



НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 1 2022

ДЕНЬ ДЕФЕКТОЛОГИИ



Новосибирск 2022

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», 2022
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.

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 специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет (Москва, 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)

Вартапетова Галина Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики, инклюзивного образования и психологии, 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, академик, Международная академия наук педагогического образования, кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, доцент кафедры тифлопедагогики, дефектологический факультет Института детства, руководитель научной школы, 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, издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, +7(383)252-01-97, e-mail: dayofdef@nspsu.ru	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 18,0. Уч.-изд. л. 12,6. Тираж 1000 экз. Заказ № 165. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 27.01.2023 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, декан факультета специального и инклюзивного образования, профессор кафедры логопедии и восстановительной терапии, Армянский государственный педагогический университет им. Хачатура Абовяна (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)

Мамайчук Ирина Ивановна, доктор психологических наук, профессор кафедры медицинской психологии и психофизиологии факультета психологии, Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, 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 «Oren International School» Центра инклюзивного сопровождения, Новосибирский государственный технический университет (Новосибирск, Россия)

Речицкая Екатерина Григорьевна, профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогике, 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 тифлопедагогике 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, Среднеобразовательная школа «Перспектива» (Новосибирск, Россия)

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

Горбунова Анна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, инклюзивного образования и психологии, 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)

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

Евсеев 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, заведующий отделением 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, директор Института дополнительного 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)

Одиноква 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)

Пецух Ольга Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, инклюзивного образования и психологии, 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), руководитель, Ресурсный центр «Со-творение»; заведующий отделением реабилитации детей-инвалидов и детей-подростков с ограниченными физическими и умственными возможностями (ОРДИ), МБУ КЦСОН Центрального округа (Новосибирск, Россия).

Ткаченко Елена Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики, инклюзивного образования и психологии, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования (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)

Краснословцева Елена Валерьевна, учитель-дефектолог, 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 специальной педагогики, инклюзивного образования и психологии, 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 2022

DAY OF DEFECTOLOGY



Novosibirsk 2022

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, 2022
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

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, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City Pedagogical University (Moscow, 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 Pedagogy, Inclusive Education and Psychology, 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, Academician, International Academy of Sciences of Pedagogical Education, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Associate Professor of the Department of Typhlopedagogics, Defectology Faculty of the Institute of Childhood, Head of the scientific school, 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

The Journal is based in 2021

Leaves 1 yearly

Electronic make-up operator I. T. Iliuk

Editors address, publisher and printing house:

28 Vilyuiskaya str., Novosibirsk, 630126,

+7(383) 252-01-97,

e-mail: dayofdef@nspu.ru

Printing digital. Offset paper

Printer's sheets: 18,0. Publisher's sheets: 12,6.

Circulation 1000 issues

Order № 165. Format 70×108/16

Release date 27.01.2023

of inclusive and special education, member of the Federal Educational and Methodological 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, Dean of the Faculty of Special and Inclusive Education, 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 (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)

Irina I. Mamaichuk, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Medical Psychology and Psychophysiology of the Faculty of Psychology, St. Petersburg State University (St. Petersburg, 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. Mikhalenkova, 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 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 Pedagogy, Inclusive Education and Psychology, 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, 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 Pedagogy, Inclusive Education and Psychology, 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), head, Resource Center “Co-creation”; head of the Department of rehabilitation of disabled children and adolescent children with physical and mental disabilities (ORDI), MBU CCSON of the Central District (Novosibirsk, Russia)

Elena S. Tkachenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy, Inclusive Education and Psychology, 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, 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 Pedagogy, Inclusive Education and Psychology, 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 редакции 22

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

- Акиншин В. А., Гасенко Д. А., Карман И. М.** (Новосибирск). О положении выпускников педагогического вуза с инвалидностью на рынке труда 26
- Алсуфьева А. Т., Пискун О. Ю.** (Новосибирск). Психолого-педагогические условия организации инклюзивных форм работы в пространстве дополнительного образования 32
- Баряева Л. Б., Белова Е. С., Вечканова И. Г., Доморадова О. Е.** (Москва, Санкт-Петербург). Повышение абилитационного потенциала дошкольников с ЗПР в условиях проекта с музеем игрушки..... 37
- Вечканова И. Г., Витухина И. В., Иванова И. В., Матвеева О. Н., Юрченко Т. И., Жукова М. В.** Особенности развития словаря у детей с особыми образовательными потребностями в ходе межрегионального проекта в биолaborаториях..... 43
- Власова С. В., Лось Д. О.** (Минск, Беларусь; Пинск, Беларусь). Адаптация спортсменов к условиям тренировки в период пандемии COVID-19 48
- Волошина Т. В., Осьмак Е. М.** (Новосибирск). Факторы адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения 55
- Грибукова О. Г.** (Новосибирск). Об особенностях обучения учащихся в условиях инклюзивного образования 62
- Пяткина Е. С., Савельева Т. Г., Шипова Л. В.** (Саратов). Фотошкола Центра адаптации и реабилитации инвалидов «Объективные люди» 67
- Серёда О. В.** (Новосибирск). Механизмы реализации тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении, реализующем инклюзивную практику 73
- Шипуль Ю. В., Щербакова С. Л., Шипулина И. Е.** (Новосибирск). Образ и слово в жизни дошкольника с особыми образовательными потребностями..... 79

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОСОБОГО РЕБЕНКА

- Красильникова О. А., Люкина А. С., Мухина Ю. С.** (Санкт-Петербург). Дистанционный образовательный проект «Книга, приятно познакомиться!» 84

АССИСТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ

- Марио Васкес Астудильо, Анна Ванесса Легисамо-Леон** (Саламанка, Испания; Санта-Мария, Бразилия). Цифровые технологии для инклюзии детей-инвалидов 88
- Катенёва И. Г., Мельников И. Д.** (Новосибирск). Проблемы и перспективы создания интернет-ресурсов и медиаобразовательных проектов для людей с ограниченными возможностями по зрению 99

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

- Большанина Л. В.** (Новосибирск). Система работы по коррекции эмоционального развития детей с нарушением слуха 107
- Дюкова О. Л., Христоробова Е. В., Микрюкова А. В., Мастерских О. В., Краснослободцева Е. В.** (Искитим, Новосибирская область). Ресурсы и перспективы развития муниципального автономного общеобразовательного учреждения города Искитима Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат № 12» 112

Климчук Ю. Ю., Михаленкова И. А. (Санкт-Петербург). Волевые проявления у младших школьников с нарушением слуха.....	121
Кораблёва Л. В., Пшеничнова Е. Э., Антонова О. Л., Илюхина А. С. (Санкт-Петербург). Образовательный проект «Санкт-Петербург: культурный код. Династия Романовых» ...	129
Коржова А. А., Павлова Е. И. (Санкт-Петербург). Готовность к обучению в школе как фактор преемственности дошкольного и начального образования детей с нарушением слуха.....	135
Ларионова Н. А., Речицкая Е. Г. (Москва). Преемственность работы в системе дошкольного и школьного обучения по развитию речевого общения детей с нарушениями слуха.....	144

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Одиноква Н. А., Шипуль Ю. В., Щербакова С. Л., Шипулина И. Е. (Новосибирск). Проект «Мосты дружбы – мосты Новосибирска» по патриотическому воспитанию детей с ОВЗ и нормой здоровья (в контексте реализации принципа инклюзии)	149
Подопрыгора Л. Д., Денискина В. З. (Москва). Преодоление вербализма у слепых обучающихся начальных классов на уроках филологического цикла.....	156
Пугачёва Л. Н., Шкатова Н. Ю., Челпанова И. Д., Соловьёва Е. А., Триллер Н. Р. (Новосибирск). Опыт психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях современного дошкольного образовательного учреждения	163

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Леханова О. Л., Быстроумова Л. В., Варушина Т. А., Волкова И. А., Лисенкова С. С., Панфилова Д. А., Патракова Ю. Л., Пятьшева Н. А., Смирнова Д. А. (Череповец). Разработка диагностического альбома «Психолого-педагогическая диагностика развития детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи».....	171
Пецух О. П. (Новосибирск). К вопросу о психолого-педагогических условиях формирования социальных компетентностей обучающихся в ходе логопедической работы	176
Шилова О. В., Головина Н. Н. (Новосибирск). Организация театрализованной деятельности старших дошкольников с ОВЗ в инклюзивной практике группы комбинированной направленности ДОО.....	184

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Волкова К. А., Ошейко С. П. (Новосибирск). Дидактическая игра как средство обучения детей с легкими интеллектуальными нарушениями.....	188
Ильина С. Ю., Кудрина С. В., Круглова Ю. А., Кузьмина А. А., Кирий А. В., Градобоева М. В. (Санкт-Петербург). «Продленка с Герценовским университетом» для детей с ОВЗ: обучение решению учебно-познавательных задач в новых образовательных условиях.....	193
Исарева М. Г., Ефремова С. Е., Еранская Н. В., Серебренникова И. А., Власова А. Ю., Хлыстунова А. Е. (Новосибирск). Опыт сетевого взаимодействия муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования города Новосибирска «Детская школа искусств “Гармония”» и муниципального казенного общеобразовательного учреждения города Новосибирска «Специальная (коррекционная) школа № 107».....	199

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

- Ананьева Е. В., Пискун О. Ю.** (Новосибирск). Приемы преодоления агрессивного поведения у детей дошкольного возраста в условиях тьюторского сопровождения в ДОУ 205
- Сизикова Т. Э., Садчикова В. И.** (Новосибирск). К вопросу о развитии асертивности в подростковом возрасте..... 212

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

- Ворошнина О. Р., Гаврилова Е. В., Липина Т. А.** (Пермь). Тактильная книга для детей, имеющих двойные сенсорные нарушения развития..... 218
- Чернова Н. С., Вошилова Н. В.** (Санкт-Петербург). Структурированный подход и альтернативная аугментативная коммуникация в обучении детей с ТМНР 225
- Семёнова К. О., Приходько М. Н., Коваленко Т. А.** (Новосибирск). Альтернативные способы коммуникации в коррекционно-развивающей работе учителя-дефектолога и учителя-логопеда с детьми с ТМНР..... 233

ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ ОСОБОГО РЕБЕНКА

- Аликина Л. В., Беяева О. Л., Кудинова Ю. П.** (Красноярск). Проект «Мама – тоже логопед»: формирование речемыслительной деятельности у старших дошкольников в условиях социальных ограничений..... 239
- Готовцева Е. И., Корнилова Е. Н.** (Якутск, Республика, Саха Якутия). Расширение социальных контактов ребенка раннего возраста и семьи через участие в социокультурных мероприятиях, организуемых в отделении ранней помощи Государственного бюджетного учреждения Республики Саха (Якутия) «Республиканский реабилитационный центр для детей и подростков с ОВЗ»..... 244
- Сидорова М. К., Волкова И. П.** (Санкт-Петербург). Психолого-педагогическая реабилитация семей с детьми с ограниченными возможностями развития в онлайн-формате 249

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ

- Артамонова С. Ю., Артамонова М. В.** (Санкт-Петербург). Формирование чувства духовного достоинства воспитанников 253
- Памяти дефектолога Татьяны Александровны Пениной 258

CONTENTS

From the editorial	22
--------------------------	----

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

Akinshin V. A., Gasenko D. A., Karman I. M. On the situation of graduates of the pedagogical university with disabilities in the labor market	26
Alsufieva A. T., Piskun O. Yu. Psychological and pedagogical conditions for organizing inclusive forms of work in the space of additional education	32
Baryaeva L. B., Belova E. S., Vechkanova I. G., Domoradova O. E. Increasing the habilitation capacity of preschool children with developmental delay in the conditions of the project with the toy museum.....	37
Vechkanova I. G., Vitukhina I. V., Matveeva O. N., Ivanova I. V., Yurchenko T. I., Zhukova M. V. Features of vocabulary development of children with special educational needs during the interregional project in the biolab.....	43
Vlasova S. V., Los D. O. Athletes adaptation to training conditions during the COVID-19 pandemic	48
Voloshina T. V., Osmak E. M. Factors of adaptation of early children to the conditions of a preschool educational institution	55
Gribukova O. G. About the peculiarities of teaching students in inclusive education	62
Pyatkina E. S., Savelyeva T. G., Shipova L. V. Photoschool of the center for adaptation and rehabilitation of the disabled “Objective People”	67
Sereda O. V. Implementation mechanism of tutor support for children with disabilities in preschool educational institution realizing inclusive practice	73
Shipul Yu. V., Shcherbakova S. L., Shipulina I. E. Image and word in the life of a preschooler with special educational needs	79

DISTANCE EDUCATION OF A SPECIAL CHILD

Krasilnikova O. A., Lukina A. S., Muhina Yu. S. A remote educational project “A book, nice to meet you!”	84
---	----

ASSISTIVE SUPPORT TECHNOLOGIES

Mario Vásquez Astudillo, Ana Vanessa Leguízamo-León. Digital technologies for the inclusion of children with disabilities	88
Kateneva I. G., Melnikov I. D. Problems and prospects of creating Internet resources and media educational projects for people with visual disabilities.....	99

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENT

Bolshanina L. V. The system of work on correction of emotional intelligence of children with impaired hearing	107
Dyukova O. L., Hristolyubova E. V., Mikryukova A. V., Masterskich O. V., Krasnoslobodtseva E. V. Resources and prospects for the development of the municipal autonomous educational institution of the city of Iskitim, Novosibirsk region “Correctional Boarding School No. 12”	112
Klimchuk Yu. Yu., Mikhalekova I. A. Volitional manifestations in younger schoolchildren with hearing impairment	121

Korableva L. V., Pshenichnova E. E., Antonova O. L., Ilyukhina A. S. Educational project “Saint Petersburg: cultural code. The Romanov Dynasty”.....	129
Korzhova A. A., Pavlova E. I. School readiness as a factor in the continuity of preschool and primary education of children hearing impaired.....	135
Larionova N. A., Rechitskaya E. G. Continuity of work in the system of preschool and school education for the development of speech communication of children with hearing impairments.....	144

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Odinokova N. A., Shipul Yu. V., Shcherbakova S. L., Shipulina I. E. The project «Bridges of friendship – bridges of Novosibirsk» on patriotic education of children with disabilities and the norm of health (in the context of the implementation of the inclusion principle).....	149
Podoprygora L. D., Deniskin V. Z. Overcoming verbalism in blind primary school students in the lessons of the philological cycle.....	156
Pugacheva L. N., Shkatova N. Yu., Chelpanova I. D., Solovieva E. A., Thriller N. R. Experience in psychological and pedagogical support for children with disabilities in a modern preschool educational institution.....	163

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH SPEECH DISORDERS

Lekhanova O. L., Bystroumova L. V., Varushina T. A., Volkova I. A., Lisenkova S. S., Panfilova D. A., Patrakova Yu. L., Pyatysheva N. A., Smirnova D. A. Development of the diagnostic album “Psychological and pedagogical diagnostics of the development of older preschool children with severe speech disorders”.....	171
Petsukh O. P. On the issue of psychological and pedagogical conditions for the formation of social competencies of students during speech therapy work.....	176
Shilova O. V., Golovina N. N. Organization of theatrical activities of senior preschoolers with disabilities in the inclusive practice of the group of combined orientation of preschool educational institutions.....	184

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Volkova K. A., Osheyko S. P. Didactic game as a tool of teaching children with mild intellectual impairments.....	188
Ilna S. Y., Kudrina S. V., Kruglova I. A., Kuzmina A. A., Kiriya A. V., Gradoboeva M. V. “After-school activity with Herzen University” for children with disabilities: solving educational and cognitive tasks in the current educational conditions.....	193
Isareva M. G., Efremova S. E., Yeranskaya N. V., Serebrennikova I. A., Vlasova A. Yu., Khlystunova A. E. Networking experience Municipal budgetary institution of additional education of the city of Novosibirsk “Children's art school "Harmoniya"” and Municipal state educational institution of the city of Novosibirsk “Special (correctional) school No. 107”.....	199

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

Ananyeva E. V., Piskun O. Yu. Techniques for overcoming aggressive behavior in preschool children in the context of tutor support in a preschool educational institution...	205
Sizikova T. E., Sadchikova V. I. On the development of assertiveness in adolescence	212

**PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH SEVERE
AND MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS**

Voroshnina O. R., Gavrilova E. V., Lipina T. A. Tactile book for children with dual sensory developmental disorders	218
Chernova N. S., Voshiliva N. V. Structured teaching and means of alternative augmentative communication in teaching children with severe and multiple developmental disorders	225
Semenova K. O., Prikhodko M. N., Kovalenko T. A. Alternative ways of communication in the correctional and developmental work of a speech pathologist and speech therapist teacher with children with SMDD	233

SUPPORT FOR THE FAMILY OF A SPECIAL CHILD

Alikina L. V., Belyaeva O. L., Kudinova Yu. P. Project “mama is a logoped”: formation of speech-and-speech activity in senior preschoolers under social restrictions.....	239
Gotvtseva E. I., Kornilova E. N. Expansion of social contacts between a young child and family through participation in sociocultural events organized in the early intervention department of the State budgetary institution of the Republic of Sakha (Yakutia) “Republican rehabilitation center for children and adolescents with disabilities”	244
Sidorova M. K., Volkova I. P. Psychological and pedagogical rehabilitation of families with children with developmental disabilities in online format.....	249

HISTORICAL MEMORY

Artamonova S. Yu., Artamonova M. V. Formation of a sense of spiritual dignity of pupils	253
Memory defectologist Tatiana Alexandrovna Panina	258

ОТ РЕДАКЦИИ

Уважаемые читатели!

