. Подчеркнем, что при обучении детей с нарушением слуха и с первичной ЗПР необходимо соблюдать принцип активного воздействия на их эмоционально-волевою и мотивационную сферы в целях максимального использования потенциальных возможностей каждого ребенка и реализацию персонифицированного подхода.

В технологиях обучения мы [7] предлагаем «пошаговый» принцип построения учебного материала с отработкой необходимых практических и умственных действий. Учитывая повышенную утомляемость детей, рекомендуется не перегружать занятия большим объемом материала, выдерживать умеренный темп занятия, преподносить материал дозированно, небольшими порциями, более развернуто, с по-



степенным усложнением, в обучении использовать устную, письменную и тактильную формы речи в определенном сочетании, в случае необходимости – жестовую. Считаем нецелесообразным предлагать на уроке одновременно две новые задачи, например, новое правило выполнения задания и новый речевой материал.

Среди требований к занятиям важными являются: чередование видов деятельности, включение разнообразной интересной, доступной и значимой для детей практической и игровой деятельности в целях реализации коммуникативно-деятельностного подхода в обучении, использование заданий, активизирующих мыслительную деятельность, создание эмоционально-комфортной атмосферы и рационального режима организации учебного труда (С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Е. Г. Речицкая, И. Л. Соловьева, Т. К. Гущина) [4; 6; 7].

Коррекционно-развивающая работа должна осуществляться в рамках целостного подхода к развитию психических процессов ребенка.

В процессе обучения важно формировать у детей общеинтеллектуальные умения (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификацию), общедеятельностные регулятивные базовые учебные действия (планирование, самоконтроль, самооценку), осуществлять обогащение словарного запаса, развивать диалогическую и связную речь, наряду с формированием произносительной стороны устной речи и ее просодических компонентов, используя для этого фонетическую ритмику на индивидуальных и фронтальных занятиях по слухоречевой реабилитации. Учителю-дефектологу следует помнить о том, что, если корригируется только одно нарушение, а другое длительное время остается незамеченным, развиваются состояния, когда специальная педагогическая работа будет длительной и не всегда эффективной.

Учитель при организации обучения должен опираться как на знание общих возрастных и типологических особенностей развития, так и на понимание особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей каждого ученика. При этом индивидуальный, персонифицированный подход к ребенку необходимо осуществлять на основе максимальной активизации зоны его ближайшего развития (Л. С. Выготский), то есть развития тех функций и психических процессов, которые находятся на стадии формирования и которые могут быть реализованы ребенком сначала под руководством взрослого в сотрудничестве с учителем, психологом, социальным педагогом и родителями, а затем самостоятельно.

Для изучения и учета особых образовательных потребностей детей школьный психолог должен проводить психологическую диагностику, в том числе особенностей мотивации учебной деятельности. Проектируя и моделируя образовательный маршрут обучающегося с нарушением слуха, имеющего задержку психического развития, необходимо дать оценку уровня развития психомоторики, уровня речевого развития, математических знаний, знаний об окружающем мире.

Резюмируя, отметим, что в организации специальной психолого-педагогической помощи детям с комплексными нарушениями (нарушение слуха + ЗПР) к рекомендуемым нами методическим приемам можно отнести следующие [7]:

- более длительное время использования дактилологии в качестве опоры при восприятии, сохранении и закреплении звукобуквенного состава слов, при воспроизведении речевого материала, номинации объектов окружающего мира;

- использование естественных жестов, а возможно, обращение к русской жестовой речи (особенно если дети воспитываются в семьях с родителями, имеющими нарушение слуха) для уточнения понимания значений новых слов и явлений, формирования обобщений;



– дифференцирование учебного материала с учетом возможностей учеников; дозировка объема речевого материала для каждого занятия с учетом степени новизны и доступности грамматических конструкций для каждого ребенка, то есть уменьшение объема предлагаемого на занятиях речевого материала по принципу сокращения его внутри каждой темы;

– контроль понимания детьми учебного, особенно вербального, материала;

– обеспечение непосредственного сочетания слова и средств наглядности, конкретизация учебного материала, усиление использования разнообразных средств наглядности (пособия, наглядный показ, демонстрация действий с предметами, символические невербальные средства, ассистивные технологии), тесная связь процесса речевой деятельности с наблюдением, игровой и практической деятельностью;

– большее количество повторений пройденного материала, с использованием ресурсов индивидуальных коррекционных занятий, внеурочной работы;

– создание активной речевой среды, соблюдение правил речевого режима;

– использование разных форм совместно-распределенной деятельности (работа диадами, триадами, командами) с максимально возможным развитием самостоятельности детей;

– создание условий для активизации учебно-познавательной деятельности на каждом уроке, занятии внеурочной деятельности. Пассивность большинства детей с ЗПР на занятиях требует дополнительной стимуляции: введения большего количества игровых элементов, практической деятельности, красочно оформленных наглядных пособий, моментов неожиданности, сюрпризности, удивления, соревнования и т. д.;

– создание здоровьесберегающей среды, предупреждения утомления детей, истощаемости за счет подвижных игр, физминуток с использованием элементов фонетической и коррекционной ритмики.

Рекомендуется, оценивая личностные результаты каждого из обучающихся, проводить динамическое наблюдение за особенностями мотивации, речевого развития (в том числе восприятия и воспроизведения устной речи), формирования наглядно-образного и словесно-логического мышления, произвольного внимания и памяти, а также знаний об окружающем.

В заключение отметим, что динамическое персонифицированное сопровождение должно осуществляться на протяжении всех лет обучения, учитывая продвижение в развитии детей с комплексными нарушениями и являясь в определенной мере одним из эффективных условий педагогической коррекции. Представленная целостная педагогическая система индивидуально-дифференцированного обучения детей с нарушением слуха и задержкой психического развития позволяет добиться успешной адаптации ребенка в школе и получения образования, которое будет одним из условий его адаптации и интеграции в широкое социуме.

Список источников

1. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. – М., 1985. – 175 с.

2. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 5 Основы дефектологии. – М.: Педагогика., 1983. – 368 с.

3. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.