Вашему вниманию предлагается второй номер журнала, где мы публикуем статьи, в которых участники международного XVIII Традиционного эвристического проекта День дефектологии, проводящегося в ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» с 2004 г., раскрывают научные основы своих творческих проектов, представленных в программе 23 апреля 2021 г. «Образ и слово в жизни особого ребенка», посвященной 85-летию образования Новосибирской области, юбилеям великих дефектологов: 275-летию Иоганна Генриха Песталоцци, 150-летию Всеволода Петровича Кащенко, 125-летию Льва Семёновича Выготского, 125-летию Жана Пиаже, 120-летию Марии Семёновны Певзнер, 120-летию Леонида Владимировича Занкова, 115-летию Натальи Григорьевны Морозовой, 110-летию Ольги Ивановны Скороходовой. Этим выдающимся ученым посвятили свои творческие проекты наши студенты, будущие дефектологи, из разных городов России и зарубежных стран под научным руководством своих преподавателей во внеконкурсной программе в сурдопедагогической, логопедической, олигофренопедагогической, психолого-педагогической, дефектологической номинациях. Все проекты прошли независимую экспертизу ветеранов дефектологического труда, за что мы выражаем истинную благодарность коллегам-экспертам.

Второй раз проект проходил с применением дистанционных образовательных технологий.

Наш проект много лет мы рассматриваем как некое художественное произведение, у которого есть эпиграф. Эпиграфом стало выступление актеров синтез-театра «Белый воробей» – студентов Института социальных технологий ФГБОУ ВО «НГТУ», при активном участии наших постоянных партнеров «Центра инклюзивного сопровождения НГТУ», Регионального учебно-методического центра Института социальных технологий Новосибирского государственного технического университета. Эпиграф раскрывает идею о том, что каждый человек нуждается в поддержке и может найти ее со стороны окружающих, надо стремиться к своим мечтам и не опускать руки. Такой образ в сочетании со словом был задан эпиграфом.

Часть 1 «Профессиональные итоги года в области партнерского взаимодействия с учреждениями образования, здравоохранения, соцзащиты» была представлена несколькими номинациями. Номинация «Традиции и инновации науки» раскрыла научные основы мероприятия: выступления Майера Бориса Олеговича, д-ра филос. наук, проф., проректора по научной работе ФГБОУ ВО «НГПУ»; Бахаревой Елены Викторовны, Министра труда и социального развития Новосибирской области; Агавеляна Рубена Оганесовича, д-ра психол. наук, проф., директора Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ»; Спасских Елены Игоревны, депутата Законодательного Собрания Новосибирской области, заместителя председателя комитета по культуре, образованию, науке, спорту и молодежной политике, председателя Общественного совета проекта «Единая страна – доступная среда»; Карапетян Сирануш Геворковны, канд. пед. наук, декана факультета специального и инклюзивного образования Армянского государственного педагогического университета им. Хачатура Абовяна (г. Ереван, Армения); Ворошиловой Елены Леонидовны, канд. пед. наук, доц., зав. лабораторией Образования и комплексной абилитации детей с нарушениями речи

ФГБНУ «Институт 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). Научно-методические подходы в области инклюзивного и специального образования нашли отражение в выступлениях коллег из Санкт-Петербурга и Москвы, Астрахани и Саратова, Симферополя и Красноярска, Перми и Якутска, Минусинска и Куйбышева, Еревана и Минска, Наарии и Рима, Пинска и Бердска, Обнинска и Искитима, Кольцово и Новосибирска.

Обоснование концептуальных положений современной науки мы услышали в номинациях «Историческая память», «Верность профессии», «Волонтерская деятельность» в выступлениях наших выдающихся современников: Агавеляна Оганеса Карапетовича, д-ра психол. наук, проф., проф. кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ»; профессорско-преподавательского состава кафедры сурдопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена: Ольги Александровны Красильниковой, зав. кафедрой, д-ра пед. наук, проф.; Геннадия Николаевича Пенина, д-ра пед. наук, проф., проф. кафедры сурдопедагогики; Ангелины Анатольевны Коржовой, канд. пед. наук, доц. кафедры сурдопедагогики; Елены Юрьевны Мамедовой, канд. пед. наук, доц. кафедры сурдопедагогики; Люкиной Анны Сергеевны, канд. пед. наук, доц. кафедры сурдопедагогики; Фомичёвой Лидии Валентиновны, канд. психол. наук, доц., доц. кафедры тифлопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена; Ильиной Светланы Юрьевны, д-ра пед. наук, проф., зав. кафедрой олигофренопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена; Михаленковой Иды Антоновны, канд. психол. наук, доц., Заслуженного работника Высшей школы; Королёвой Инны Васильевны, д-ра психол. наук, проф., главного научного сотрудника отдела диагностики и реабилитации нарушений слуха СПб НИИ уха, горла, носа и речи МЗ РФ, научного руководителя реабилитации детей с нарушением слуха ДГСЦ г. С.-Петербурга, члена президиума российского общества сурдологов; Речицкой Екатерины Григорьевны, канд. пед. наук, проф., проф. кафедры Инклюзивного образования и сурдопедагогики дефектологического факультета Института детства, руководителя научной школы ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», академика международной Академии наук педагогического образования; Денискиной Венеры Закировны, канд. пед. наук, доц., доц. кафедры тифлопедагогики Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; Симоновой Татьяны Николаевны, канд. мед. наук, д-ра пед. наук, доц., зав. кафедрой коррекционной педагогики Астраханского государственного университета; коллег кафедры специальной педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета – Ворошшиной Ольги Руховны, зав. кафедрой специальной педагогики и психологии; канд. психол. наук, доц. Гавриловой Елены Викторовны, доц. кафедры специальной педагогики и психологии, канд. пед. наук, Наумова Александра Анатольевича, доц. кафедры специальной педагогики и психологии, канд. пед. наук, доц., Липиной Татьяны Алексеевны, ассистента кафедры специальной педагогики и психологии (г. Пермь), Беляевой Ольги Леонидовны, канд. пед. наук, зав. кафедрой специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет»; Ростомашвили

Ии Евгеньевны, канд. психол. наук, доц., факультет дополнительного образования, частное образовательное учреждение высшего образования «Институт специальной педагогики и психологии» (г. Санкт-Петербург); наших зарубежных коллег: Баскиной Инессы Соломоновны, учителя-дефектолога, сурдопедагога, научного руководителя ООО «Слышу окружающий мир» (Россия), специалиста по коммуникации (Израиль), Азатян Терезы Юрьевны, канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой специальной педагогики и психологии Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, Сильвио Пальяра, доктора наук, старшего научного сотрудника лаборатории инженерной школы, Уорикский университет (Ковентри, Уэст-Мидлендс, Великобритания), Власовой Светланы Викторовны, доц. кафедры общественного здоровья и здравоохранения, канд. мед. наук, доц., Белорусский государственный университет (г. Минск, Беларусь), Колесниковой Натальи Николаевны, доц. кафедры физической культуры и спорта, канд. пед. наук, доц., Полесский государственный университет (г. Пинск, Беларусь).

Мы рады нашему активному сотрудничеству в рамках межведомственного и сетевого взаимодействия с Максимовой Зинаидой Семёновной, директором ГБУ Республики Саха (Якутия) «Республиканский реабилитационный центр для детей и подростков с ОВЗ» (г. Якутск), Арутюнян Инессой Ашотовной, ассистентом кафедры специальной педагогики АГПУ, канд. пед. наук, президентом общественной благотворительной организации «Центр взаимопомощи» (г. Ереван, Армения), Пяткиной Екатериной Станиславовной, председателем Саратовского регионального отделения благотворительного Российского детского фонда (г. Саратов), Птушкиным Геннадием Сергеевичем, канд. техн. наук, доц., Заслуженным работником Высшей школы, руководителем Международной инженерной инклюзивной школы «Orep International School», «Центра инклюзивного сопровождения НГТУ» ИСТ НГТУ, Мальтинской Натальей Александровной, директором Центра помощи детям «Ди-ада+», г. Новосибирск, канд. мед. наук, магистром специальной психологии, сертифицированным поведенческим аналитиком ВСВА (г. Новосибирск), Брагиным Михаилом Юрьевичем, председателем новосибирской региональной общественной организации глухих «Всероссийское общество глухих», членом экспертного совета при уполномоченном по правам человека в Новосибирской области (г. Новосибирск), Логвиненко Яной Васильевной, председателем новосибирской областной организации общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское ордена трудового красного знамени общество слепых» (г. Новосибирск), Мурашкиной Анной Николаевной, президентом Новосибирской региональной общественной организации инвалидов-колясочников «Центр независимой жизни “Финист”» (г. Новосибирск), Лесневским Юрием Юрьевичем, директором Областной библиотеки для незрячих и слабовидящих (г. Новосибирск), Есиповой Татьяной Павловной, учредителем общественной организации инвалидов «Общество “ДАУН СИНДРОМ”», Токаревой Натальей Ивановной, руководителем Ресурсного центра «Со-творение», заведующим отделением реабилитации детей-инвалидов и детей-подростков с ограниченными физическими и умственными возможностями (ОРДИ). МБУ КЦСОН Центрального округа, г. Новосибирск.

В целом эвристический проект направлен 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.

Проект заканчивается, как любое художественное произведение, рефлексией. Итогом проекта является научный журнал.

Творческий мини-проект анонсирует основную научную идею, сущность которой раскрывается в статье. 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.

Во втором 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, рассматривается в контексте исторической памяти.

Уважаемые коллеги, мы предлагаем присоединиться к обсуждению представленных во втором номере тем, связанных с качеством образования, социальной инклюзией особенных людей и планируем публикацию статей, относящихся к обозначенным разделам.

Поздравляем всех юбиляров уходящего года: Матасова Юрия Тимофеевича, Кантора Виталия Зораховича, Ростомашвили Ию Евгеньевну. Всем крепкого здоровья, внутреннего спокойствия и профессиональных успехов!

Очередной год завершается... Давайте отпустим все неприятности, сконцентрируемся на позитивных мыслях.

Редакция журнала поздравляет вас с Новым годом и желает крепкого здоровья, эмоционально-волевой стабильности, мира в душе и на земле, воплощения задуманного!

Главный редактор
Ольга Юрьевна Пискун

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

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

День дефектологии. 2022. № 1

Day of Defectology, 2022, no. 1

Научная статья

УДК 378

О положении выпускников педагогического вуза с инвалидностью на рынке труда

В. А. Акиншин¹, Д. А. Гасенко¹, И. М. Карман¹

¹*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*

Современное положение выпускников вуза требует внимательного рассмотрения всех аспектов, в частности трудоустройства.

Ключевые слова: обучение студентов с ОВЗ, педагогика, выпускники с ОВЗ педагогического вуза, трудоустройство выпускников с ОВЗ

Для цитирования: Акиншин В. А., Гасенко Д. А., Карман И. М. О положении выпускников педагогического вуза с инвалидностью на рынке труда // День дефектологии. 2022. № 1. С. 26–31.

Original article

On the situation of graduates of the pedagogical university with disabilities in the labor market

V. A. Akinshin¹, D. A. Gasenko¹, I. M. Karman¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

The current situation of university graduates requires careful consideration of all aspects, and in particular employment.

Keywords: education of students with disabilities, pedagogy, graduates with disabilities of a pedagogical university, employment of graduates with disabilities

For citation: Akinshin V. A., Gasenko D. A., Karman I. M. On the situation of graduates of the pedagogical university with disabilities in the labor market. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 26–31.

На сегодняшний день трудоустройство выпускников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, получивших высшее профессиональ-



ное образование, является значимой проблемой для государства и общества. По данным Росстата за 2020 г., в целом около четырех тысяч выпускников, имеющих инвалидность, получили высшее образование [1]. Согласно исследованиям именно молодые люди с инвалидностью относятся к наиболее уязвимым категориям выпускников на рынке труда. [2]. В связи с этим законы Российской Федерации обязывают оказывать поддержку в трудоустройстве и занятости таким выпускникам. Так, Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» подразумевает реализацию программ сопровождения инвалидов молодого возраста не только при получении образования, но и при последующем трудоустройстве.

По данным сайта HeadHunter, в Новосибирской области на 2019 г. количество доступных рабочих мест для людей с инвалидностью составляло 206 мест, что равняется 1,5 % от общего числа рабочих мест. Вместе с тем отметим, что в Новосибирской области на 2019 г. насчитывалось 40 центров социального обслуживания, на каждый из которых в среднем приходилось 4 800 человек. От общего числа инвалидов трудоспособного возраста трудоустроены 25 %, по данным на 2019 г., в 2020 г. доля уменьшилась и составляла 23 %. Анализируя эту статистику, можно сделать вывод, что Новосибирская область имеет достаточно низкий показатель трудоустроенности инвалидов, хотя в России существует множество более проблемных в этой области регионов, таких как Чеченская Республика, Республика Ингушетия, Иркутская область, Алтайский край. Самые высокие показатели трудоустроенности инвалидов отмечены в Ленинградской, Белгородской, Московской областях и Ямало-Ненецком автономном округе [3].

В среднем в России, по данным Федерального реестра инвалидов (ФРИ), в 2019 г. каждый четвертый инвалид трудоспособного возраста работал. Даже эта статистика кажется завышенной, если учитывать, что в нашей стране должное внимание проблеме трудоустройства людей с инвалидностью начало оказываться только несколько лет назад [4].

Исходя из этого, мы считаем, что педагогическая профессия является выгодным выбором для выпускника с инвалидностью, так как исключает ряд проблем, с которыми он мог бы столкнуться на других видах занятости, в том числе с нежеланием многих предприятий и компаний принимать на работу сотрудника-инвалида либо нечестным отношением работодателя к сотруднику-инвалиду, проявляющимся в принятии его на работу исключительно ради получения налоговых послаблений. Многие инвалиды также встречаются с проблемой отсутствия карьерного роста на предприятии.

Сфера педагогики, напротив, характеризуется намного меньшей вероятностью дискриминации по признаку инвалидности по сравнению с другими сферами трудоустройства. Это связано с общей гуманистической направленностью нашего образования [5]. Также неоспоримым достоинством этой области является то, что в муниципальных и государственных учреждениях педагогам гарантирована стабильная зарплата.

Трудоустройство людей с инвалидностью в сфере педагогики всегда будет актуально по причине того, что такой педагог на своем примере развивает у учеников множество высокоморальных качеств, таких как толерантность, эмпатия и взаимопомощь. В этом смысле педагог, имеющий особенности, способен внести большой вклад в воспитание ребенка и формирование у него мировоззрения, не обремененного предрассудками.



В Новосибирском государственном педагогическом университете уже 6 лет работает Ресурсный центр сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Сотрудники этого центра осуществляют не только психолого-педагогическую поддержку студентам, обучающимся в НГПУ, но и занимаются послеузовским сопровождением студентов. Сотрудниками ресурсного центра проведен опрос выпускников 2019, 2020 и 2021 г. с целью выяснить, каково положение выпускника педагогического вуза с инвалидностью на рынке труда. Нами были опрошены 40 студентов-выпускников. В задачи исследования входили следующие:

- оценить общую занятость выпускников;
- проанализировать круг работ, на которых трудятся молодые педагоги;
- изучить информацию о специфике процесса поиска работы.

Анализ данных проведенного опроса показал, что по состоянию на август 2021 г. среди выпускников 2019 г.да в количестве 14 человек 3 человека не трудоустроены. Среди выпускников 2020 г. уже 6 человек из 13 не имеют работы, причем двое из них причиной отсутствия работы назвали свое состояние здоровья. В 2021 г. инвалиды-выпускники в течение трех месяцев в большинстве не нашли работу и продолжают поиск – 8 человек из 13 нетрудоустроенные. Среди причин отсутствия работы выпускники называют состояние здоровья, нежелание работодателей принимать их на работу, отсутствие необходимого опыта, а также жизненные кризисы. Среди указанных причин большую часть составляют жалобы на здоровье, не позволяющее осуществлять профессиональную деятельность, и психологические аспекты, такие как депрессия или тревожное состояние. Даже перспектива возможной диспансеризации уже накладывает ограничения на поиск работы. Поэтому нельзя говорить об отсутствии мотивации у выпускников, в большинстве случаев выпускники не могут найти работу по объективным причинам, связанным со здоровьем.

Как показали результаты опроса, способы, с помощью которых выпускники с ОВЗ находят работу, достаточно разнообразны, но можно выделить наиболее эффективные: непосредственное обращение в компанию работодателя (23 %) и помощь родственников и знакомых (18 %). Еще одним достаточно эффективным вариантом поиска работы является использование социальных сетей (15 %). Можно предположить, что значимость этого способа поиска работы будет постепенно возрастать, что связано с быстрым развитием возможностей социальных сетей и ростом их аудитории. О повышении роли интернет-ресурсов при поиске работы свидетельствует и тот факт, что 7 % опрошенных обращались к сайтам HeadHunter и Superjob.

Анализируя выбор работ выпускниками-инвалидами, можно сказать, что достаточно часто (более 50 % опрошенных) выпускники начинают работать в школах, центрах детского отдыха и дошкольных образовательных учреждениях. Осведомляясь о выборе работы у выпускников с нарушением слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата, мы обнаружили стремление работать в учреждениях специального образования – 6 человек из 40 опрошенных. Отметим, что это небольшой контингент людей и подобный выбор, по нашему мнению, связан с тяжестью проблем со здоровьем или стремлением оказаться в привычной среде, зоне комфорта. Но есть и часть выпускников вуза, которые имеют работу, не связанную с полученной педагогической специальностью: работают в салонах красоты, на предприятиях, в фитнес-службах; среди должностей, которые можно встретить есть программисты, администраторы, инструкторы – всего 17 человек. По нашему мнению, подобный выбор объясняется отсутствием мотивации к работе на педагогических



специальностях и никак не связан с отсутствием подходящей среды для работы или наличием негативных факторов, влияющих на работника с ограниченными возможностями здоровья.

Большинство молодых педагогов идут работать по специальности и в редких случаях меняют работу. Так, только 23 % из опрошенных трудоустроенных выпускников-инвалидов ушли из педагогической области деятельности и перешли в иные сферы. 77 % людей продолжают работать и осуществлять педагогическую деятельность. Причем больше половины трудоустроившихся в области педагогики инвалидов (67 %) продолжают работать в своем первом учреждении и не ощущают необходимости в смене места трудовой деятельности, что характеризует их выбор как мотивированный и осознанный. Все опрошенные выпускники высказывают твердую уверенность в продолжении осуществления своей деятельности в выбранной области и сферу деятельности менять не собираются. Также все опрошенные, работающие педагогами, отмечают то, что за все время работы редко встречались с предвзятым отношением к себе, отсутствием толерантности у коллег и буллингом со стороны учеников. Атмосфера, лишенная этих негативных факторов, безусловно, способствует и профессиональному росту выпускника с инвалидностью, и закреплению его на месте работы. Среди приоритетов, которые определили выбор места работы, выпускники указывали разные причины, связанные прежде всего с удобством места работы и ее содержанием, 25 % отметили территориальную доступность в числе важных критериев, а 43 % указали приоритетность самой специфики работы, 20 % выпускников назвали приоритетом контингент и только 7 % считают приоритетной заработную плату. По нашему мнению, наличие таких приоритетов позволяет сказать, что педагогическая профессия, хоть и традиционно не являясь высокооплачиваемой, может привлечь молодых специалистов своей содержательностью и наличием возможности получить богатый социальный опыт.

Итак, после анализа данных, собранных нами в результате опроса, можем сделать следующие выводы относительно особенностей положения выпускников педагогического вуза с инвалидностью на рынке труда:

- педагогическая профессия является одним из наиболее приемлемых вариантов трудоустройства лиц с ОВЗ, что связано как с отсутствием некоторых проблем, как правило, возникающих при поиске работы, и благоприятными условиями труда в образовательных учреждениях, так и с особой ценностью и актуальностью труда таких работников, способных своим примером внести значительный вклад в воспитание у ребенка толерантности и других высокоморальных качеств, формирование здорового мировоззрения у подрастающего поколения;

- выпускники с инвалидностью в большинстве своем имеют мотивацию трудоустройства по выбранной и полученной в вузе специальности, при этом наиболее часто их привлекают содержание труда в педагогической сфере, возможность обогащения социального опыта, а также территориальная доступность места работы, так же играющая важную роль при выборе вакансии. Однако по объективным причинам далеко не всем удастся найти желаемую работу;

- наиболее частыми причинами неудач при трудоустройстве являются проблемы со здоровьем или психологическим состоянием выпускников, не позволяющие им работать по специальности;

- помимо прочих причин нетрудоустройства достаточно распространенной является продолжение получения образования. Это показывает заинтересованность выпускников в обучении и повышении квалификации. Многие выпускники с инва-



лидностью после получения степени бакалавра далее идут учиться в магистратуру, при этом некоторые не имеют желания или не находят возможным совмещать обучение с работой;

- наиболее эффективными способами поиска работы являются непосредственное обращение к работодателю, обращение к помощи родственников и знакомых, а также использование различных интернет-ресурсов, приобретающих в настоящее время особую значимость;

- более половины трудоустроенных выпускников с инвалидностью работают в образовательных учреждениях (в том числе в сфере специального образования) и довольны осуществляемой трудовой деятельностью и местом своей работы, в том числе атмосферой в коллективе.

Нельзя не заметить, что среди выпускников 2020 и 2021 г. трудоустроенность значительно понизилась. Неоспоримое влияние на это оказала эпидемиологическая обстановка в стране. В условиях карантина найти работу оказалось намного тяжелее. Поиски осложнились необходимостью ограничения непосредственных социальных контактов, так как обеспечение безопасности собственного здоровья для людей с инвалидностью являлось особенно острой проблемой в этот период. Также экономический кризис как следствие карантина негативно сказался на количестве вакансий, что привело к тому, что выпускники оказались в трудной ситуации.

В заключение можем сказать, что молодые педагоги с инвалидностью в основном хотят и могут работать по специальности. Однако, принимая решение трудиться в педагогической сфере, выпускникам стоит обратить внимание на состояние своего здоровья и адекватно оценить свои профессиональные возможности. Особого внимания также заслуживает психологический аспект, так как в процессе поиска работы, осложняющегося ограниченными возможностями, многие выпускники испытывают тревожность или даже впадают в депрессию, а значит, нуждаются в психологической поддержке и сопровождении в этот непростой период.

Список источников

1. Публикации, характеризующие социально-экономическое положение субъектов Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения: 17.09.2021).

2. Михайлова Т. А. Потенциал общественного объединения для социализации молодежи с ограничениями по состоянию здоровья // Социальные отношения. – 2015. – № 3 (14). – С. 72–75.

3. Инвалидность в регионах России [Электронный ресурс]. – URL: https://tochnost/problems/disability/districts/sibirskiy_fo/regions/novosibirskaya_oblast (дата обращения: 17.09.2021).

4. О мероприятиях по реализации государственной социальной политики [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597. – URL: <https://base.garant.ru/70170950/> (дата обращения: 11.09.2021).

5. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.09.2021).

Информация об авторах

В. А. Акиншин, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства, тьютор Ресурсного центра сопровождения



обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Новосибирский государственный педагогический университет.

Д. А. Гасенко, тьютор Ресурсного центра сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Новосибирский государственный педагогический университет.

И. М. Карман, переводчик русского жестового языка Ресурсного центра сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Новосибирский государственный педагогический университет.

Information about the authors

V. A. Akinshin, Senior Lecturer of the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Institute of Childhood, Tutor of the Resource Center for Supporting Students with Disabilities, Novosibirsk State Pedagogical University.

D. A. Gasenko, Tutor of the Resource Center for Supporting Students with Disabilities, Novosibirsk State Pedagogical University.

I. M. Karman, Interpreter of Russian Sign Language of the Resource Center for Support of Students with Disabilities, Novosibirsk State Pedagogical University.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Научная статья

УДК 376.1

Психолого-педагогические условия организации инклюзивных форм работы в пространстве дополнительного образования

А. Т. Алсуфьева¹, О. Ю. Пискун¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

В статье рассматриваются особенности воспитательного пространства учреждений дополнительного образования, их потенциал в развитии инклюзивных форм работы. Представлены результаты исследования толерантного отношения к людям с ОВЗ.

Ключевые слова: дополнительное образование, инклюзия, дети дошкольного возраста с ОВЗ и инвалидностью

Для цитирования: Алсуфьева А. Т., Пискун О. Ю. Психолого-педагогические условия организации инклюзивных форм работы в пространстве дополнительного образования // День дефектологии. 2022. № 1. С. 32–36.

Original article

Psychological and pedagogical conditions for organizing inclusive forms of work in the space of additional education

A. T. Alsufieva¹, O. Yu. Piskun¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

The article discusses the features of the educational space of additional education institutions, their potential in the development of inclusive forms of work. The results of a study of tolerant attitude towards people with disabilities are presented.

Keywords: additional education, inclusion, preschool children with disabilities and disabilities

For citation: Alsufieva A. T., Piskun O. Yu. Psychological and pedagogical conditions for organizing inclusive forms of work in the space of additional education. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 32–36.

Предполагаемым результатом федерального проекта «Успех каждого ребенка» (срок реализации 01.10.2018 по 31.12.2024) является доведение доли детей с ОВЗ, охваченных программами дополнительного образования, в том числе с использованием дистанционных технологий, до 70 % от общего числа детей указанной категории. Правительство считает необходимым реализовать мероприятия по поэтапному вовлечению детей с ОВЗ в дополнительное образование, в том числе информационные кампании, разработать и обеспечить внедрение дистанционных образовательных программ, мероприятия по развитию инфраструктуры для детей с ОВЗ, обе-



спечить разработку и внедрение дополнительных общеобразовательных программ, что говорит об актуальности вопроса на уровне решения государственных задач.

Б. А. Дейч уверен, что принципиальное отличие дополнительного образования от общеобразовательного заключается в том, что, «благодаря отсутствию жестких образовательных стандартов целью педагога становится создание условий, которые обеспечили бы возможность каждому ребенку проявить заложенное в нем от природы творческое ядро» [1]. Благодаря этому педагог дополнительного образования устанавливает свой стандарт освоения программы, что говорит об ее возможности для дифференцированного и вариативного образования.

Для системы дополнительного образования стандартной является ситуация, когда ребенок решает посещать занятия за компанию с друзьями с целью завести новые знакомства или попробовать себя в том или ином виде деятельности, при этом побуждения его далеки от необходимости достичь высокого уровня освоения образовательной программы, предлагаемой педагогом. Воспитательное пространство дополнительного образования характеризуется исключением принуждения. Посещение выбранного направления на добровольной основе – залог успешной реализации в определенном виде деятельности как для ребенка с сохранными функциями здоровья, так и для детей с ОВЗ и инвалидностью. «Все осуществляется в русле желаний и возможностей ребенка (и его родителей), общества и государства, причем в сторону превышения насущно необходимого» [1].

Многообразие в направленностях дополнительного образования, возможность выбора педагога дополнительного образования, сегмента рынка образовательных услуг определяет его возможности в научно-методических, материально-технических и кадровых ресурсах. Поэтому именно в этой системе сложились наиболее благоприятные условия для формирования мотивирующего и персонализированного воспитательного пространства.

Педагог дополнительного образования может при необходимости варьировать и изменять логику своей программы, работать с каждым ребенком индивидуально. По нашему мнению, описанные выше преимущества дополнительного образования позволяют говорить о его перспективных возможностях для развития и социализации детей с ОВЗ и инвалидностью.

Очевидно, что отсутствие у педагога знаний в области специального образования, интолерантное отношение участников образовательного процесса, отсутствие доступной среды образовательной организации может не только не способствовать развитию и социализации детей с ОВЗ и инвалидностью, но и навредить как ребенку, так и его родителям. Поэтому перед включением ребенка с ОВЗ в педагогический процесс необходимо создать инклюзивное пространство для комфортного и развивающего взаимодействия.

Социологическое исследование кандидата психологических наук А. И. Паршиной доказывает наличие в нашем обществе проблемы неприятия совместного обучения детей с разным уровнем развития и здоровья. А. И. Паршина выделяет четыре барьера, препятствующих получению образования людям с инвалидностью. Важно, что помимо проблемы финансирования и создания «архитектурного» окружения» особое внимание автор уделяет «эмоциональному барьеру, который проявляется в позиции самого человека с ОВЗ, так и в позиции окружающих его людей в переживании чувства неловкости, вины и страха по отношению к инвалиду, в насмешках, излишней гиперопеке и т. п., коммуникативному, проявляющемуся в дефиците у населения информации по проблеме инклюзивного образования» [2].



Мы провели исследование по сформированности компонентов толерантности у детей с нормотипичным развитием и их родителей на основе авторской диагностики толерантности дошкольников А. С. Сиротюк [3]. В исследовании приняли участие 16 детей дошкольного возраста с нормотипичным развитием и их родители. Целью диагностической работы являлось исследование компонентов толерантности (когнитивного, эмоционально-волевого, мотивационного и поведенческого) у детей дошкольного возраста по отношению к детям с ОВЗ.

Когнитивный компонент определяет уровень знаний детей о сверстниках с ОВЗ. Мотивации к общению детей с нормой развития со сверстниками с ОВЗ отражает мотивационный компонент. Эмоционально-волевой и поведенческий компоненты направлены на выявление эмоциональных отношений детей к сверстникам с ОВЗ и определение способности к выстраиванию взаимоотношений с детьми с ОВЗ в разных жизненных ситуациях соответственно.

На начальном этапе исследования дети 4–5 лет с сохранными функциями здоровья имели средний и низкий уровень толерантного отношения к сверстникам с ОВЗ. Высокий уровень толерантного отношения в данной выборке отсутствовал.

Результаты анкетирования позволяют говорить о том, что большинство родителей не взаимодействуют в повседневной жизни с людьми с особенностями в развитии, но при этом все знакомы с понятием «ограниченные возможности здоровья». Чувство жалости и милосердия преобладают по отношению к людям с ОВЗ. Справедливо заметить, что большинство респондентов уверены, что учреждения дополнительного образования имеют развивающий потенциал как для детей с сохранными функциями здоровья, так и для детей с ОВЗ, но при этом только четверть из них положительно относятся к проведению инклюзивных занятий. Больше половины придерживается нейтральной позиции.

Результаты первичной диагностики подтвердили необходимость проведения работы с родителями для формирования толерантного отношения к участникам образовательного процесса с ОВЗ, так как «именно родители дают ребенку первый опыт взаимодействия с людьми, учат общению, доверию, умению слушать, терпеливо и бережно относиться к мнению других, оценивать свои поступки» [1]. Таким образом, нами была разработана модель психолого-педагогического воздействия в условиях инклюзивного образования с подробным описанием работы с родителями для создания комфортного и безопасного воспитательного пространства.

В рамках развития когнитивного компонента были проведены семинары для родителей, раскрывающие темы индивидуально-психологических особенностей детей дошкольного возраста, формирования детско-родительских отношений, особенностей организации инклюзивных занятий и праздников в условиях УДО, этики общения с людьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Теоретическое погружение в вопросы инклюзии необходимо для формирования у родителей компетенций, позволяющих создать условия для развития толерантности у детей дошкольного возраста в семье.

Опираясь на труды таких исследователей, как В. Н. Кугушева, М. Ю. Седова и т. д., мы выбрали организацию и проведение детских инклюзивных праздников как важную форму работы. Так как детский праздник – важная часть жизни ребенка, радостное событие, которое обогащает всех участников культурно-досугового мероприятия, расширяя знания об окружающем мире, восстанавливая традиции, объединяя и побуждая к творчеству. Совместно с родителями мы организовали календарные праздники «День осени», «В гостях у зимы!», «С днем защитника От-



чества», «Женский день», «Масленица». Эмоциональный отклик от проведенных праздников остался положительным.

Реализация форм работы, направленных на развитие эмоционального интеллекта, раскрылась в темах «Снятие эмоционального напряжения», «Я хочу, чтобы меня услышали», «Барьеры общения и как их преодолеть». Родителям упражнение помогло сосредоточиться на ощущениях в теле и вернуться из тревожных мыслей и повседневных забот в ресурсное состояние.

Результаты вторичной диагностики выявили увеличение показателей в экспериментальной группе и незначительное изменение показателей в контрольной группе, что свидетельствует о том, что формирование толерантности в процессе работы с родителями детей дошкольного возраста в условиях инклюзивного дополнительного образования является успешной при реализации разработанной нами модели психолого-педагогического воздействия.

Таким образом, результаты исследования подтвердили, что специально созданное пространство инклюзивного дополнительного образования, служащее ресурсом организации работы с родителями детей дошкольного возраста, способствует воспитанию толерантного отношения к инклюзии как самих родителей, так и их детей. Проведение работы с родителями в условиях инклюзивного дополнительного образования способствует повышению уровня толерантности и положительному вектору взаимодействия детей с сохранными функциями здоровья и детей с особыми образовательными потребностями в инклюзивном пространстве в условиях дополнительного образования.