4. *Зыков С. А.* Проблемы сурдопедагогики. Избранные труды / сост. и авт. библиогр. Т. С. Зыкова, М. А. Зыкова. – М.: Загреб, 1997. – 232 с.

5. *Инденбаум Е. И., Коробейников И. А., Бабкина Н. В.* Дети с задержкой психического развития. – М.: Просвещение, 2019. – 47 с.

6. *Лубовский В. И.* Методологические проблемы специальной психологии // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы: колл. монография / под ред. Т. Г. Богдановой, Н. М. Назаровой. – М.: Логомаг, 2013. – С. 9–36.

7. *Речицкая Е. Г., Гущина Т. К.* Коррекционная работа по развитию познавательной сферы глухих обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР). – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2019. – 133 с. (Коррекционная педагогика).

Информация об авторах

Е. Г. Речицкая, кандидат педагогических наук, профессор, Московский государственный педагогический университет, Московский институт психоанализа, Москва, elisvesta@mail.ru

Т. К. Гущина, кандидат педагогических наук, доцент, учитель-дефектолог, Специальная школа-интернат № 65, Москва, Tatjana_gush@mail.ru

Information about the authors

E. G. Rechitskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, elisvesta@mail.ru

T. K. Gushchina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, teacher-defectologist, Special Boarding School No. 65, Moscow, Tatjana_gush@mail.ru

Поступила: 28.02.2023

Одобрена после рецензирования: 12.05.2023

Принята к публикации: 04.09.2023

Received: 28.02.2023

Approved after peer review: 12.05.2023

Accepted for publication: 04.09.2023

ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ ОСОБОГО РЕБЕНКА

SUPPORT FOR THE FAMILY OF A SPECIAL CHILD

День дефектологии. 2023. № 1
Day of Defectology, 2023, no. 1

Научная статья

УДК 376.112.4

Поддержка семей, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра, посредством участия в ежегодной акции «Зажги синим»

А. А. Волкова¹, А. С. Горшенина¹, Т. С. Емельянова¹, О. В. Митрофанова¹

¹*Детский сад № 70, Новосибирск*

В статье описывается опыт работы педагогов с детьми с расстройством аутистического спектра, раскрывает некоторые особенности взаимодействия детского коллектива и формирования толерантного отношения к детям с ОВЗ через проведение социальных акций. Авторами статьи обосновывается необходимость распространения информации об особенных детях в педагогическом, детском и родительском коллективе.

Ключевые слова: коррекционно-образовательная деятельность, образовательное событие, социальная акция, инклюзия, родительские сообщества, профессиональная компетенция, родительская компетентность

Для цитирования: Волкова А. А., Горшенина А. С., Емельянова Т. С., Митрофанова О. В. Поддержка семей, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра, посредством участия в ежегодной акции «Зажги синим» // День дефектологии. 2023. № 1. С. 118–121.

Original article

Support for families with children with autism spectrum disorders through participation in the annual "Light Up Blue" campaign

A. A. Volkova¹, A. S. Gorshenina¹, T. S. Emelyanova¹, O. V. Mitrofanova¹

¹*Kindergarten No. 70, Novosibirsk*

The article reflects the experience of teachers working with children with autism spectrum disorder, reveals some features of the interaction of the children's collective and the formation of a tolerant attitude towards children with disabilities through social actions. The authors of the article substantiate the need to disseminate information about special children in the pedagogical, children's and parent collective.

Keywords: correctional and educational activity, educational event, social action, inclusion, parent communities, professional competence, parental competence

For citation: Volkova A. A., Gorshenina A. S., Emelyanova T. S., Mitrofanova O. V. Support for families with children with autism spectrum disorders through participation in the annual "Light Up Blue" campaign. *Day of Defectology*, 2023, no. 1, pp. 118–121.



Информация о проблемах детей с аутизмом стала широко распространяться в последнее десятилетие. Появилась острая необходимость в информировании общества о людях с расстройствами аутистического спектра и их психологических особенностях. Актуальность таких мер заключается в том, что дети и взрослые с этой нозологией часто страдают от негативного отношения со стороны окружающих [2; 3].

Известны случаи, когда люди, имеющие такой диагноз, попадали в полицию из-за так называемого «неадекватного поведения», например, ребенок громко кричал и плакал на улице; прохожие, наблюдавшие этот случай, посчитали, что взрослый мужчина его украл, а это был всего лишь растерянный отец, который не знал, что делать в такой ситуации. Молодой человек двадцати лет был задержан полицией на улице, потому что он громко смеялся и закрывал уши руками; второй юноша привлек к себе внимание стражей правопорядка в метро тем, что старался встать очень ровно и четко у ограничительной линии на перроне входа к поездам и т. д.

С 2008 г. 2 апреля в знак солидарности с людьми с аутизмом и их семьями, а также для привлечения внимания политиков и простых граждан к проблемам аутизма в мире по инициативе фонда Autism Speaks ежегодно проходит акция «Зажги синим» (Light It Up Blue).

Синий – официальный цвет организации. В этот день в странах, присоединившихся к акции, здания подсвечивают синими прожекторами [2]. Он был установлен резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН, в которой была выражена обеспокоенность высокой численностью детей, страдающих аутизмом [2]. В России акция проводится с 2013 г., первым городом-участником стала Москва, вслед за ней поднялись и другие: Санкт-Петербург, Белгород, Воронеж, Кострома, Новосибирск, Нижний Новгород, Самара, Симферополь, Тюмень и др. Данную акцию в Новосибирске поддерживают известные деятели культуры и искусства. Главными инициаторами социальной акции «Зажги синим» выступают разные родительские сообщества и отдельные активные родители. Организовываются массовые городские мероприятия с участием всех желающих поддержать детей с аутизмом: в Центральном парке культуры и отдыха несколько лет подряд выпускались в небо шары синего цвета. В 2022 г. эстафету у шаров приняли живые голуби как символ добра и любви. Проходят различные выставки с фотографиями ребят и их творческих работ.

Благодаря этой акции взрослые люди с РАС города Новосибирска получили возможность заявить о себе и своих талантах на различных площадках города.