Список источников

1. Дополнительное образование детей: история и современность: учеб. пособие для СПО / под ред. Б. А. Дейча. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 239 с.
2. Паршина А. И. Система инклюзивного образования в Российской Федерации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 29. – С. 185–187.
3. Сиротюк А. С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде: методика, диагностика. – М.: Сфера, 2014. – 128 с.

Информация об авторах

А. Т. Алсуфьева, студентка 2 курса магистратуры, направление «Психолого-педагогическое образование», магистерская программа «Детская практическая психология» Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск.

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.

Information about the authors

A. T. Alsufieva, 2nd year Master's Students, direction “Psychological and pedagogical education”, master's program “Children's practical psychology” of Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.

O. Yu. Piskun, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology; Head, Resource Center for Support



of Students with Disabilities of Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.

Поступила: 18.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 18.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Повышение абилитационного потенциала дошкольников с ЗПР в условиях проекта с музеем игрушки

Л. Б. Баряева¹, Е. С. Белова², И. Г. Вечканова², О. Е. Доморадова²

¹*Московский городской педагогический университет, Москва*

²*Детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург*

Исследование посвящено повышению абилитационного потенциала ребенка с ЗПР через динамику активности семьи в образовательной и досуговой деятельности в музее игрушки-игротекке. Представлен опыт проведения проекта «Открываем, создаем, сохраняем историю: через игрушки и игры разных поколений» в группах комбинированной направленности. Создавались условия, при которых культура прошлого, знакомство с семейными традициями способствовали формированию культуры познания современных детей через связующий артефакт – игрушку. Для стимулирования установок на участие родителей в образовательных отношениях, повышения семейного потенциала абилитации проводилось планирование социальных контактов, расширение доступа родителей к мероприятиям воспитательной работы: выставка совместных новогодних поделок детей и родителей в холле, привлечение родителей к формированию мини-музея игрушек в группе. Как результат – динамика участия родителей в абилитации, повышение социально-коммуникативной активности младших дошкольников, мотивации детей к познанию и демонстрации знаний о зимних играх в проекте «По следам Деда Мороза».

Ключевые слова: дети с задержкой психического развития, игровые технологии, проект, музей игрушки, абилитационный потенциал

Для цитирования: Баряева Л. Б., Белова Е. С., Вечканова И. Г., Доморадова О. Е. Повышение абилитационного потенциала дошкольников с ЗПР в условиях проекта с музеем игрушки // День дефектологии. 2022. № 1. С. 37–42.

Original article

Increasing the habilitation capacity of preschool children with developmental delay in the conditions of the project with the toy museum

L. B. Baryayeva¹, E. S. Belova², I. G. Vechkanova², O. E. Domoradova²

¹*Moscow City Pedagogical University, Moscow*

²*Kindergarten No. 83 of the Frunzensky district, St. Petersburg*

The study is devoted to increasing the habilitation potential of a child with developmental delay (DD) through the dynamics of family activity in educational and leisure activities in the toy museum. Here is presented the experience of the project “Opening, creating, preserving history: through toys and games of different generations” in groups of a combined orientation. There were created conditions under which the culture of the past, acquaintance with family traditions contributed to the formation of a culture of knowledge of modern children through a connecting artifact was a toy. To stimulate attitudes towards the partic-



ipation of parents in educational relations, to increase the family potential of habilitation, social contacts were planned, parents were given more access to educational activities: an exhibition of joint New Year's crafts for children and parents in the hall, and parents were involved in the formation of a mini- museum of the toy in the group. As a result, the dynamics of the participation of parents in habilitation, an increase in the social and communicative activity of younger preschoolers, the motivation of children to learn and demonstrate knowledge about winter games in the project "Following Santa Claus" were received.

Keywords: children with developmental delay (DD), game technologies, project, toy museum, habilitation potential

For citation: Baryaeva L. B., Belova E. S., Vechkanova I. G., Domoradova O. E. Increasing the habilitation capacity of preschool children with developmental delay in the conditions of the project with the toy museum. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 37–42.

Актуальность исследования абилитационного потенциала детей с ЗПР заключается в том, что в современной педагогической практике подчеркивается важность реабилитационного потенциала семьи, воспитывающей детей с расщелинами, коммуникативного потенциала личности дошкольников с трудностями коммуникативно-речевого развития в условиях образовательной интеграции [1; 2]. Поэтому в Рабочей программе воспитания междисциплинарной командой был составлен модульный блок, посвященный культурно-образовательному пространству Музея игрушки-игротеки. Вместе с педагогами дети и родители участвовали в проекте «Открываем, создаем, сохраняем историю»: через игрушки и игры разных поколений. Экспонаты музея-игротеки профессора Л. Б. Баряевой находятся в «шаговой доступности» для детей на трех площадках детского сада («шагающий» музей в чемоданах). Исторические куклы и игрушки в современной саду создают атмосферу адаптационного центра как для детей с ЗПР, так и для детей нормативно развивающихся и другими с особыми образовательными потребностями в группе комбинированной направленности. В этом учебном году было запланировано, что коллекция зимних игрушек музея-игротеки будет использована для детей не в начале изучения традиционных лексических тем «Новый год», «Прощание с елкой», «Зимние игры и развлечения», а в конце прохождения этих тем, чтобы подвести итог деятельности специалистов.

Цель проекта соотносилась с направлениями Рабочей программой воспитания:

– формирование профессионально-родительской общности – объединение усилий по воспитанию ребенка в семье и в ДОО, ценностное единство и готовность к сотрудничеству всех участников образовательных отношений на базе традиций празднования Нового года и восприятия игрушки как объединяющего начала всех поколений семьи;

– формирование детско-взрослой общности в период подготовки к празднованию Нового года, когда в семье создается психологическая атмосфера содействия друг другу, сотворчества и сопереживания, отношения к ребенку как к полноправному человеку, наличие общих симпатий, ценностей и смыслов у всех участников общности. Находясь в общности с нормативно развивающимися детьми, ребенок с ЗПР сначала приобщается к тем правилам и нормам, которые вносят взрослые в общность, а затем эти нормы усваиваются ребенком.

Как интригующее начало проекта по вовлечению родительской общественности в проект младшей группы, в которой воспитываются 24 ребенка, в декабре педагогами был подготовлен на выставке поделок и выслан видеоролик об играх. Взрослый



в костюме персонажа организовывал по экспозиции подвижные и нейропсихологические игры (по силуэтам следов), игры с кубиками АДК для неговорящих детей с ЗПР, в ходе которых дети рассматривали и исследовали самодельные игрушки. Педагоги провели опрос, изучая обратную связь родителей на видеоролик «По следам Деда мороза», в январе стимулировали семьи к созданию мини-музея игрушек в группе. Педагоги отметили улучшение понимания членами семьи сильных сторон своего ребенка с ЗПР (его способностей и особых потребностей) при совместной съемке детей с родителями у музея игрушки-игротеки, когда дети «проводили экскурсию» родителям, рассказывая, что они помнят про праздник. При съемке обратной связи родителей про их мнение о проекте каждый взрослый отметил, что на экспозиции может найти игрушку «как в детстве» или вспомнить, как он праздновал Новый год, а ребенок начинает понимать, что родители тоже ходили в детский сад, играли в игрушки, боялись Деда Мороза или радовались ему.

Задача организации мини-музея игрушки в группе и посещение выставки Дедов Морозов в Музее игрушки-игротеки семьи Баряевых – актуализировать в беседе и игровых ситуациях представления детей о прошедшем Новом годе, о персонажах, играх и ролях. Для этого были спланированы и проведены в младшей группе 4 диагностические ситуации «Дед Мороз и Снегурочка на праздновании Нового года».

Первая ситуация – беседа по картине проводилась с учетом, что 4 ребенка с ЗПР не владели речью и 7 детей с ТНР не владели фразой. Была адаптирована методика «Изучение способности к распознаванию эмоциональных состояний (разработка Л. Ф. Фатиховой и А. А. Харисовой [3, с. 56]).

Оборудование. Стимульный материал: 6 портретных картинок (пиктограмм) с изображением определенного эмоционального состояния, а именно: 1) радость; 2) злость; 3) грусть; 4) страх; 5) удивление; 6) спокойствие (отдельные наборы для мальчиков и для девочек с изображением лиц); сюжетная картинка «Хоровод вокруг елки».

Задание направлено на использование эталона эмоции при распознавании эмоционального состояния на сюжетной картинке «Хоровод вокруг елки». Воспитатель читает рассказ из 3 предложений, а дети находят данное состояние эмоций среди портретных картинок.

Ход. На столе перед ребенком раскладываются портретные картинки с изображением различных эмоциональных состояний, затем предъявляется сюжетная картинка и читается соответствующий рассказ: «Дети водят хоровод вокруг елки. Скоро Дед Мороз подарит им подарки. Посмотри на детей. Какое у них настроение? Что они чувствуют? Какая картинка им подходит?» Ребенок сравнивает сюжетную картинку с портретными пиктограммами и называет эмоцию, которую испытывает персонаж картинки

Оценка результатов: 2 балла дается за правильный ответ и правильное соотнесение с портретной картинкой; 1 балл – за приблизительный ответ и за правильное соотнесение с портретной картинкой; 0 баллов – за неправильный ответ и (или) за неправильное соотнесение с портретной картинкой.

Вторая игровая ситуация – беседа по экспозиции игрушек в мини-музее в группе, которые они принесли из дома.

Оборудование: экспозиция игрушек в мини-музее в группе, которые дети и родители принесли из дома.

*Задачи*

1. Стимулировать эмоциональные высказывания, рассказ детей о игрушках мини-музея, назначении их, правилах игры с ними, ролях, действиях, которые с ними можно совершать.

2. Актуализировать в беседе и игровых ситуациях представления детей о прошедшем Новом годе, о персонажах, играх и ролях, которые они проигрывали в течение месяца в детском саду, дома, на елках в других досуговых центрах.

Ход беседы. Воспитатель вместе с детьми рассматривает принесенные игрушки и задает вопросы: назначении их, правилах игры с ними, ролях, действиях, которые с ними можно совершать.

Далее воспитатель напоминает о прошедшем Новом годе, задает детям вопросы о персонажах, играх и ролях, которые они проигрывали в течение месяца в детском саду, дома, на елках в других досуговых центрах.

Фиксирует: 1. Речевая активность детей в ответах об игрушках, которые они наблюдают непосредственно в мини-музее группы. Каких слов больше: название, части игрушек, цвет, форма, величина, слова, обозначающие действия с игрушками. Отмечено, что слов-названий значительно было больше.

Социально-коммуникативная активность: показывает ли ребенок, как играть с игрушками, предлагает ли организовать игру. Вспоминает ли, что это принес он, что рассказывали об этой игрушке родители. Вспоминает ли стих, песенки, танцы про данные игрушки, роли.

2. Речевая активность в ответах о прошедших неделях подготовки и празднования Нового года, об игрушках, атрибутах, костюмах и ролях, в которые они играли. Каких слов больше: название, части игрушек, цвет, форма, величина, слова, обозначающие действия с игрушками. Аналогично фиксируется социально-коммуникативная активность.

Третья ситуация – беседа по экспозиции выставки Дедов Морозов Музея игрушки-игротеки семьи Баряевых.

Задачи

1. Стимулировать эмоциональные высказывания, рассказ детей о игрушках Музея игрушки-игротека, назначении их, правилах обращения с музейной игрушкой, ролях, действиях, которые с ними можно совершать.

2. Актуализировать в беседе и игровых ситуациях представления детей о прошедшем Новом годе, о персонажах, играх и ролях, которые они проигрывали в течение месяца в детском саду, дома, на елках в других досуговых центрах.

Ход беседы. Воспитатель вместе с детьми рассматривает игрушки на экспозиции Музея игрушки-игротеки и задает вопросы: назначении их, правилах игры с ними, ролях, действиях, которые с ними можно совершать. Далее воспитатель напоминает о прошедшем Новом годе. Задает детям вопросы: о персонажах, играх и ролях, которые они проигрывали в течение месяца в детском саду, дома, на елках в других досуговых центрах.

Фиксирует: 1. Речевая активность детей в ответах об игрушках, которые они наблюдают непосредственно в Музее игрушки-игротеке. Каких слов больше: название, части игрушек, цвет, форма, величина, слова, обозначающие действия с игрушками.

Социально-коммуникативная активность: показывает ли, как играть с игрушками, предлагает ли организовать игру. Вспоминает ли, что это похоже на те, что при-



нес он в группе, что рассказывали об этой игрушке родители. Вспоминает ли стих, песенки про данные игрушки.

2. Речевая активность в ответах о прошедших неделях подготовки и празднования Нового года, об игрушках, атрибутах, костюмах и ролях, в которые они играли. Каких слов больше: название, части игрушек, цвет, форма, величина, слова, обозначающие действия с игрушками. Также фиксируется и социально-коммуникативная активность.

Четвертая ситуация – беседа с вопросом: хотят ли дети поиграть в Деда Мороза и Снегурочку?

Ход. Воспитатель спрашивает: «Хотят ли дети поиграть в Деда Мороза и Снегурочку? а если эти игрушки остались в музее? или родители уже убрали в коробку елочки и игрушки? из чего можно сделать игрушки для игры?». Воспитатель стимулирует детей вспомнить, как они делали поделки.

Фиксирует: ребенок вспоминает, хочет или начинает делать по памяти поделки из бумаги, ваты, коробок, бутылок, предлагает ли сделать заново или использовать рисунки для изготовления бумажных кукол и разыгрывания режиссерских игр на столе или у елочки.

По результатам нашего исследования, большинство детей младшей группы, участвовавших в формирующем эксперименте, в том числе с ЗПР, соотнесли пиктограммы радости правильно, вспомнили, как делали поделки из бумажных тарелок, втулок в группе. Все девочки показали, где хранятся атрибуты и костюмы Снегурочки, все мальчики сообщили, как они играют и где находятся колпачки для исполнения роли Деда Мороза. Отмечена положительная роль взаимодействия с семьей в повышении коммуникативного потенциала личности ребенка, абилитационного потенциала детей с ЗПР.

Список источников

1. Волковская Т. Н., Куткова И. А. Специфика структуры коммуникативного потенциала личности дошкольников с трудностями коммуникативно-речевого развития // Современный ученый. – 2020. – № 2. – С. 62–65.
2. Левченко И. Ю., Агаева В. Е. Возможности реабилитационного потенциала семьи, воспитывающей ребенка с врожденной расщелиной губы и неба // Детская и подростковая реабилитация. – 2018. – № 2 (34). – С. 31–35.
3. Фатихова Л. Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями. – Уфа: ИЦ Уфимского филиала ГОУ ВПО «МГТУ им. М. А. Шолохова», 2011. – 80 с.; 65 карт.

Информация об авторах

Л. Б. Баряева, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры логопедии Института специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет, Москва.

Е. С. Белова, воспитатель, Детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург.

И. Г. Вечканова, кандидат педагогических наук, заместитель заведующего по УВР, Детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург.

О. Е. Доморадова, воспитатель, Детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург.



Information about the authors

L. B. Baryaeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Speech Therapy of the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow.

E. S. Belova, educator, Kindergarten No. 83 Frunzensky district, St. Petersburg.

I. G. Vechkanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Head of the Department of Educational work, Kindergarten No. 83 Frunzensky district, St. Petersburg.

O. E. Domoradova, educator, Kindergarten No. 83 Frunzensky district, St. Petersburg.

Поступила: 10.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 10.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Особенности развития словаря у детей с особыми образовательными потребностями в ходе межрегионального проекта в биолaborаториях

И. Г. Вечканова¹, И. В. Витухина², И. В. Иванова¹, О. Н. Матвеева¹,
Т. И. Юрченко¹, М. В. Жукова²

¹Детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург

²Средняя общеобразовательная школа № 122, Новосибирск

Межрегиональный проект направлен на изучение возможностей биолaborатории для создания педагогами общей медиасреды исследовательской деятельности детей, посещающих группы комбинированной направленности, с использованием дистанционных технологий, средств графического дизайна как «визуального языка» (алгоритмы рассказывания, с применением средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК)) за счет обмена видеороликами в формате «детского телевидения» о проектах, посвященных теме здорового образа жизни и повышения иммунитета.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, игровые технологии, проекты взаимодействия, биолaborатория

Для цитирования: Вечканова И. Г., Витухина И. В., Иванова И. В., Матвеева О. Н., Юрченко Т. И., Жукова М. В. Особенности развития словаря у детей с особыми образовательными потребностями в ходе межрегионального проекта в биолaborаториях // День дефектологии. 2022. № 1. С. 43–47.

Original article

Features of vocabulary development of children with special educational needs during the interregional project in the biolab

I. G. Vechkanova¹, I. V. Vitukhina², O. N. Matveeva¹, I. V. Ivanova¹,
T. I. Yurchenko¹, M. V. Zhukova²

¹Kindergarten No. 83 of the Frunzensky district, St. Petersburg

²Secondary general education school No. 122, Novosibirsk

The interregional project was aimed at studying the possibilities of the biolab for teachers to create a common media environment for research activities of children attending combined groups, using remote technologies, graphic design as a “visual language” (storytelling algorithms, using alternative and augmentative communication (AAC)), through the exchange of videos in the format of “children's television” about projects dedicated to the topic of a healthy lifestyle and improving immunity.

Keywords: children with special educational needs, game technologies, interaction projects, biolab



For citation: Vechkanova I. G., Vitukhina I. V., Matveeva O. N., Ivanova I. V., Yurchenko T. I., Zhukova M. V. Features of vocabulary development of children with special educational needs during the interregional project in the biolab. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 43–47.

Дошкольникам с особыми образовательными потребностями, живущим в мегаполисах, необходимы специальные условия для практического освоения и формирования представлений об окружающем мире, поэтому нами был организован межрегиональный проект, в котором в Петербурге участвовали 60 детей группы комбинированной направленности (среди них 22 детей с ТНР и 4 с ЗПР), в Новосибирске – дети подготовительной комбинированной группы. Отмечено, что детям с ОВЗ, в особенности с ЗПР, необходима организация полисенсорного восприятия материала: визуальное и аудиальное восприятие объектов, кинетический аспект, поэтому при реализации проекта в двух регионах (Санкт-Петербург, Новосибирск) перед нами стояла задача дать возможность прикоснуться и поиграть с предметами-заместителями, инструментами в биолоборатории, экспериментировать в цифровой лаборатории Наураша [4], исследовать особенности обитателей пресного и морского аквариума [2].

Основой сюжета проекта в разных городах, на разных площадках детского сада стали исследования в биолоборатории, на «аптекарском» огороде и мини-теплице. Связующими элементами «научных» квестов стали выпуски видеороликов детского ТВ-групп: «Непоседы ТВ», «Осмоножки ТВ», каждый из которых содержал задания для повтора экспериментов группой с другой площадки сада или для продолжения эксперимента в другом регионе. На занятиях по образовательным областям «Речевое развитие» и «Познавательное развитие» создавались ситуации для общения детей у биолоборатории, аквариума (пресного и соленого), макетов и интерактивных настенных карт океанов, континентов по теме разнообразия цвета морских и речных обитателей. Организовывались игры в «ученых», «эрудитов», чтобы стимулировать обсуждение детьми с ТНР, ЗПР цвета и света в визуальном пространстве: мире растений в мини-теплице и «аптекарском» огороде, собранные с родителями гербарии, водном мире при экспериментировании, мире выражения человеческих эмоций.

Для межрегионального проекта была важна передача информации участникам (педагогам, детям) с помощью видеорепортажей и видеоткрыток, в которых дети рассказывали о предметах в биолоборатории и предназначении оборудования.

В ходе проекта организовывались образовательные ситуации, практики и совместная деятельность, в которых при использовании в играх дети с разным уровнем речевого и интеллектуального развития могли выбрать себе различные роли, символику цвета для самоидентификации и дифференциации, обозначении принадлежности (мой, моя, моё, мои) чувств.

Занятия на проекте «Моя зеленая страна – мой пруд, моя река, мое море, мой океан» были организованы так, что посвящались знакомству с экосистемой аквариума, реки Невы, Обь, морей (Балтийского, Черного, Белого, Карского), океанов (Атлантического, Северно-ледовитого). Педагоги отметили стимуляцию коммуникативной и речевой деятельности нормативно развивающихся детей и детей с особыми образовательными потребностями при игре с песком в интерактивной песочнице (сравнивали свойства черного морского песка Камчатки и светлого речного песка Невы, Финского залива), рассматривании аквариумов и последующих игр



с интерактивными макетами на стенах коридоров детского сада «Карты океанов и континентов», «Карты тропических/северных морей». Дети манипулировали магнитными фигурами в пространстве карт в зависимости от заданий по ориентировке, изучали под микроскопом клетки лука, рисовали водоросли, узоры кромки листьев на песке в зависимости от выбора сказок для театрализации, сценариев для съемки.

Содействие и сотрудничество с детьми отличало организацию образовательных ситуаций проектов «Моя зеленая страна» междисциплинарной командой специалистов для улучшения доступности понимания, в том числе грамматических категорий (согласование прилагательных и притяжательных местоимений с существительными в роде). Воспитатель организовывал в биологической лаборатории опыты по изучению физических свойств живого и неживого, химическому составу пресной и морской воды.

В комбинированных группах в ходе совместной деятельности педагоги организовывали исследовательскую среду для выбора дифференцированных заданий (различный уровень сложности подачи и выполнения инструкции, разный по размеру инвентарь (например, лупа, щипцы, пинцет, сачок, пипетки), материал для поделок, дифференцированный материал по сложности и объему деталей для анализа) и разнообразных средств АДК, в том числе на кубиках-пиктограммах ООО «Альма» (Санкт-Петербург) с цветной символикой [1].

Цветовые символы использовались в древнем мире и античности (цвет как символ стихий и начал), в эпоху Просвещения И. Ньютон связывал семь спектральных цветов с нотами, в XX веке символика социальных и индивидуально-психологических процессов учитывается при психологическом тестировании. Разнообразие цвета и форм в обучении детей использовали Э. Сеген, Ф. Фребель, М. Монтессори [2]. Выяснение уровня общения и разработки направлений развития коммуникации детей с ОВЗ осуществлялось на примере знакомства с цветовыми символами с учетом показателей, заложенных в Международной классификации функционирования (МКФ). Учитывая фактор «Средства и технологии коммуникации» (с 3–5 лет) (e125), уже на этапе диагностики «безречевым» детям для облегчения понимания и выполнения задания и возможности представить ответ альтернативными и дополнительными способами коммуникации предлагались цветовые шкалы, картинки, пиктограммы, фотографии, цветные игрушки (рыбки, лягушки).

Педагоги организовывали с детьми с ЗПР игры на развитие импрессивного словаря, способствующие раскрытию смысловой стороны слова с опорой на наглядность, на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира (пруд, река, море, океан) и общественной жизни (аквариум в саду и зоопарке, океанариуме) с интеграцией лексических тем («Найди и назови «мой или моя»: часть тела (рука, нос, глаз), речных, морских обитателей, живое/неживое»).

Использовались электронные средства обучения цифровой лаборатории «Наураша» с датчиком в виде божьей коровки [4, с. 5].

Среда биологической лаборатории позволяет усилить эффект неожиданных открытий для детей – при изучении фонарика идея использовать фонарик в качестве подсветки обратной стороны картинки оказалась для детей просто волшебным фокусом, поскольку они сначала не видели на белом фоне ничего! Ничего сложного, а эффект потрясающий, когда логопед дает задания, а при отгадывании дети проверяют себя, видя внутри изображение животного/предмета. Отработка лексико-грамматических категорий, закрепление пройденного лексического материала, отработка предлогов и еще много каких задач можно с интересом решать при помощи этой серии игр.



При реализации задачи развития экспрессивной речи педагоги организовывали различные нестандартные познавательные ситуации общения с последующей подготовкой буклетов для родителей:

– как развивать номинативный словарь при наблюдении и рассматривании морского аквариума и его обитателей, препаратов в лаборатории, картин, изображений на интерактивной доске с мнемотехническими таблицами, при экспериментах по термометрии «Наураша», исследовании роли фитанцидов для защиты иммунитета в период подъема вирусных заболеваний;

– как развивать предикативный словарь при моделировании интерактивных макетов аквариума, макетов Земли: «питается, течет, стоит, укореняются, прикрепляются, окрашивается, обитает, ловить»; на примере весенних признаков с помощью игр с водой, корабликами, цветами, кубиками-пиктограммами: «вода, солнце, цветы, копать, плавать, расти, нюхать, распускаются листья», схемы-пиктограммы по методике С. Н. Викжанович [3] для составления рассказов о времени года «Весна»;

– как развивать атрибутивный словарь при создании видеороликов о вирусах и роли прививок и вакцин для профилактики возникновения заболеваний с опорой на кубики-пиктограммы: «маленький – большой, веселый – грустный, чистый – грязный, тяжелый – легкий»;

– как развивать навыки согласования притяжательных местоимений, прилагательных с существительными: «моя золотая рыбка», «мой пруд около моего дома», «наша зеленая лягушка», «моя река, мое море, мой океан».

Видеоролики, посвященные проекту «Коронавирус в большом городе: можно ли избежать заражения?» были ориентированы на пропаганду вакцинации среди детей и родителей, обсуждение индивидуальных средств, создание буклетов по типу мнемотехнических таблиц.

Список источников

1. Баряева Л. Б., Логина Е. Т., Лопатина Л. В. Я говорю! Упражнения с пиктограммами. Ребенок в семье. Рабочая тетрадь. – М.: Дрофа, 2007. – 31с.

2. Вечканова И. Г., Кириллова Е. В., Комарова Л. Р. Увидеть мир цветным: АДК в образовательных проектах инклюзивного сада для дошкольников с ОВЗ // «Я в мир удивительный этот пришел...»: сб. материалов всерос. науч.-практ. конференции для специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья дошкольного и школьного возраста. – СПб., 2019. – С. 43–47.

3. Викжанович С. Н. Формирование у дошкольников с ОНР предикативной лексики с использованием пиктограмм. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 176 с.

4. Наураша в стране Наурандии. Цифровая лаборатория для дошкольников и младших школьников. Методическое руководство к программе / Е. Шутяева. – М., 2014. – 72 с.

Информация об авторах

И. Г. Вечканова, кандидат педагогических наук, заместитель заведующего по УВР, Детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург.

И. В. Витухина, учитель-логопед, Средняя общеобразовательная школа № 122, Новосибирск.

И. В. Иванова, учитель-логопед, Детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург.



О. Н. Матвеева, воспитатель, Детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург.

Т. И. Юрченко, заведующий, Детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург.

М. В. Жукова, директор, Средняя общеобразовательная школа № 122, Новосибирск.

Information about the authors

I. G. Vechkanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Head of the Department of Internal Affairs, Kindergarten No. 83 Frunzensky district, St. Petersburg.

I. V. Vitukhina, Speech Therapist Teacher, Secondary school No. 122, Novosibirsk.

I. V. Ivanova, Speech Therapist Teacher, Kindergarten No. 83 Frunzensky district, St. Petersburg.

O. N. Matveeva, Educator, Kindergarten No. 83 Frunzensky district, St. Petersburg.

T. I. Yurchenko, Head, Kindergarten No. 83 Frunzensky district, St. Petersburg.

M. V. Zhukova, Director, Secondary school No. 122, Novosibirsk.

Поступила: 17.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 17.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Научная статья

УДК 796.015.6

Адаптация спортсменов к условиям тренировки в период пандемии COVID-19

С. В. Власова¹, Д. О. Лось²

¹Белорусский государственный медицинский университет, Минск, Беларусь

²Полесский государственный университет, Пинск, Беларусь

Условия самоизоляции в период пандемии COVID-19 вынудили изменить привычный образ жизни спортсменов, а также условия тренировочного процесса. Основной проблемой в спорте высших достижений стала организация безопасного и эффективного тренировочного процесса и модификация тренировок с использованием дистанционных средств обучения. В работе изучены некоторые показатели адаптации гребцов к дистанционному формату тренировочного процесса в период самоизоляции. Использование возможностей цифровизации тренировочного процесса в период пандемии позволяет сохранить непрерывность подготовки атлетов за счет дистанционного формата тренировок.

Ключевые слова: тренировочный процесс, пандемия COVID-19, спорт в условиях пандемии, функциональное состояние, адаптация спортсменов

Для цитирования: Власова С. В., Лось Д. О. Адаптация спортсменов к условиям тренировки в период пандемии COVID-19 // День дефектологии. 2022. № 1. С. 48–54.

Original article

Athletes adaptation to training conditions during the COVID-19 pandemic

S. V. Vlasova¹, D. O. Los²

¹Belarusian State Medical University, Minsk, Belarus

²Polesky State University, Pinsk, Belarus

The conditions of self-isolation during the COVID-19 pandemic forced us to change the usual lifestyle of athletes, as well as the conditions of the training process. The main problem in elite sport has become the organization of a safe and effective preparation process and its modification by using distance learning tools. This article studied some indicators of the adaptation of rowers to the distance preparation process format during the period of self-isolation. Using the possibilities of digitalization of the training process during the pandemic allows you to maintain the continuity of the training of athletes through the remote format of training.

Keywords: training process, COVID-19 pandemic, sports, functional state, athletes' adaptation

For citation: Vlasova S. V., Los D. O. Athletes adaptation to training conditions during the COVID-19 pandemic. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 48–54.



Актуальность. Достижение высоких результатов на мировой арене сопряжено с трудоемким процессом подготовки спортсменов. Профессиональный спорт требует больших временных затрат и серьезных физических нагрузок для достижения спортсменом высокого уровня подготовленности [6].

Успешная адаптация к физической нагрузке является неременным условием успешности атлетов в спорте. Тренировочный процесс на этапах многолетней подготовки спортсменов имеет строго определенную программу объема и уровня физической нагрузки, которая корректируется в зависимости от результатов мониторинга функционального состояния и уровня спортивных достижений [2].

В 2020 году современный спорт столкнулся с проблемой, которая изменила тренировочный процесс и жизнедеятельность как спортсменов начального уровня подготовки, так и спортсменов более высокого уровня [8]. В условиях пандемии COVID-19 были закрыты тренировочные базы для подготовки, а также отменены сборы и соревнования спортсменов. Наблюдалось снижение частоты тренировочных занятий и изменение формата подготовки [3], что значительно снизило показатели функционального состояния спортсменов.

С начала пандемии COVID-19 в Беларуси, по данным Национального статистического комитета РБ и Министерства здравоохранения, 10 % населения нашей страны имели положительные тесты на COVID-19 из 13 025 001 выполненных тестов. Стоит помнить, что коронавирусная инфекция может протекать бессимптомно, что не позволяет оценить полноценно реальное количество зараженных, среди которых, безусловно, были и спортсмены. Статистика развития ситуации с пандемией коронавируса среди спортсменов практически недоступна. В то же время, по имеющимся официальным данным, в СМИ обнародованы результаты проведенных тестов только за неделю среди лиц, приехавших на Олимпийские игры в Китае. Положительные тесты, выявили у 176 человек, из которых 51 были спортсменами [9].

Подготовка спортсменов в условиях пандемии COVID-19 определяется видом спорта, которым занимались атлеты до самоизоляции. Достаточно проблемным стал тренировочный процесс в тех видах спорта, в которых требуются специфические условия для занятий. Так, в игровых видах спорта в период самоизоляции проблемой послужило отсутствие взаимодействия игроков одной команды во время тренировки; в плавании – тренировочный процесс в условиях водной среды был заменен на домашние тренировки на суше; в гребных видах спорта затруднения вызваны отсутствием необходимого инвентаря (лодки или гребного тренажера), а также водного пространства. Минимальное взаимодействие спортсменов внутри команды, снижение качества и количества тренировок, отсутствие должного инвентаря, изменение специфики тренировочных занятий и условий среды – все это значительно повлияло на физическую подготовленность спортсменов в период пандемии COVID-19. Это определило необходимость в период самоизоляции организацию безопасного и качественного тренировочного процесса спортсменов в новых реалиях с применением дистанционных и электро-коммуникативных технологий, которые позволяют поддерживать спортивную форму спортсмена на должном уровне [1; 5].

Несмотря на тот факт, что человечество ежегодно сталкивается с острыми респираторными вирусными инфекциями, на сегодняшний день отсутствуют ответы на вопросы об отдаленных последствиях коронавирусной инфекции на системы организма человека, в том числе спортсмена [5]. Однако общепринятым является начало тренировки после заболеваний не ранее, чем через две-три недели после вы-



явления положительного теста при бессимптомном течении COVID-19. При легкой степени коронавирусной инфекции и амбулаторном лечении атлетов к физическим нагрузкам можно приступать не ранее, чем через четыре недели после выздоровления. При тяжелом течении инфекции возвращение в тренировочный процесс возможен не ранее, чем через 6 месяцев.

Длительность постковидного восстановления отражается на возможности возвращения в спорт и изменяет адаптационные процессы спортсменов, характерные для традиционно организованного непрерывного процесса подготовки в обычных условиях. Вышесказанное актуализирует процесс модификации тренировочного процесса в целях поддержания спортивной формы в период самоизоляции гребцов и наше исследование.

Целью данной работы было совершенствование подготовки спортсменов на основании изучения их адаптационных изменений в новых условиях организации тренировочного процесса в период пандемии COVID-19.

Материалы и методы исследования. Исследование проводилось на базе Полесского государственного университета (г. Пинск, Беларусь). Для изучения особенностей организации тренировочного процесса в дистанционной форме, а также тестирования уровня здоровья и физической подготовленности нами было проведено исследование в два этапа.

На первом этапе было проведено социологическое исследование 137 спортсменов различной спортивной квалификации, занимающихся греблей академической в возрасте от 15 до 19 лет (средний возраст составил $17,8 \pm 1,21$) по специально разработанной нами анкете.