При поступлении в дошкольное учреждение родители особенных детей очень волнуются, как воспримут их ребенка сверстники и другие родители.

Понимая значимость привлечения внимания общественности к детям с особенностями в развитии, педагоги МАДОУ д/с № 70 в 2016 г. впервые приняли участие в акции «Зажги синим». На базе детского сада состоялась выставка работ детей с РАС «Мир глазами особого ребенка».

Работы для этой выставки предоставили родители двух мальчиков десяти и одиннадцати лет, обучающихся в средней общеобразовательной школе «Перспектива» города Новосибирска. Один из мальчиков занимался индивидуально с педагогом по изобразительному искусству, с которым он учился познавать окружающий мир, выражать свое собственное мнение и свой внутренний мир. Картины юного художника отражают всю полноту и красоту живописи – это талантливо выполненные акварелью натюрморты, пейзажи и отдельные постановочные сюжеты [4]. Произведения мальчика оформлены на листе формата А3 и предназначены для публичного просмотра. Терапия искусством благоприятно повлияла на эмоциональное состо-



ание ребенка, он стал более открытым внешнему миру, все больше приобретает спокойствие и гармонию.

Второй мальчик с расстройством аутистического спектра посещал индивидуальные занятия с педагогом-психологом. Педагог использовал метод сказкотерапии, где через призму сказочного мира ребенок проявлял свой талант. Читая терапевтические сказки разной тематики вместе со взрослым, он мог узнавать о хороших и плохих поступках людей и рассуждать о добре и зле. По мотивам прочитанной сказки ребенок рисовал к ней сюжет цветными карандашами. Удивительной оказалась способность ребенка точно передавать характер героев через их эмоции, мимику и позы. Так как мальчик не очень словоохотлив, изображенные им рисунки еще раз доказывают, что он понимает главную суть сюжета и может перенести эту суть на лист. Вот так, совсем случайно, открылся талантливый сказочник и художник.

Родители и дети, посещающие детский сад «Солнечный город», смогли полюбоваться рисунками ребят, понять, что у этих детей, не всегда способных выразить себя в обычной жизни, есть особое понимание окружающей действительности и свой творческий взгляд.

В 2020 г. повторилась выставка творческих работ одного из ребят, картины приобрели более взрослый характер, техника рисования стала более выразительной.

Отзывчивые педагоги дошкольного учреждения каждый год участвуют в акции, которая стала для всех сотрудников традиционной. К этому дню украшают холл детского сада, размещают буклеты, листовки и аффирмации в каждой группе, проводят беседы с детьми, организуют фотосессии. Дети вместе с педагогами приходят в синей одежде или с синими ленточками, чтобы выказать свое доброе отношение и солидарность, поддержать общую цель акции.

Педагоги-психологи рассказывают воспитателям об особенностях детей с РАС, демонстрируют видеоролики о жизни этих людей. Специалист детского сада, имеющий опыт работы со взрослыми людьми с РАС, делится опытом работы, интересными ситуациями, возникающими в процессе взаимодействия с клиентами, имеющими особенности в развитии. Для воспитанников детского сада демонстрируют обучающие мультфильмы, способные передать особенности общения с детьми с расстройствами аутистического спектра, объясняющие причины и специфику поведения таких детей, формирующие толерантное отношение к детям с отклонениями в развитии.

Детский сад № 70 «Солнечный город» много лет плодотворно сотрудничает с Новосибирским государственным педагогическим университетом. Благодаря партнерству активное участие в данной акции принимают студенты кафедры логопедии и детской речи Института детства.

Под знаком акции «Зажги синим» педагоги, воспитанники детского сада и студенты на протяжении нескольких лет организуют мероприятия, посвященные данному событию. В ходе мероприятия проводятся игры на сплочение, организуются флешмобы, творческая активность. Объединенные одной светлой идеей, участники акции стремятся показать социуму, что все на этой земле равны и хотят быть счастливыми. Детям очень нравится такой формат взаимодействия со взрослыми, они чувствуют, что рядом с ними небезразличные педагоги и сверстники, нуждающиеся в особом внимании.

**Список источников**

1. Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма [Электронный ресурс]. – URL: <https://ria.ru/20210402/autizm-1603608437.html> (дата обращения: 02.03.2023).
2. *Савенков А. И.* Одаренные дети в детском саду и школе. – М.: Академия, 2000. – 232 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования – М.: Центр педагогического образования, 2014. – 32 с.
4. *Яковлева Г. В., Кондакова О. Н.* Условия развития одаренности у детей возможностями здоровья // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 270–272.

Информация об авторах

А. А. Волкова, учитель-логопед, Детский сад № 70, Новосибирск, 70logoped@mail.ru

А. С. Горшенина, учитель-логопед, Детский сад № 70, Новосибирск, 70logoped@mail.ru

Т. С. Емельянова, педагог-психолог высшей квалификационной категории, Детский сад № 70, Новосибирск, 70logoped@mail.ru

О. В. Митрофанова, учитель-логопед высшей квалификационной категории, Детский сад № 70, Новосибирск, 70logoped@mail.ru

Information about the authors

A. A. Volkova, Speech Therapist Teacher, Kindergarten No. 70, Novosibirsk, 70logoped@mail.ru

A. S. Gorshenina, Speech Therapist Teacher, Kindergarten No. 70, Novosibirsk, 70logoped@mail.ru

T. S. Emelyanova, Teacher-Psychologist of the Highest Qualification Category, Kindergarten No. 70, Novosibirsk, 70logoped@mail.ru

O. V. Mitrofanova, Teacher-Speech Therapist of The Highest Qualification Categories, Kindergarten No. 70, Novosibirsk, 70logoped@mail.ru

Поступила: 13.03.2023

Одобрена после рецензирования: 12.05.2023

Принята к публикации: 04.09.2023

Received: 13.03.2023

Approved after peer review: 12.05.2023

Accepted for publication: 04.09.2023

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ

HISTORICAL MEMORY

Памяти профессора Ирины Ивановны Мамайчук



Жизнь иногда готовит неожиданные «сюрпризы». 23 июля – день рождения выдающегося психолога современности Ирины Ивановны Мамайчук, доктора психологических наук, профессора Санкт-Петербургского государственного университета (рис. 1), которой мне в этом году так и не пришлось дозвониться... Не пришлось и в тот день... С ужасом узнала, что ее не стало 21 февраля 2023 г. ... из интернета... Как печально и больно, что невозможно больше услышать и поговорить...