В связи с особенностью тренировочного процесса и уровня физической нагрузки были выделены 3 группы участников опроса. В первую группу вошли спортсмены со спортивной квалификацией кандидата в мастера спорта (КМС) и мастера спорта (МС), во вторую группу – спортсмены, имеющие 1 и 2 разряды по видам спорта, а в третью – спортсмены, занимающиеся спортом, но не имеющие спортивной квалификации.

Данные о результатах анкетирования предоставлялись дистанционно через Google Forms на основе предварительно разработанной нами анкеты.

На втором этапе в рамках мониторинга уровня здоровья атлетов было проведено комплексное тестирование компонентного состава тела спортсменов до и после периода пандемии. Из 137 опрошенных спортсменов были отобраны 30 атлетов спортивной квалификации МС и КМС, которые, по данным анкеты, следили за показателями своей подготовленности.

Проведен статистический анализ полученных показателей с использованием лицензионной версии программы STATISTICA-10.

Результаты исследования и их обсуждение. В условиях пандемии спортсмены отметили ряд симптомов, которые влияли на процессы адаптации во время самоизоляции. Спортсмены отметили частые простудные заболевания, а также обострение хронических заболеваний, из-за чего тренировочный процесс мог быть приостановлен до полного выздоровления. 72,2 % атлетов 1 и 2 группы, а также 40 % респондентов 3 группы отметили снижение физической работоспособности, а также появление слабости после тренировок. Психологические проблемы наблюдались у 27,3 % респондентов 1 и 2 группы. Это могло быть связано с неопределенностью и беспокойством по поводу дальнейшего тренировочного процесса и поддержания спортивной формы на должном уровне.



Для мониторинга функционального состояния в период самоизоляции спортсмены использовали доступные функциональные пробы, вели дневник самоконтроля, оценивали свой режим дня самостоятельно. Благодаря таким мероприятиям атлеты смогли структурировать свою деятельность и снизить уровень тревоги, а также обеспечить постоянный контроль уровня своего здоровья. По результатам исследования прослеживаются наиболее значимые для спортсменов в период самоизоляции показатели, среди которых – изменения общего самочувствия, дыхательной системы, объем физической нагрузки (рис.).



Рис. Выявленные значимые по мнению атлетов трех групп показатели самоконтроля в период пандемии COVID-19, г. Пинск, ПолесГУ, 2021 год

Практика ведения дневника самоконтроля дисциплинирует спортсмена, а также позволяет вносить коррективы в тренировочный процесс самостоятельно. В условиях самоизоляции дневник самоконтроля вели 45,5 % атлетов 1 группы и 36,4 % атлетов 2 группы вели его ежедневно. В 3 группе 46,7 % спортсменов вообще не заполняли дневник самоконтроля.

В условиях пандемии в тренировочном процессе стали использоваться дистанционные формы и средства обучения. Занятия в период самоизоляции проводились как индивидуально, так и в виде групповых занятий. 35,1 % опрошенных нами респондентов обозначили самой оптимальной формой проведения занятий индивидуальные занятия с использованием дистанционных средств обучения под присмотром тренера.

В период самоизоляции использовались различные методические материалы для оптимизации тренировок в дистанционной форме. 35,1 % опрошенных респондентов выделили онлайн-демонстрацию упражнений тренером и методические рекомендации тренера как самое эффективное методическое сопровождение тренировочного процесса во время самоизоляции. 27 % респондентов отметили эффективность видеоматериалов из доступных источников.

Для определения параметров компонентного состава массы тела использовался биоимпедансный анализатор АВС-01 Медасс (НТЦ «Медасс», Москва). В качестве исходных данных методика требует результаты антропометрических измерений и фиксирует электрическую проводимость различных участков тела человека [7].



По результатам проведенного исследования состава тела спортсменов были выявлены изменения в динамике, представленные в таблице. Отмечалось увеличение уровня жировой массы (ЖМ) спортсменов после самоизоляции на 10,6 % ($p < 0,05$), что негативно повлияло на физическую работоспособность гребцов. Известно, что повышение уровня ЖМ тела способствует развитию патологии сердечно-сосудистой и эндокринной системы.

Таблица

Показатели комплексного анализа компонентного состава тела гребцов в динамике, Пинск, ПолесГУ, 2022

Показатель	Среднее значение показателей компонентного анализа состава тела ($n = 14$)		t^*	Уровень статистически значимого различия, p^*
	До пандемии	После пандемии		
Длина тела, см	177,3 ± 10,1	177,9 ± 10,2	1,6	$p > 0,05$
Масса тела, кг	74,1 ± 9,9	77,4 ± 10,0	8,8	$p < 0,05$
ИМТ, усл.ед.	21,2 ± 1,8	22,4 ± 1,9	17,2	$p < 0,05$
ЖМ, кг	14,1 ± 2,1	15,6 ± 2,4	5,9	$p < 0,05$
ТМ, кг	59,25 ± 8,7	57,1 ± 8,2	1,3	$p > 0,05$
АКМ, кг	37,3 ± 6,1	32,6 ± 6,2	20,2	$p < 0,05$
Доля АКМ, %	62,6 ± 3,2	56,4 ± 3,7	9,5	$p < 0,05$
СММ, кг	32,8 ± 5,5	30,1 ± 5,2	4,4	$p < 0,05$
Доля СММ, %	53,8 ± 2,1	49,3 ± 2,3	27,1	$p < 0,05$
УОО, ккал/сут	939,7 ± 43,8	902,2 ± 51,8	0,3	$p > 0,05$
ОЖ, кг	43 ± 5,7	39 ± 6,4	2,5	$p < 0,05$
ВЖ, кг	17,1 ± 2,1	14,3 ± 1,8	12,7	$p < 0,05$
ФУ, град.	8,26 ± 0,7	7,83 ± 0,9	7,1	$p < 0,05$

Примечание: *распределение показателей нормальное (на основании оценки по методу Шапиро – Уилка), результаты сравнивались на основе сравнения с табличным значения t парного критерия Стьюдента (t табл.= 2,05)

В период пандемии наблюдалось снижение активной клеточной массы (АКМ) на 12,6 % ($p < 0,05$), а процентное соотношение данного показателя уменьшилось на 9,9 % ($p < 0,05$). Следует отметить, что анализ АКМ показывает уровень мышечной массы, задействованной в физической работе и других важнейших координирующих деятельность структур организма. Для достаточного объема активной клеточной массы у спортсменов необходимо достаточное и сбалансированное питание. По данным исследования, до начала самоизоляции и после, АКМ и доля АКМ у спортсменов высокой квалификации находится в пределах выше нормы, что соответствует хорошему уровню подготовленности гребцов.

После периода самоизоляции наблюдалось снижение показателей ОЖ и ВЖ на 9,3 % и 16,4 % ($p < 0,05$).

Отмечалось снижение значений ФУ на 5,2 % ($p < 0,05$). Несмотря на уменьшение показателя, у 57,1 % спортсменов данный показатель находился в диапазоне выше нормы. ФУ показывает работоспособность и готовность спортсмена к сорев-



нованиям. Во время тренировочного цикла, до периода самоизоляции показатель ФУ находится в диапазоне выше нормы, что свидетельствует о хорошей подготовке спортсмена.

После периода самоизоляции наблюдалось снижение показателей ОЖ и ВЖ на 9,3 % и 16,4 % ($p < 0,05$). Отметим, что до самоизоляции показатели ОЖ и ВЖ у спортсменов находились выше нормы, что неблагоприятно сказывается на функциональных системах организма.

Величина фазового угла в спорте высших достижений позволяет оценить уровень физической работоспособности спортсмена и его готовности к соревновательной деятельности [4]. После самоизоляции отмечалось снижение значений ФУ на 5,2 % ($p < 0,05$). Несмотря на уменьшение показателя, у 57,1 % спортсменов данный показатель находился в диапазоне выше нормы. ФУ находится в диапазоне выше нормы, что свидетельствует о хорошей подготовке спортсмена.

Заключение. Таким образом, по результатам проведенного исследования выявлены основные направления адаптации организма спортсменов и оптимизации тренировочного процесса в период самоизоляции с использованием различных вариантов и методического сопровождения дистанционной формы организации тренировок гребцов, отмечены важные изменения составляющих компонентного состава тела спортсменов (ЖМ, АКМ и ее доля, ФУ), влияющих на уровень работоспособности организма и достижений спортсмена, что должно быть учтено тренерами в процессе коррекции программы подготовки спортсменов в период пандемии COVID-19.

Список источников

1. Баранова М. В. Анализ самостоятельных тренировочных занятий гребцов байдарочников начального этапа с использованием дистанционных технологий // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2020. – № 8 (186). – С. 33–40.
2. Вайнер Э. Н. Валеология: учебник для вузов. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 416 с.
3. Колоколов И. Е., Красильников А. А., Лубышев Е. А. Анализ показателей физического и функционального состояния молодых баскетболистов на основе информационных технологий в условиях пандемии COVID-19 // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2021. – № 10 (200). – С. 168–171.
4. Кручинский Н. Г., Борщ М. К., Парамонова Н. А. Исследование эффективности лекарственного средства «Валикар» у спортсменов-единоборцев в период интенсивных тренировочных нагрузок Сообщение 4. Особенности изменения антропометрических параметров и компонентного состава тела // Здоровье для всех. – 2020. – № 1. – С. 26–31.
5. Мехдиева К. Р., Захарова А. В., Тимохина В. Э., Владельщикова М. А. Спорт в условиях COVID-19 – новый вызов или старые проблемы? // Человек. Спорт. Медицина. – 2020. – Т. 20, № S2. – С. 43–48.
6. Нигматулина Ю. Р., Румба О. Г., Бочарова В. И. Коррекция тренировочного процесса в условиях пандемии: особенности реализации и перспективы // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2021. – № 7 (197). – С. 250–255.
7. Сукач Е. С., Будько Л. А. Композиционный состав тела юных спортсменов, занимающихся циклическими видами спорта // Проблемы здоровья и экологии. – 2018. – № 1 (55). – С. 83–87.
8. Тагиров Д. Т., Тагирова Н. П., Калина И. Г., Айдаров Р. А. Особенности организации дистанционного учебно-тренировочного процесса по греко-римской борьбе с учащимися ТСС 4 г.о. // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 12-4 (102). – С. 104–107.



9. COVID-19 на Олимпиаде: заразились уже 50 спортсменов [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.vesti.ru/article/2670550> (дата обращения: 10.04.2022).

Информация об авторах

С. В. Власова, кандидат медицинских наук, доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения, Белорусский государственный медицинский университет, s_v_vlasova@mail.ru, Минск, Беларусь.

Д. О. Лось, аспирант кафедры физической культуры и спорта, Полесский государственный университет, vilenskaya_los@mail.ru, Пинск, Беларусь.

Information about the authors

S. V. Vlasova, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Public Health and Health Care, Belarusian State Medical University, s_v_vlasova@mail.ru, Minsk, Belarus.

D. O. Los, Postgraduate student of the Department of Physical Education and Sports, Polesky State University, vilenskaya_los@mail.ru, Pinsk, Belarus.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Факторы адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения

Т. В. Волошина¹, Е. М. Осьмак¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

Статья посвящена обобщению опыта по проблеме адаптации различных категорий детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению, так как поступление ребенка в детский сад, осложненное разными аспектами, является не простой проблемой для педагогов, родителей и детей. Поэтому в данной статье представлены результаты исследовательской работы по анализу условий, облегчающих или наоборот затрудняющих процесс адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению. На основе опроса родителей о характерных особенностях окружающей развивающей среды, в которой находится ребенок раннего возраста, выделены и раскрыты факторы адаптации детей раннего возраста к ДОУ.

Ключевые слова: адаптация, дошкольное образовательное учреждение, дети раннего возраста, адаптация к ДОУ, факторы адаптации к ДОУ

Для цитирования: Волошина Т. В., Осьмак Е. М. Факторы адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения // День дефектологии. 2022. № 1. С. 55–61.

Original article

Factors of adaptation of early children to the conditions of a preschool educational institution

T. V. Voloshina¹, E. M. Osmak¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

The article is devoted to summarizing the experience on the problem of adaptation of various categories of young children to a preschool educational institution, since the admission of a child to a kindergarten, complicated by various aspects, is not an easy problem for teachers, parents and children. herefore, this article presents the results of a research work on the analysis of conditions that facilitate or, on the contrary, hinder the process of adaptation of young children to a preschool educational institution. On the basis of a survey of parents about the characteristic features of the developmental environment in which a young child is located, the factors of adaptation of young children to preschool education are identified and disclosed.

Keywords: adaptation, preschool educational institution, young children, adaptation to the preschool educational institution, factors of adaptation to the preschool educational institution



For citation: Voloshina T. V., Osmak E. M. Factors of adaptation of early children to the conditions of a preschool educational institution. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 55–61.

Поступление в дошкольное образовательное учреждение – это очень важный и одновременно сложный период в жизни любого ребенка, во время которого каждый из них переживает сильный адаптационный стресс. При этом большая ответственность за благополучное прохождение ребенком этого периода ложится на плечи родителей и педагогов, так как успешная адаптация к дошкольному образовательному учреждению зависит от множества условий, созданных в детском саду, а также условий, в которых растет и развивается ребенок.

Понятие «адаптация» (лат. «приспособление»), введенное в научную литературу Х. Аубертом, служит характеристикой различных периодов развития человека. В широком смысле термин означает «приспособление человека к изменяющимся условиям». В психолого-педагогической литературе процесс адаптации рассматривается как «процесс установления оптимального соответствия ребенка и окружающей среды в ходе осуществления свойственной ему развивающей деятельности, который позволяет детям удовлетворить собственные актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые потребности, обеспечивая в то же время максимальное соответствие их действий предлагаемым взрослыми программам поведения». В рамках адаптации к дошкольному образовательному учреждению данный термин трактуется как приспособление ребенка к новым социальным условиям – детскому саду [6].

Течение адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению проходит по-разному. Оно зависит от индивидуальных потребностей ребенка, особенностей его темперамента и характера, а также условий адаптивной ситуации и ситуации развития. Также выделяют два ключевых момента, влияющих на длительность адаптации к дошкольному образовательному учреждению, во-первых, это семья, во-вторых детский сад, целенаправленная работа педагогических работников, способствующая успешному проживанию ребенком данного периода. Значительно увеличивают возможность благоприятного завершения адаптации, сотрудничество и единство установок семьи и детского сада, взаимное доверие и целенаправленное, осознанное взаимодействие [5].

Исследования Н. М. Аксариной, С. Ю. Мещерякой, Л. Н. Галигузовой, А. С. Роньжиной и др. показывают, что процесс адаптации детей раннего возраста к ДООУ зависит от совокупности факторов:

- индивидуальных особенностей ребенка;
- возраста ребенка на момент поступления в детский сад;
- уровня его психического развития и состояния здоровья;
- социальной ситуации развития;
- опыта в установлении контакта с окружающими, потребности в общении [1].

По мнению Р. Калининой, одним из важных условий успешной адаптации детей к детскому саду является благополучие эмоционального состояния ребенка. Также большое значение эмоциональному комфорту в период адаптации ребенка к образовательному учреждению уделяется в работах Н. Д. Ватутиной, которая выделяет два важных фактора успешного течения адаптационных процессов:

- внутренний комфорт, эмоциональную удовлетворенность условиями, в которых находится ребенок;



– внешнюю адекватность, характеризующуюся адекватностью поведения, легкого и точного выполнения требований, которые предъявляет социальная среда [2].

По мнению Н. Д. Ватутиной, процесс адаптации к ДОО во многом зависит от характера семейного воспитания и психологических особенностей родителей. Автор утверждает, что такие показатели, как гиперопека, проблемы в общении родителей друг с другом и окружающими людьми, излишняя материнская тревожность и обеспокоенность негативно сказываются на эмоциональном состоянии ребенка и приводят к возникновению трудностей адаптации к дошкольному образовательному учреждению. Большая роль в успешной адаптации ребенка раннего возраста к детскому саду отводится активной и профессиональной работе педагогического коллектива, которая включает в себя учет индивидуальных и возрастных особенностей детей, установление доверительных партнерских отношений с родителями, оптимизацию взаимодействия детей в группе, корректирование режима дня в семье с целью его приближения к режиму дня в дошкольном учреждении [2].

Таким образом, по результатам анализа психолого-педагогической литературы, в рамках исследования нами было выделено двенадцать факторов, влияющих на успешность адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению:

- возраст поступления в детский сад;
- режим дня в условиях семейного воспитания;
- пищевые предпочтения и рацион питания;
- сформированность навыков самообслуживания;
- опыт и условия взаимодействия с детьми и взрослыми;
- наличие надежной привязанности и опыта разлуки со значимым взрослым;
- состояние здоровья ребенка;
- развитие игровых навыков и самостоятельной игры;
- наличие начальных представлений и знаний о дошкольном учреждении;
- дозированность вхождения ребенка в ДОО;
- состав семьи, наличие братьев и сестер;
- характер взаимодействия с родителями.