Ирина Ивановна с родителями переехала в Ленинград в ее детском возрасте, до этого семья жила в Сибири. Ирина Ивановна комментирует фотографию (рис. 2) подруге: «Леночка, на первом снимке я плачу слева, а Тамара забрала у меня ведра, сидит на корточках и кайфует. Это в яслях на даче, оторвали от мамы. Такие жалкие, бедные дети», – писала Ирина. Думаю, она в середине беленькая плачущая.

Рис. 1. И. И. Мамайчук (1948–2023)



Рис. 2. На даче. Ясли



В семье росли две девочки: Ирина и ее сестра-близнец Тамара (рис. 3).



Рис. 3. Тамара и Ирина (справа)

Во взрослой жизни они были очень близки. У Тамары родился сын с аутизмом Петечка, которому И. И. Мамайчук посвятила всю жизнь. Сейчас он в одном из интернатов.

Сестры всегда были вместе, пока Тамара не покинула этот мир, оставив в нем сына Петечку, к которому всегда ездила И. И. Мамайчук.

Ирина Ивановна Мамайчук с 1967 по 1991 г. работала в институте Г. И. Турнера. В единственном тогда в России психологическом кабинете института она начала работать лаборанткой «24 года работы в институте им. Г. И. Турнера сыграли огромную роль в моём мировоззрении, в моей профессиональной и личной жизни», – так Ирина Ивановна писала в «Вестнике института им. Г. И. Турнера». На студенческой практике она познакомилась с прекрасным специалистом: коррекционным педагогом и психологом Рахилью Яковлевной Абрамович-Лехтман. О том, что в психологическом кабинете необходим лаборант Ирина Ивановна (тогда училась на III курсе вечернего отделения факультета психологии ЛГУ и работала воспитателем в детском саду) узнала от своей подруги Галины Старовойтовой (1946–1998), которая, как и Ирина Ивановна, училась на психологическом факультете ЛГУ им. А. А. Жданова.

Ирина Ивановна вспоминает об этом времени так: «В мои обязанности входила подготовка пособий для диагностики и занятий, участие в консультациях, ведение протоколов обследования. Помню первого больного с церебральным параличом, у которого были гиперкинезы. Он не говорил, самостоятельно не сидел, у него было сильное слюнотечение. Нужно было определить уровень его интеллектуального развития и решить вопрос о целесообразности госпитализации. Рахиль Яковлевна показывала ему картинки, вкладывала предметы в руки, которые он не мог удерживать и ронял их. Несмотря на тяжелое физическое состояние, мальчик глазами выбирал предметы по форме, величине, адекватно реагировал на сюжетные картин-



ки, на игрушки. Рахиль Яковлевна написала в заключении, что интеллект сохранен, и мальчика взяли на отделение ДЦП вместе с мамой. «Его мама работала в отделении санитаркой, а Серёжа занимался с логопедом и психологом. Через четыре года я уже рекомендовала ему учиться по массовой программе. Серёжа играл в шахматы, переставляя фигуры ногами, пытался говорить фразами и главное – хорошо учился в школе».

Рахиль Яковлевна еще до войны работала в Институте мозга, была знакома со многими выдающимися психологами: Л. С. Выготским, Б. В. Элькониным, В. Н. Мясищевым, Б. Г. Ананьевым. Она любила детей, поэзию, писала стихи, была знакома с И. Буниным. «Я ее часто провожала с работы до ее дома на Подъяческой улице. Она мне разрешала пользоваться своей библиотекой, и я читала книги по психологии, которых не было даже в Университете. В конце 1968 г. Рахиль Яковлевна ушла из Института, и меня перевели в Пушкин, где я, работая на ставке лаборанта, самостоятельно обследовала детей, писала заключения» (рис. 4).



Рис. 4. Ирина Ивановна Мамайчук проводит исследование

В 1970 г. Ирина Ивановна окончила ЛГУ, но свободной ставки психолога в Институте тогда не было, поэтому четыре года она работала лаборантом, выполняя обязанности психолога, пока ситуацию не изменил директор Института П. Я. Фищенко и ставка психолога появилась, но не было кабинета – занятия в начале пути Ирина Ивановна вела около кроватей детей...

«Дети с церебральным параличом, особенно с тяжёлыми двигательными и речевыми дефектами, “не укладывались” в стандартные схемы психодиагностики, а требовали динамического наблюдения, обучающего эксперимента. Если не учитывать это, то психолог мог формально занижать гностические и интеллектуальные возможности ребёнка, а порой диагнозом “умственная отсталость” решал дальнейшую судьбу ребёнка в негативную сторону. Если с педагогами профессиональные отношения складывались успешно, то с хирургами приходилось спорить, доказывать, что ребёнок не готов к оперативному вмешательству: не ходит, сидит неустой-



чиво. Я не понимала: зачем ребёнку оперировать стопы? Сначала надо развить локomotorные его функции, что успешно делали сотрудники ЛФК, активизировать ребёнка, побороть его страхи, ведь у многих детей наблюдался страх вертикального положения. Мы много спорили, и хирургический совет часто меня поддерживал»

В 1978 г. Ирина Ивановна защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата психологических наук «Гаптическое и зрительное восприятие у дошкольников в норме и при нарушениях моторики и интеллекта». Руководителями были выдающийся психолог, доктор психологических наук, профессор, специалист в области исследования слепоглухонемоты Августа Викторовна Ярмоленко (1900–1972) и кандидат медицинских наук, доцент Тигран Анатольевич Немчин.

Ирина Ивановна писала своей подруге, Елене Михайловне Вяхякуопус, известному нейропсихологу, автору многих книг об особых детях: «Практическая работа – это суперпсихология. Не многие из наших классиков могут работать с людьми, а особенно с проблемными. Я благодарна судьбе, что с 19 лет уже работала, сначала лаборантом, а потом психологом в институте Турнера».

В 1980 г. Ирину Ивановну пригласили читать лекции в университете, где было защищено более 35 диссертаций аспирантов, в основном из зарубежных стран (рис. 5).

В психологической помощи нуждались дети с ревматоидным артритом. Ирина Ивановна и ее ученица Ольга Васильевна Воробьева разрабатывали и внедряли психорегулирующие тренировки для детей с целью смягчения их эмоционального дискомфорта из-за постоянных болей, разрабатывали методы коррекции внимания и памяти, проводили специальные занятия, направленные на коррекцию самооценки. Результаты исследований публиковали в центральных журналах совместно с сотрудниками отделений Х. А. Умхановым, Н. Н. Маленковым, Ю. А. Лапкиным.



Рис. 5. «Буквы разные читать»

В 1991 г. Ирина Ивановна прошла по конкурсу на должность доцента на факультет психологии СПбГУ. Было очень тяжело расставаться с Институтом, в котором она проработала 24 года, по предложению начальства, она в определенные дни вела прием в поликлинике и кабинете на Лахтинской бесплатно. В кабинете проводила занятия со студентами, консультировала и, главное, продолжала работать и общать-



ся со многими сотрудниками, о которых всегда отзывалась тепло и сердечно, в своейственной ей манере.

Ученики Ирины Ивановны Г. В. Пятакова, Ю. М. Миланич, О. Ю. Щелкова, Н. В. Ходырева отмечают: «Основным направлением профессиональной деятельности Ирины Ивановны Мамайчук стало изучение формирований психики детей и подростков в осложненных биологическими и социальными факторами условиях. Ее работы продолжили научные традиции выдающихся отечественных и зарубежных специалистов по проблемам психологии нарушенного развития и наряду с работами признанных психологов (Г. Я. Трошин, Л. С. Выготский, Б. В. Зейгарник, В. В. Лебединский, К. С. Лебединская и др.) стали своеобразным “золотым стандартом” в исследованиях проблем данной тематики. Она последовательно продвигала идею дифференцированного подхода к анализу различных вариантов аномального развития. Подчеркивала необходимость комплексного подхода к изучению нарушений психического развития. Ее работы не только привнесли новое в понимание закономерностей в формировании отклонений в психическом развитии, но и углубили представления психологов о нормальном развитии перцепции, моторики, мышления. Сама она считала чрезвычайно важной для современного психолога мысль Анри Валлона: нормальный ребенок раскрывается в патологическом ребенке».

Ирина Ивановна была ученым-гуманистом, уверенным в широких возможностях «особых» детей, их компенсаторных ресурсов, если воспринимать их как личности, видеть их сильные качества: «Эти дети такие же, как и мы. Они любят нас и хотят быть любимыми. Они хотят, чтобы их понимали и принимали такими, какие они есть. Но чтобы мы могли это сделать, прежде всего, нам необходимо больше знать о них, общаться с ними, быть способными заглянуть в их мир и разгадать их “странные” желания и поступки» (из книги «Помощь психолога детям с аутизмом», 2007).

Ирина Ивановна Мамайчук была блестящим лектором, приводила примеры из собственной практики. Опыт практической деятельности и широкие теоретические знания соединились в ее докторской диссертации «Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции», которую она успешно защитила в 2004 г.

Профессиональная научная деятельность И. И. Мамайчук тесно переплетена с общественной работой: она являлась внештатным экспертом-психологом, психологом-консультантом при уполномоченном по правам ребенка Санкт-Петербурга и Городской ассоциации родителей детей-инвалидов.

Когда она только начала работать с особыми детьми, ей сказала мама: «Ты можешь работать с больными детьми, но надо их очень любить и думать прежде всего о том, как им помочь и их родителям». Эти слова стали девизом всей ее профессиональной жизни.

Вот мнение ее учеников: «Ирина Ивановна была убеждена, что полноценная помощь больному ребенку или подростку невозможна без научно обоснованного психологического сопровождения его семьи. В центре внимания специалиста-психолога должны быть такие особенности родственников, как реакция на болезнь ребенка, воспитательные установки, характер детско-родительских взаимоотношений, личностный профиль родителей и прародителей, их психоэмоциональный статус, защитные механизмы и копинги, семейная история. Она подчеркивала, что тщательное изучение семейного контекста необходимо для глубокого понимания своеобразия ребенка, структуры нарушенного психического развития, перспектив психокоррекции и лечения. Кроме того, такой подход позволяет увидеть ресурсы семьи, на которые следует опираться при оказании ему психологической помощи.



С именем Ирины Ивановны Мамайчук связаны возникновение и деятельность общественного движения взаимопомощи родителей в нашей стране. В 1989 г. при ее непосредственном участии на базе общества милосердия «Ленинград» организован клуб «Особый ребенок» для детей с тяжелыми физическими и психическими нарушениями (позже – родительская ассоциация «Особый ребенок»). Деятельность клуба была направлена на знакомство родителей и детей друг с другом, совместное проведение досуга, оказание взаимной поддержки. Профессиональная помощь Ирины Ивановны реализовывалась не только в групповых дискуссиях, тренингах и психологических консультациях, но и при непосредственном сопровождении подопечных на экскурсиях и совместных прогулках. Уникальный опыт общения ленинградских (петербургских) «особых» семей широко распространился по всей стране, и сейчас в разных городах России функционирует множество родительских ассоциаций детей-инвалидов».

Ирина Ивановна Мамайчук награждена почетными грамотами за участие в конкурсе на соискание премий 2003 и 2010 г. Санкт-Петербургского государственного университета «За научные труды». В 2019 г. ей присвоено звание «Почетный работник сферы образования Российской Федерации». На творческое наследие Ирины Ивановны будут опираться многие поколения клинических психологов. Коллеги, ученики и друзья будут помнить ее как яркого человека, активного, честного, искреннего, самоотверженного, бесконечно преданного отечественной психологии и своему делу.