Исследование проводилось в три этапа на базе МАДОУ № 67 «Радужный мир» г. Ангарск. В исследовании приняли участие 116 детей, 4 группы раннего возраста, находящихся на адаптации к детскому саду. Отдельная работа по анализу условий успешной адаптации детей к ДОО проводилась с родителями воспитанников. Была создана анкета «Адаптивные возможности ребенка, поступающего в дошкольное образовательное учреждение», цель которой заключалась в том, чтобы выяснить уровень имеющихся адаптивных возможностей ребенка перед поступлением в дошкольное учреждение, анкета создавалась на основе двенадцати факторов, выделенных в процессе теоретического изучения проблемы (табл.).

Оценка результатов анкетирования проводилась на основе критериев:

- 0–11 баллов – низкий уровень адаптивных возможностей;
- 12–23 балла – средний уровень адаптивных возможностей;
- 24–36 баллов – высокий уровень адаптивных возможностей.

Первый этап исследования заключался в работе с родителями в рамках анкеты «Адаптивные возможности ребенка, поступающего в дошкольное образовательное учреждение». По результатам анкетирования родителей были получены следующие результаты, 24 % детей имеют высокий уровень адаптивных возможностей, 58 % – средний уровень и 18 % – низкий уровень (рис. 1).

**Анкета для родителей «Адаптивные возможности ребенка, поступающего в дошкольное образовательное учреждение»**

Факторы	1 балл	2 балла	3 балла
Возраст поступления в детский сад	Менее 1,5 лет	1,5–2 лет	2–3 лет
Соответствие режима дня в условиях семейного воспитания, режиму дня в ДОУ	Не соответствует	Частично соответствует	Практически соответствует
Пищевые предпочтения и рацион питания	Не достаточно разнообразный, имеются специфические пищевые предпочтения	Достаточно разнообразный, имеются незначительные специфические пищевые предпочтения	Разнообразный, нет специфических пищевых предпочтений
Сформированность навыков самообслуживания	Частично сформированы или не сформированы	Частично не сформированы	Сформированы
Опыт и условия взаимодействия с детьми и взрослыми	С трудом взаимодействует, узкий диапазон общения со взрослыми	Взаимодействует, средний диапазон общения с взрослыми	Активно взаимодействует, широкий диапазон общения с взрослыми
Наличие надежной привязанности и опыта разлуки со значимым для ребенка взрослым	Отсутствие устойчивой привязанности, отсутствие опыта разлуки с близкими взрослыми	Привязанность достаточно устойчивая, отсутствие разлуки со значимым для ребенка взрослым	Устойчивая привязанность, наличие опыта разлуки со значимым для ребенка взрослым
Развитие игровых навыков и самостоятельной игры	Не развиты, самостоятельно не играет	Развиты, не всегда способен к самостоятельной игре	Хорошо развиты, умеет играть самостоятельно
Наличие начальных представлений и знаний о дошкольном учреждении у ребенка	Не имеются	Частично имеются	Имеются
Дозированность вхождения ребенка в ДОУ	Резкое вхождение	Средняя скорость вхождение	Постепенное, дозированное вхождение
Состояние здоровья ребенка	Часто болеющий ребенок, восприимчивый	Болеет, но не часто, средняя степень восприимчивости	Болеет редко, низкая восприимчивость
Состав семьи, наличие братьев и сестер	нет	1–2	2 и более
Характер взаимодействия с родителями.	Повышенный уровень опеки со стороны взрослых, возможность самостоятельной деятельности практически отсутствует	Частично необъективная опека со стороны родителей и возможность самостоятельной деятельности	Объективная опека со стороны родителей, возможность самостоятельной деятельности



Рис. 1. Результаты анкетирования «Адаптивные возможности ребенка, поступающего в дошкольное образовательное учреждение»

Цель второго этапа исследования заключалась в определении уровня адаптированности детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению.

Диагностика адаптированности детей раннего возраста к условиям ДОО проводилась с помощью методики С. А Роньжиной «Диагностика уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению». Согласно методике выделяют три уровня адаптированности ребенка к детскому саду: высокий, средний и низкий. По завершении диагностики 29 % показали высокий уровень адаптированности, 59 % – средний уровень и 12 % – низкий уровень адаптированности к ДОО (рис. 2).

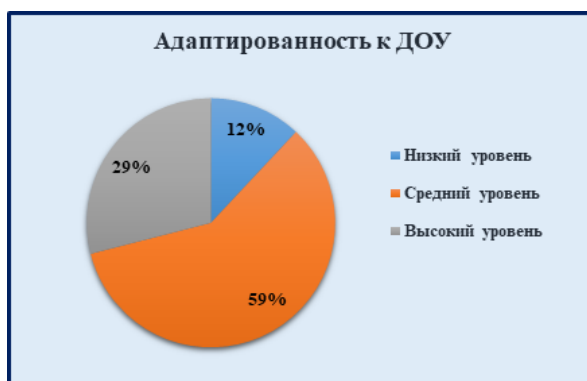


Рис. 2. Результаты диагностики С. А. Роньжиной «Диагностика уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению»

У детей, имеющих высокий уровень адаптированности к ДОО, как правило, преобладало устойчивое, спокойное эмоциональное состояние, они активно взаимодействовали с окружающими предметами, вступали в контакт со взрослыми и сверстниками, смогли быстро адаптироваться к новым условиям среды. Дети со средним уровнем адаптированности к ДОО имели нестабильное эмоциональное состояние, которое менялось в зависимости от воздействия новых раздражителей. При этом в ситуации эмоциональной поддержки эти дети включались в совместную с окружающими деятельность, проявляя поведенческую и познавательную активность. Поведение детей с низким уровнем адаптированности к ДОО характеризовались



наличием агрессивно-разрушительных реакций, отрицательных эмоциональных взрывов, отсутствием инициативности и познавательной активности.

Третий этап исследования заключался в оценке значимости выделенных факторов для успешности протекания процессов адаптации посредством соотнесения показателей адаптивных возможностей с уровнем адаптированности детей к ДООУ:

– 79 % детей, имеющих высокий уровень адаптивных возможностей, показали высокий уровень адаптированности к ДООУ;

– 84 % детей, имеющих средний уровень адаптивных возможностей, показали средний уровень адаптированности к ДООУ;

– 72 % детей, имеющих низкий уровень адаптивных возможностей, показали низкий уровень адаптированности к ДООУ.

Результаты исследования показывают наличие взаимосвязи между уровнем адаптированности детей раннего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения и адаптивными возможностями ребенка. Это, в свою очередь, говорит нам о том, что успешность адаптации детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению зависит от ряда факторов, в том числе предварительной подготовки детей к посещению детского сада, организации условий, способствующих постепенному, безболезненному вхождению ребенка в новые социальные условия учреждения дошкольного образования.

Список источников

1. *Белкина Л. В.* Адаптация детей раннего возраста к условиям ДООУ: практическое пособие. – Воронеж: Учитель, 2006. – 236 с.

2. *Ватутина Н. Д.* Ребенок поступает в детский сад: пособие для воспитателей детского сада / под ред. Л. И. Каплан. – М.: Просвещение, 1983. – 80 с.

3. *Заводчикова О. Г.* Адаптация ребенка в детском саду: взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи: пособие для воспитателей. – М.: Просвещение, 2009. – 79 с.

4. *Печора К. Л., Пантюхина Г. В., Голубева Л. Г.* Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: пособие для педагогов дошк. учреждений. – М.: Владос, 2003. – 172 с.

5. *Роньжина А. С.* Занятия психолога с детьми 2–4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению. – М.: Книголюб, 2004. – 72 с.

6. *Терёхина О. А., Богословская В. С.* Здравствуй, детский сад: психолого-педагогическое сопровождение ребенка в период адаптации к дошкольному учреждению. – Мозырь: Белый ветер, 2006. – 91 с.

Информация об авторах

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

Е. М. Осьмак, магистрант, Новосибирский государственный педагогический университет, osmak.evgenya@yandex.ru, Новосибирск.

Information about the authors

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



E. M. Osmak, Master's student of Novosibirsk State Pedagogical University, osmak.evgenya@yandex.ru, Novosibirsk.

Поступила: 10.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 10.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Научная статья

УДК 376+37.0

Об особенностях обучения учащихся в условиях инклюзивного образования

О. Г. Грибукова¹¹*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*

В статье исследуются особенности обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Рассматриваются психологические характеристики учащихся с ОВЗ. Анализируются понятия «ограниченные возможности здоровья» и «условия инклюзивного образования».

Ключевые слова: учащийся, психологическая характеристика, особенности обучения, условия инклюзивного образования, учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, образование, общеобразовательные организации

Для цитирования: Грибукова О. Г. Об особенностях обучения учащихся в условиях инклюзивного образования. День дефектологии. 2022. № 1. С. 62–66.

Original article

About the peculiarities of teaching students in inclusive education

O. G. Gribukova¹¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

The article describes the views of different authors on the peculiarities of teaching students with disabilities in inclusive education. The psychological characteristics of students with disabilities are considered. The concepts of limited health opportunities and conditions of inclusive education are analyzed.

Keywords: student, psychological characteristics, learning characteristics, conditions of inclusive education, students with disabilities, education, educational organizations

For citation: Gribukova O. G. About the peculiarities of teaching students in inclusive education. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 62–66.

В последние годы в РФ особенно всерьез трансформировалась социально-экономическая ситуация, которая повлекла за собой модификацию во всевозможных сферах социальной жизни страны и особенно образования. Сложившаяся в течение многих десятилетий программа подготовки педагогических кадров привела к тому, что многие педагоги были не способны своевременно учитывать происходящие социальные изменения и осуществлять инклюзивное образование [2].

Развитие инклюзивного образования предполагает, что организации образования должны создать учащимся с ОВЗ педагогические условия, при которых они могли бы включаться в общеобразовательный процесс, то есть включение каждого учащегося, имеющего отклонения в развитии, в общеобразовательную среду.



Ограниченные возможности здоровья – это полная или частичная утрата школьником способности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью. Согласно Федеральному закону Российской Федерации «О социальной защите инвалидов в РФ» от 24 ноября 1995 г. № 181 «Инвалид – лицо, которое имеет нарушение со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеванием, последствием травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты».

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» ч. 6 ст. 11 от 29.12.2012 № 273-ФЗ обозначает учащегося с ограниченными возможностями здоровья как лицо, имеющее недостатки в физическом/психологическом развитии, подтвержденные МППК, которое нуждается в создании специальных условий при обучении [4].

Итак, к учащимся ОВЗ мы относим установленную группу учащихся с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие); слуха (глухие, слабослышащие); интеллекта (умственно отсталые); опорно-двигательного аппарата (ДЦП); с тяжелыми нарушениями речи; с задержкой психического развития (ЗПР); также с нарушениями эмоционально-волевой сферы; другие серьезные состояния здоровья, делающие невозможным жить полноценной жизнью также с множественными нарушениями (сочетание 2 или 3 нарушений) [4].

Также к ограниченным возможностям здоровья относят в одних случаях грубые нарушения центральной нервной системы, относящиеся к органическим, в других – периферические нарушения, к которым относятся поражения отдельного или нескольких анализаторов. К ОВЗ иногда относят и неблагоприятные формы воспитания в семье, которые могут привести к «педагогической запущенности» ребенка, социальную и эмоциональную депривацию.

Общие психологические характеристики развития были систематизированы и обобщены Т. А. Власовой, М. С. Певзнер и выделен ряд психологических особенностей, не наблюдающихся у нормально развивающихся учащихся, но характерных для учеников с ОВЗ [9].

Л. С. Выготский был одним из первых ученых, который выделил психологические характеристики учащихся с ОВЗ и установил, что наряду с первичными нарушениями, непосредственно обусловленными органическим дефектом, в процессе аномального развития формируются вторичные и третичные нарушения [6].

В Концепции ФГОС обучающихся с ОВЗ отмечается, что диапазон различий в развитии детей с ОВЗ в целом и каждой категории в отдельности столь велик, что единый итоговый уровень школьного образования невозможен [5].

Ограниченные возможности здоровья имеют психологические характеристики, влияющие как на отставание в развитии психики, так и компенсацию нарушений.

От характера нарушения зависит возможность преодоления некоторых дефектов в процессе воспитания и обучения учащегося, другие возможно лишь скорректировать, а некоторые могут быть только компенсированы.

Таким образом, психологическая характеристика учащихся зависит:

1) от *качества и степени* первичного дефекта, от которого возможны вторичные нарушения;

2) *вида (типа)* нарушения;



3) *срока (времени) возникновения* первичного дефекта. При потере зрения в младшем возрасте ребенок может сохранить в памяти зрительные образы, впоследствии может сравнивать их с новыми впечатлениями. Если зрение потеряно в более старшем возрасте, то визуальные образы характеризуются яркостью, что облегчает жизнь такого человека впоследствии;

4) развитие и воспитание учащегося с ОВЗ во многом зависят от *условий* окружающей среды и своевременной ранней диагностики, коррекционно-реабилитационной работы с этим учащимся, а затем и условий инклюзивного образования.

Анализ информационных источников позволил выделить у учащихся с ОВЗ следующие психологические характеристики и особенности обучения: недостаточный уровень развития памяти, мышления, внимания, восприятия. Также еще к особенностям можно отнести то, что у этих учащихся недостаточно сформированы произвольное поведение, пространственные представления, познавательная активность, работоспособность. Имеются нарушения в речевом развитии, в поведении, в потребности в общении и наблюдается расторможенность [7].

Эти особенности необходимо учитывать при организации инклюзивного образования, но существует и проблема совмещения темпа преподавания и скорости работы в классе, у нормотипичных учащихся и учащихся с ОВЗ она сильно отличается. Для того чтобы совместное обучение получилось, учащихся надо помещать в ту когнитивную и социальную среду, которая соответствует его возможностям, иначе это может отразиться на индивидуальном состоянии учащегося и на коллективе класса в целом. Приспособление учащихся с ОВЗ к условиям инклюзивного образования происходит сложнее и дольше. Проблема может состоять и в неготовности родителей к совместному обучению учащихся с ОВЗ и нормотипичных учащихся, а также неготовности самих детей [3].

В нашей стране в течение несколько лет реализуется программа «Доступная среда», под которой понимается комплекс мероприятий, направленных на формирование комфортных условий развития и воспитания учащихся с ОВЗ, позволяющий максимально полно участвовать в общественной жизни. Проводятся регулярные лекции и обучающие занятия с нормотипичными учащимися, а также самими учащимися с ОВЗ и с родителями тех и других, которые оповещают о том, что независимо от полученной нетрудоспособности все члены социального общества являются одинаковыми и равными между собой и всем одинаково предоставляются возможности развития, обучения и трудоустройства.

У учащегося имеется право выбора образовательной организации, это может быть как общеобразовательная организация, которая предоставляет инклюзивно образование, так и специальная образовательная организация, обучение в которых дают возможность стимулировать и совершенствовать их сохранный личностный и познавательный потенциал. В общеобразовательной организации широко применяются приемы и методы работы с учащимися, подтверждающие за период их использования свою эффективность. В общеобразовательной школе в условиях инклюзивного образования реализуется адаптированная образовательная программа (АОП), она определяет содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ОВЗ (ФЗ № 273 ст. 79 п. 1). К основным образовательным программам относятся основные общеобразовательные программы (ООП) образовательные программы начального общего образования [8].

Существуют рекомендации СанПиН, которые необходимо было учитывать при составлении адаптированной образовательной программы для учащихся с ОВЗ.



Общеобразовательные организации принимают учащихся с ОВЗ в соответствии с общим порядком поступления. Рекомендации ПМПК (являются обязательными к исполнению в образовательной организации) не должны содержать в своих заключениях противопоказаний к поступлению в эту организацию, тогда учащийся с ОВЗ может попасть в общеобразовательную школу (поддерживающую инклюзивное образование) и ему будет обеспечен равный доступ к образованию с учетом индивидуальных возможностей и различных потребностей [1].

В нашем понимании условия инклюзивного образования – это условия обучения и воспитания учащихся с ОВЗ, которые включают в себя специальные особенности организации образования. В организации учащиеся должны быть обеспечены адаптивной, безбарьерной средой обучения, воспитания и жизнедеятельности; специальными АООП, техникой и специальными программами; использованы специализированные учебные пособия и учебники, обеспечены образовательные организации специализированными техническими средствами для учащихся с ОВЗ с различными видами нарушений; необходимым и обязательным участие в процессе обучения услуг ассистента/тьютора; архитектурным обеспечением доступа в здание образовательной организации (пандусы, лифты и проч.); оказанием учащемуся с ОВЗ медико-физиологических, психолого-педагогических и социальных услуг.