Теперь все идеи ее остались только в книгах и памяти... Скольким детям с ограниченными возможностями здоровья и их семьям помогла Ирина Ивановна не только своими работами, но и практической деятельностью. Первый в нашей стране родительский клуб, давший начало общественным организациям особенных детей, был создан ею в Санкт-Петербурге (Ленинграде), родителей с детьми приглашала к себе на консультации, не обращая внимания на свое состояние здоровья, всем уделяла время: и детям, и родителям, и студентам, и аспирантам, диссертантам и коллегам, близким и друзьям... Всегда позитивна и оптимистична, пример гармоничного мировосприятия, Ирина Ивановна – эрудированнейший, образованнейший, интеллигентнейший человек, понимающий сущность нашей профессии не на словах. а на деле...

Какое счастье, что удалось общаться с ВЕЛИКИМ УЧЁНЫМ современности... Не забыть этих встреч и редкой включённости первого оппонента Ирины Ивановны в работу диссертанта, человеческой заинтересованности и соучастия..., которые не пропадали и все последующие годы нашего общения... Вечная память!.. Приведем ссылки на выступления И. И. Мамайчук:

<https://yandex.ru/video/preview/8375085894179762469>,

<https://yandex.ru/video/preview/12941150248217308353>,

<https://yandex.ru/video/preview/16722047920916764722>, а также ее основные публикации.

1. *Мамайчук, И. И.* Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции : монография / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : СПбГУ, 2000.

2. *Мамайчук, И. И.* Детский церебральный паралич: монография / И. И. Мамайчук, Л. М. Шипицына. – Санкт-Петербург : Дидактика Плюс, 2001.

3. *Мамайчук, И. И.* Помощь психолога детям с аутизмом: научно-практическое руководство / И. И. Мамайчук. – 2-е издание, дополненное. – Санкт-Петербург : Речь, 2008.



4. *Мамайчук, И. И.* Экспертиза личности в судебно-следственной практике: научно-практическое руководство / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Речь, 2002.
5. *Мамайчук, И. И.* Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения: учебное пособие / И. И. Мамайчук, М. И. Смирнова. – 2-е издание, дополненное. – Санкт-Петербург : Эко-Вектор, 2014.
6. *Мамайчук, И. И.* Методы психологической помощи детям и подросткам с нарушениями в развитии : учебное пособие для вузов / И. И. Мамайчук. – Санкт-Петербург : Эко-Вектор, 2015.
7. *Мамайчук, И. И.* Помощь психолога детям с задержкой психического развития : учебное пособие для вузов / И. И. Мамайчук, М. Н. Ильина, Ю. М. Миланич. – 2-е издание, дополненное и исправленное. – Санкт-Петербург : Эко-Вектор, 2017.
8. *Мамайчук, И. И.* Психологическая помощь детям и подросткам с соматическими заболеваниями // Педиатр. – 2014. – Том 5, № 1. – С. 107–118.
9. *Васильев, В. Л.* Анализ личности несовершеннолетних жертв половых преступлений / В. Л. Васильев, И. И. Мамайчук // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1993/931/931061.htm> (дата обращения: 02.07.2023).
10. *Мамайчук, И. И.* Проблемы и перспективы развития детской клинической психологию // Петербургский психологический журнал. – 2014. – № 8. – С. 26–37.



**Памяти учителя-дефектолога (сурдопедагога)
Каторкиной Светланы Никитичны**

Жизнь устроена интересно: сегодня ты общаешься с человеком, а завтра этого человека может уже и не быть, хотя, казалось бы, ничего не предвещало...

Не ценим мы мгновений, отпущенных нам на встречи и общение, всё куда-то спешим и бежим, до конца так и не узнав друг друга...

28 февраля 2023 г. не стало замечательного человека, великолепного специалиста, учителя-дефектолога (сурдопедагога) Светланы Никитичны Каторкиной (рис. 1).



Рис. 1. Светлана Никитична Каторкина (12 апреля 1935 г. – 28 февраля 2023 г.)

Светлана Никитична родилась в прекрасной семье Уртьевых. Никита Павлович, образованнейший и интеллигентнейший человек, руководил обсерваторией в Крыму, вся его недолгая жизнь была связана с солнцем. Вероятно, по этой причине младшую дочь назвали Светланой. Мама Ольга Васильевна помогала слепым детям в интернате, была метеорологом, работала на метеорологической станции, где и сейчас о ней помнят. Горе в семью пришло очень рано: в 1937 г. был репрессирован Никита Павлович, полный научных идей и планов на будущее.

Все детство Светлана Никитична провела в городе Бирске, на реке Белой. Именно там она закончила школу в 1953 г. и по стопам старшей сестры Нины Никитичны поступила в Российский государственный педагогический институт им А. И. Герцена на дефектологический факультет, который успешно закончила в 1958 г. по специальности сурдопедагогика, русского языка и литературы с присвоением квалификации «учителя школ глухонемых и тугоухих, преподавателя русского языка и литературы в специальной и средней массовой школе» (рис. 2).



Рис. 2. Диплом Светланы Никитичны

Годы учебы были связаны с прекрасной кафедрой сурдопедагогики (до 105-летия которой Светлана Никитична не дожила, а со 100-летием коллег успела поздравить), чудесными преподавателями, лекциями легендарного сурдопсихолога, сурдопедагога, основателя логопедии Михаила Ефимовича Хватцева (1883–1977), о котором всегда с восхищением рассказывала. К диплому прилагался еще один интересный документ (рис. 3).

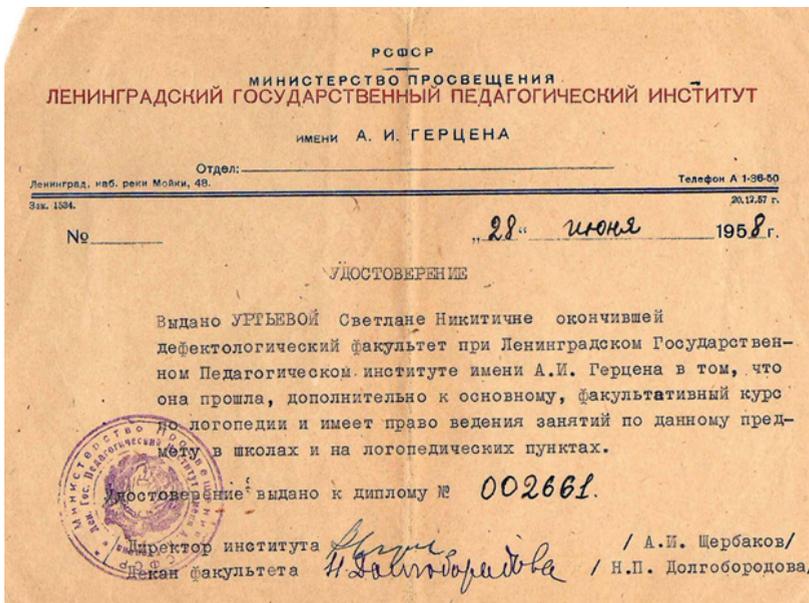


Рис. 3. Удостоверение об окончании факультативного курса логопедии

Вот таким всесторонне образованным человеком вышла Светлана Никитична из стен альма-матер.



Все студенчество провела Светлана Никитична в сказочном городе Ленинграде, который навсегда поселился в ее сердце (рис. 4).



Рис. 4. Выпускники дефектологического факультета РГПИ им. А. И. Герцена.
Светлана Никитична слева во втором ряду

Из города на Неве Светлана Никитична была направлена по распределению в 37-ю школу глухонемых г. Новосибирска, на должность преподавателя русского языка и литературы, а уже в 1960 г. переведена на должность инструктора по слуховой работе, затем долгое время работала завучем, отвечала за коррекционную работу. К Светлане Никитичне можно было обратиться с любым вопросом по самой сложной области сурдопедагогики: развитию слухового восприятия и обучению произношению. Всегда доброжелательная, компетентная, она снимала всякие страхи перед профессиональной неизвестностью у молодых специалистов, в числе которых была и я. Общаться с этим человеком всегда было удовольствием. Ее отличали такие качества, как интеллигентность, добропорядочность, уважение к мнению других людей, абсолютное знание предмета, профессионализм, мудрость. Светлана Никитична очень любила и знала глухих, в 1970-е и 1980-е гг. она создавала, как сейчас говорят, «инклюзивные» группы глухих и слышащих детей и возила их на каникулах по всей стране (рис. 5, 6).

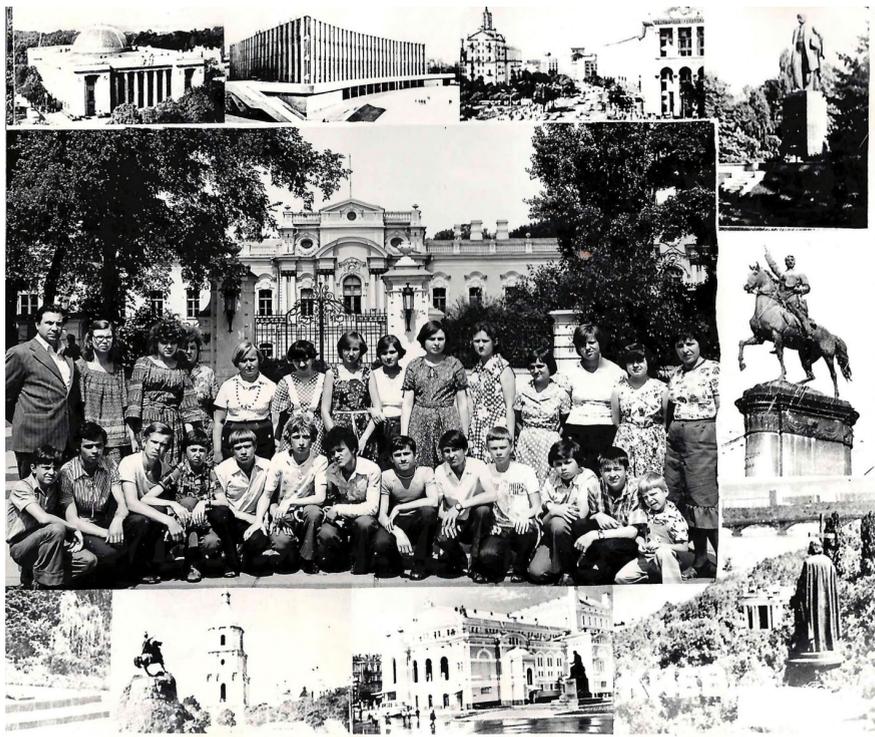


Рис. 5. Светлана Никитична (справа во втором ряду) в одной из таких поездок Макаров Владимир Григорьевич (слева во втором ряду) – директор школы глухих – тоже сопровождал ребят



Рис. 6. Путешествие в Шушенское. С. Н. Каторкина – вторая справа во втором ряду



За время работы в школе глухих – 36 лет – Светлане Никитичне были объявлены благодарности «За достигнутые успехи и высокие результаты в учебно-воспитательной работе», ее фотография украшала доску почета работников образования г. Новосибирска, однако она в ответ на признание всегда скромно и искренне улыбалась и говорила: «Это просто работа».

В 1979 г. Светлане Никитичне было присвоено звание старшего учителя (было раньше такое почетное звание) (рис. 7).

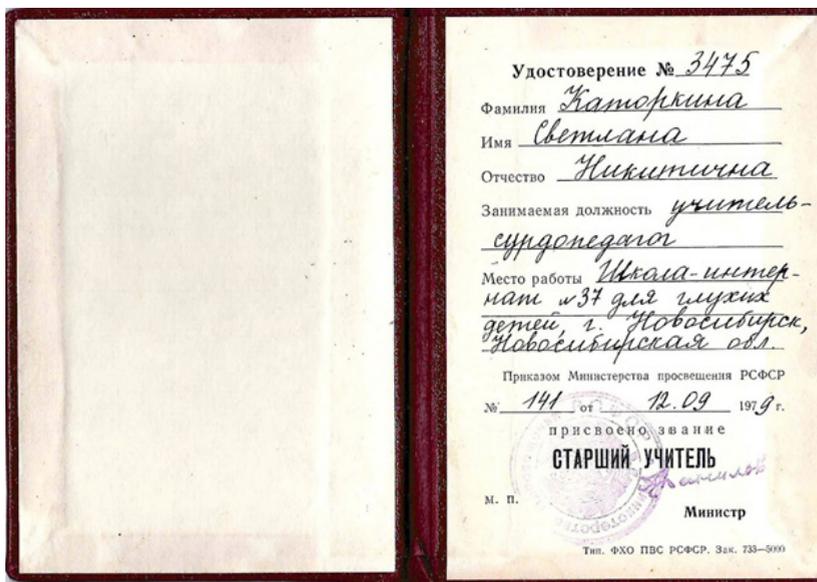


Рис. 7. Удостоверение о присвоении звания старшего учителя

В 1987 г. Светлана Никитична была награждена медалью «Ветеран труда» (рис. 8).



Рис. 8. Удостоверение о награждении медалью «Ветеран труда»



Светлана Никитична пользовалась заслуженным уважением коллег и учеников, была значимым лицом в коллективе школы (рис. 9).



Рис. 9. Коллектив школы 37 г. Новосибирска 1992 г.
Светлана Никитична – 5-я справа во втором ряду,
Нина Никитична Мартынова – ее старшая сестра –
прекрасный учитель-дефектолог-сурдопедагог – 4-я справа в первом ряду

Большинство людей на этой фотографии (Светлана Никитична в их числе) работали с выдающимися учеными нашей страны С. А. Зыковым, Л. В. Нейманом, Ф. Ф. Рау, Н. Ф. Слезиной и др. Ведь 37 школа глухих (в этом году ей исполнилось 95 лет) долгие годы была экспериментальной площадкой НИИ дефектологии (ИКП РАО, которому в этом году исполняется 100 лет) и входила в шестерку лучших школ глухих СССР.

С 1994 по 2000 г. Светлана Никитична продолжала служить дефектологии в школе-интернате № 116 г. Новосибирска в должности учителя-логопеда. В этот же период Светлана Никитична с удовольствием делилась своими знаниями по сурдопсихологии со студентами Новосибирского государственного педагогического университета, обучавшимися по направлению «Специальная психология». Все, кто слушал ее лекции, вспоминают их содержательность и яркость.

С 2000 по 2013 г. Светлана Никитична работала учителем-дефектологом (сурдопедагогом) в Областном сурдоцентре при Муниципальной поликлинике № 5 (ныне – поликлиника № 20) (рис. 10).

В 2012 г. Светлана Никитична была награждена памятной медалью «За вклад в развитие Новосибирской области».

По отзывам врача-сурдолога Марии Викторовны Савенковой, учителя-дефектолога Татьяны Владимировны Раковой, к Светлане Никитичне с удовольствием приходили пациенты, к которым она относилась очень внимательно и всегда давала надежду на преодоление проблем, помогая решить все вопросы, связанные с последствиями потери слуха. Однажды родители к ней привели взрослого 36-летне-



го мужчину, военного лётчика, потерявшего слух в результате контузии, впавшего в депрессию, страдающего алкоголизмом, отчаявшегося и потерянного... Светлана Никитична в процессе систематических занятий пробудила в нём волевое усилие, веру в себя, научила чтению с губ, он избавился от пагубной привычки, освоил компьютер и устроился в компьютерную фирму, сейчас социализирован и благодарен за помощь.



Рис. 10. Коллектив Областного сурдоцентра, 2000 г.

Слева направо стоят: Каторкина Светлана Никитична – учитель-дефектолог,
Иванова Мария Александровна – врач-сурдолог,
Савенкова Мария Викторовна – врач-сурдолог,
Жданова Марина Олеговна – медсестра-аудиометрист,
Пантюхина Лариса Александровна – зав. сурдоцентром,
Кожаева Оксана Владимировна – медсестра
Сидят: Абраменко Ольга Ивановна – медсестра,
Лахманская Татьяна Петровна – бывшая заведующая сурдоцентром,
Тенюкова Раиса Николаевна – учитель-дефектолог (однокурсница Светланы Никитичны)

Коллектив поликлиники относился к Светлане Никитичне с огромной теплотой и почитанием.

Светлана Никитична, подарившая свое сердце новосибирской дефектологии, всегда оставалась в строю: неоднократно была участницей Дней дефектологии, была читателем и этого журнала. Когда мы с ней общались, я всегда заряжалась позитивом и понимала: возраста нет, есть энергия. Этой энергией Светлана Никитична щедро делилась со своим близким и дальним окружением, как бы ни было ей тяжело. Этого СВЕТА нам теперь очень не хватает, но, когда мы вспоминаем Светлану Никитичну, он возвращается в сердце, хотя и в ином качестве, помогает двигаться дальше родным и близким, коллегам, друзьям. Светлая память!

АВТОРАМ

Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей



«День дефектологии» – официальное научное печатное издание, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № ФС77-80830 от 09 апреля 2021 г.).

«День дефектологии» – рецензируемое научное издание. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом научной новизны и качества их содержания. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих ее тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в редакции научного издания в течение 5 лет.

Рубрики журнала:

• Методические аспекты специального и инклюзивного образования и социокультурной реабилитации

- Ассистивные технологии сопровождения
- Психология и сопровождение лиц с нарушением слуха
- Психология и сопровождение лиц с нарушением зрения
- Психология и сопровождение лиц с нарушением речи
- Психология и сопровождение лиц с интеллектуальными нарушениями
- Психология и сопровождение лиц с эмоционально-волевыми расстройствами и нарушениями поведения
- Психология и сопровождение лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития
- Поддержка семьи особого ребенка

Требования к рукописям статей:

1. Содержание рукописи статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научному стилю изложения материала.

2. Метаданные статьи на русском и английском языках:

сведения об авторе (для каждого автора/ соавтора: ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город); название статьи; аннотация (не менее 500 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы; ключевые слова (не менее 5).

3. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.

4. В конце статьи приводится список литературы, на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Указание на источники списка литературы оформляется сплошной нумерацией по всей статье, размещается в квадратных скобках после цитаты на со-ответствующий источник. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008

5. Статьи отправлять по адресу: dayofdef@nspu.ru

6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы, отклоняются.