При реализации инклюзивного образования разумно решить задачи, которые приблизят Россию к качественному реальному внедрению инклюзивного образования, которое требует достаточных усилий в сфере финансовой политики (перестройки, зданий, техническое обеспечение), образования (подготовка и переподготовка специалистов) и социума (знакомство с инклюзией и толерантностью).

Проанализировав нормативные и методические материалы об особенностях обучения лиц с ОВЗ, можно вывести давно всем известную истину о том, что ученики с проблемами развития и здоровья имеют разные возможности, но благодаря закону имеют равноправие в получении образования. Общеобразовательная организация имеет задачу создания специальных условий обучения (инклюзивных условий), предоставления услуг ассистента/тьютора. В Законе об образовании указан не тьютор, а ассистент-помощник. Тьютор не указан прямо в законе, но фигурирует в других нормативных документах в сфере образования. Ассистент-помощник – это педагогический сотрудник, имеющий специальную (коррекционную) подготовку к работе с учащимися с ОВЗ, который помогает процессу обучения и воспитания, оказывает техническую помощь школьнику в перемещении между уроками, в контроле за его поведением на уроках, в санитарно-гигиенических вопросах, кормлении и т. д.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что специалисты, работающие в общеобразовательной организации, внедряющей инклюзивное образование, встречаются с рядом препятствий, причинами которых служат разнообразные аспекты как системы образования, так и социума в целом.

Список источников

1. *Алехина С. В.* О мониторинге инклюзивного процесса в образовании // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 20–22 июня 2011 г.). – М.: МГППУ, 2011. – С. 20–22.
2. *Грибукова О. Г.* К вопросу о формировании профессиональной готовности студентов педагогического вуза к работе с детьми, имеющими сложности в развитии //



Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы науч.-практ. семинара (Новосибирск, 07–08 апреля 2016 г.) / под ред. Г. С. Чесноковой, Е. В. Ушаковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – С. 8–11.

3. *Грибукова О. Г.* Сущность психолого-педагогического сопровождения детей // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы IX Всерос. науч.-практ. конференции (Новосибирск, 23–24 мая 2013 г.) / под ред. Г. С. Чесноковой, А. Ю. Зверковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 89–92.

4. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт / авт.-сост. А. А. Наумов, В. Р. Соколова, А. Н. Седегова. – Волгоград: Учитель, 2013. – 147 с.

5. *Малофеев Н. Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Россия: учебное пособие для студентов пед. вузов: в 2 ч. Ч. 1. – М.: Просвещение, 2010. – 319 с.

6. *Мищенко А. Ф., Савченко А. Г., Максимова Ф. И.* Идеи педагогики и воспитания Л. С. Выготского в работе с детьми с особыми образовательными потребностями в начальной школе // Молодой ученый. – 2016. – № 27.1 (131.1). – С. 20–22.

7. *Студеникина О. В.* Специфика инклюзивного образования // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конференции (г. Самара, март 2017 г.). – Самара: АСГАРД, 2017. – С. 17–21.

8. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон. – URL: <https://fzrf.su/zakon/o-socialnoj-zashchite-invalidov-181-fz/> (дата обращения: 02.02.2022).

9. *Четверикова Т. Ю.* Дети с ограниченными возможностями здоровья в системе инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № S8. – С. 71–77.

Информация об авторе

О. Г. Грибукова, старший преподаватель кафедры логопедии и детской речи Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Oxana_grib@mail.ru, Новосибирск.

Information about the author

O. G. Gribukova, Senior lecturer of the Department of Speech Therapy and Children's Speech Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Oxana_grib@mail.ru, Novosibirsk.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Фотошкола Центра адаптации и реабилитации инвалидов «Объективные люди»

Е. С. Пяткина¹, Т. Г. Савельева¹, Л. В. Шипова²

¹Центр адаптации и реабилитации инвалидов, Саратов

²Саратовский национальный исследовательский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского, Саратов

Материалы статьи раскрывают смысл социальной инклюзии на примере фотошколы Центра адаптации и реабилитации инвалидов г. Саратова. Успехи людей с инвалидностью, достигающиеся благодаря систематической и целенаправленной деятельности межведомственной команды специалистов, разрушают стереотипы восприятия социума людей с особенностями развития.

Ключевые слова: люди с физическими ограничениями, Центр адаптации и реабилитации инвалидов, фотошкола, основы профессионального фотомастерства

Для цитирования: Пяткина Е. С., Савельева Т. Г., Шипова Л. В. Фотошкола Центра адаптации и реабилитации инвалидов «Объективные люди» // День дефектологии. 2022. № 1. С. 67–72.

Original article

Photoschool of the center for adaptation and rehabilitation of the disabled “Objective People”

E. S. Pyatkina¹, T. G. Savelyeva¹, L. V. Shipova²

¹Center for Adaptation and Rehabilitation of the Disabled, Saratov

²Chernyshevsky Saratov National Research State University, Saratov

The materials of the article reveal the meaning of social inclusion on the example of the photo school of the Center for Adaptation and Rehabilitation of the Disabled in Saratov. The successes of people with disabilities, achieved through the systematic and purposeful activities of an interdepartmental team of specialists, destroy the stereotypes of the perception of the society of people with developmental disabilities.

Keywords: people with physical disabilities, center for adaptation and rehabilitation of the disabled, photography school, basics of professional photography

For citation: Pyatkina E. S., Savelyeva T. G., Shipova L. V. Photoschool of the center for adaptation and rehabilitation of the disabled “Objective People”. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 67–72.

Жизнь человека с ограниченными возможностями здоровья диктует свои условия. Не всегда наши города и общественные здания доступны для инвалидов, осо-



бенно это касается инвалидов-колясочников. Но мы знаем, что многие семьи, в которых есть инвалид, использующий кресло-коляску, не отступают и не унывают.

Да, людей с физическими ограничениями тоже интересует мир, более того, они сами могут внести в этот мир много нового и украсить его. Это пытаются доказать многие европейские страны, устраивая модные показы с участием инвалидов, создавая для них современные тренды. Глядя на эти стильные показы, зрители восхищаются их красотой.

Последнее время на подиумах и на обложках модных журналов все чаще стали появляться модели с инвалидностью.

Центр адаптации и реабилитации «Парус надежды» г. Саратова ставит своей целью создание нового, позитивного образа инвалида в современном обществе. Уникальным направлением Центра адаптации и реабилитации является создание фотошколы. С помощью данного направления обучения клиенты осваивают основы профессионального мастерства с последующей компьютерной обработкой фотографий, реализовывают свой творческий потенциал.

Выпускники фотошколы реализуют себя в качестве фотографов, участвуя в акциях и проектах, проводимых Центром. Такими проектами стали «Забывшие уголки Саратовской губернии», «Святые места земли Саратовской», «В объективе – МАМА!», «Новогодняя сказка», «Весеннее очарование».

Участники фотошколы стали победителями в городском фотоконкурсе «По литературным местам Саратова», организованным Центральной городской библиотекой. В номинации «Литературное пространство Саратова», в IV открытом фотоконкурсе «Город. Библиотека. Книга», организованном Централизованной библиотечной системой Энгельсского муниципального района. В номинациях «Пойман за чтением», «Роман с библиотекой», «Читаем, я и моя семья» и «Молодёжь выбирает чтение». Активно участвовали в конкурсе фотографии о жизни инвалидов «Без барьеров», организованном Всероссийским обществом инвалидов и Союзом фотохудожников России, фотовыставке на тему городского натюрморта от областного фотоклуба «Саратов», конкурсе «Мой город», объявленном Областным фотоклубом «Саратов», фотоконкурсе, организованном в рамках специального конкурса VI Международного благотворительного танцевального фестиваля Inclusive Dance! в категории – любитель. В направлении: конкурс фотографий «Прекрасные мгновения инклюзивного танца».

Цель всех мероприятий по фотомастерству – разрушить штампы в восприятии инвалидности, все еще присутствующие у многих наших сограждан.

Главный козырь фотографа, конечно, помимо умения фотографировать, – это найти нужный контакт с фотомodelью. Инвалид должен доверять человеку с фотоаппаратом, раскрепоститься и стать самим собой.

Фотошкола – это не только увлечение, возможность занять свободное время. Она может стать стимулом для жизни, преодоления серьезных проблем, что особенно важно для людей с ограниченными возможностями здоровья. Фотошкола дает основные навыки мастерства, что в перспективе может помочь организовать собственную студию, превратив тем самым увлечение в прекрасную возможность получать доход от дела, которое так интересно.

Всем премудростям фотодела учеников школы обучает профессиональный фотограф и творческий человек – Савельева Татьяна Геннадьевна. Профессиональное



оборудование для реализации творческих замыслов учеников фотошколы подарено губернатором Саратовской области Валерием Васильевичем Радаевым.

Специфика фотошколы позволяет развивать такие черты характера, как усидчивость, собранность, целеустремленность, коммуникабельность. Занятие фотографией помогает приобрести практические умения фотомастерства, развить творческие способности, обрести уверенность, почувствовать свою ценность, найти место в социуме.

В процессе обучения учащиеся в школе фотографии изучают:

1) технические возможности фотоаппарата и необходимого дополнительного оборудования;

2) навыки съемки профессиональными зеркальными фотокамерами с профессиональной оптикой и необходимого дополнительного оборудования;

3) введение в фотографию и историю ее развития;

4) жанры фотографии, ее виды и особенности. Эстетика фотографии, развитие чувства вкуса;

5) эффективность композиционного решения, правила компоновки кадра, выразительность снимка, специфические приемы съемки. Понятие, видение и применение естественного освещения;

6) организация съемки в рамках фотостудии. Функционирование фотостудии и процесс организации работы в ней. Характеристика импульсивного света, управление вспышками, применение световых схем для различных жанров съемки.

С помощью данного направления деятельности обучающиеся смогут освоить основы профессионального фотомастерства с последующей компьютерной обработкой фотографий, реализовать и развивать творческий потенциал.

Обучение в фотошколе Центра адаптации и реабилитации инвалидов ориентировано на людей трудоспособного возраста с ограниченными возможностями здоровья, оно способствует развитию познавательной активности обучающихся, творческого мышления, профориентации в мире профессий.

Выпускники фотошколы объединились в творческий коллектив и организовали клуб «Отражение». Фотоклуб организован в конце 2014 года для обмена опытом между его участниками, предоставления возможности реализовывать свои творческие возможности, поиска и разработки новых эстетических форм и жанров в тематической фотографии. Участники фотоклуба имеют разные виды нозологий.

В марте 2017 года для танцевального коллектива «Вдохновение», существующего на базе Центра адаптации и реабилитации инвалидов, были организованы фотосессии в двух саратовских фотостудиях: «Абажур» и «AlexCam», а также в театре юного зрителя и театре оперы и балета. На площадках фотостудий и театров работали участники фотоклуба «Отражение», созданного при «Парусе надежды» под руководством преподавателя Татьяны Савельевой. По итогам проведенных съемок лучшие фотографии были отправлены на конкурс «Прекрасные мгновения инклюзивного танца», который проводился в рамках Международного благотворительного танцевального фестиваля «Inclusive Dance». Постоянная участница клуба Екатерина Кирсанова получила спецприз за лучшую художественную фотографию на фотоконкурсе Inclusive Dance.

За период существования фотоклуба его участники неоднократно принимали участие в городских, областных и всероссийских конкурсах, мастер-классах, воркшопах, семинарах. Информацию о фотоконкурсах участники находят сами и при помощи руководителя клуба. На известном и популярном ресурсе для фотографов –



Союзе фотохудожников России – фотоклуб официально зарегистрирован как творческое объединение.

За последние года достижения клуба увеличились в количественном и качественном соотношении. Так, участник объединения Денис Гайнуллин получил диплом второй степени и денежное поощрение за участие в областном фотоконкурсе, посвященном году экологии в России. Большая часть выигранных средств пошла на развитие фотоклуба. Три участницы фотоклуба: Валентина Авдошина, Ирина Цыбина и Елена Рубан проявили себя на городском экологическом фотоконкурсе, были награждены дипломами, их работы экспонировались в центральной городской библиотеке. Постоянная участница клуба Екатерина Кирсанова получила спецприз за лучшую художественную фотографию, отправленную на фотоконкурс Inclusive Dance.

Фотоклуб «Отражение» наладил партнерские отношения с областным фотоклубом «Саратов». На последнем фотоконкурсе «Городской натюрморт» трое наших участников: Валентина Авдошина, Екатерина Кирсанова и Ирина Цыбина – попали в шорт-лист фотовыставки областного масштаба. Выставка состоялась 23 мая в Саратовском областном доме работников искусств.

Самый последний фотоконкурс «Без границ», проводимый Нижегородским университетом имени Козьмы Минина, который является нашим партнером, принес сразу две победы: Елена Миронова заняла первое место в номинации «Против стереотипов», Денис Гайнуллин – второе место в номинации «Обычные люди вокруг нас». По результатам конкурса работы ребят будут представлены на фотовыставке в холле университета.

2018 год в России был объявлен годом волонтера. Наш центр совместно с некоммерческой организацией «Союз социальных педагогов и социальных работников» реализовал проект «В объективе – волонтер», который был направлен на освещение волонтерской деятельности в СМИ, обмен опытом и популяризацию добровольчества в обществе. Первыми героями фотосессии стали серебряные волонтеры. По итогам первого этапа прошла фотовыставка полученных работ в Саратовском ТЮЗе имени Ю. П. Киселева, на которой присутствовал губернатор Саратовской области В. В. Радаев.

Вторыми участниками проекта стали школьники-волонтеры. На третьем этапе была проведена фотосъемка со студентами на тему «Молодёжь за волонтерство».

По завершении проекта планируется представить итоговую переносную фотовыставку в трех социально значимых местах города: Саратовский городской парк, Министерство социального развития Саратовской области, Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского.

Фотоискусство помогает людям с инвалидностью преодолевать барьеры, презентовать себя как мастеров, развиваться и получать новые знания. Фотография может приносить и денежное поощрение, зрительскую симпатию. Это увлечение может стать впоследствии профессией человека. Многие из наших участников уже заявили себя в качестве фотографов в социальных сетях и иногда зарабатывают на этом деньги.

Фотоклуб «Отражение» можно найти в справочнике «Фотоклубы России». Рязанское творческое объединение фотохудожников «Берега» ежегодно проводит фотоконкурс с одноименным названием. Уникальность конкурса состоит в том, что на нем соревнуются не отдельные авторы, а российские фотоколлективы. Клубный формат конкурса создает стимулы для объединения российских фотолюбителей



в фотоклубы, позволяет фотолюбителям получить объективную оценку художественного уровня своих работ, выявляет лучшие фотоколлективы страны, привлекает органы власти и коммерческие структуры к поддержке местных фотоклубов. Участие в конкурсе бесплатное.

Фотоклуб «Отражение», действующий на базе Центра адаптации и реабилитации инвалидов, принимал участие в двух конкурсах и был включен в общероссийский справочник «Фотоклубы России». Справочник можно посмотреть в электронном виде, перейдя по ссылке https://disk.yandex.ru/i/WAe34Ux_pb6sqQ.

2020 год был непростым, но продуктивным, поскольку для нас и клиентов нашего Центра открылись новые возможности. В период карантинных мероприятий участники фотоклуба «Отражение» продолжали свою деятельность на открытых онлайн-площадках. Они активно участвовали в различных международных, областных и городских конкурсах, фестивалях, собирая в свои копилки новые дипломы и награды.

2020 год стал продуктивным для фотоклуба «Отражение», действующего на базе нашего Центра. Хочется отметить, что в режиме онлайн участники общаются уже давно: начиная с 2013 года, когда образовался фотоклуб. Это удобно, быстро и наглядно.

В 2020 году участники стали победителями и дипломантами многих онлайн-фотоконкурсов как областного, так и международного масштабов. Так, участники победили в творческом онлайн-конкурсе «Мы памятью живём», приуроченном к 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. По итогам конкурса был собран видеоролик, демонстрирующий работы участников и победителей конкурса. Его можно посмотреть в нашей группе ВК или на официальном сайте Центра.

Члены фотоклуба «Отражение» стали победителями и заняли 1, 2 и 3-е места в нескольких онлайн-конкурсах, которые проводил Дворец культуры «Россия» (г. Саратов), таких как «Лето в объективе», «Золотая осень», «Новогодние узоры».

Уже несколько лет фотоклуб «Отражение» сотрудничает с областным фотоклубом «Саратов» и принимает участие в офлайн-выставках. 2020 год заставил пересмотреть и этот вопрос. Председатель фотоклуба «Саратов» Александр Москвитин организовал онлайн-выставку на интернет-площадке Facebook, работы некоторых участников фотоклуба «Отражения» были отобраны на данную выставку.

Впервые в 2020 году одна из участниц фотоклуба Валентина Авдошина победила в конкурсе «Жизнь в движении», организованном Саратовской пригородной пассажирской компанией. Помимо диплома участница получила ценные призы, что, безусловно, вдохновило ее на дальнейшее творчество.

Несмотря на сложности, возникшие в связи с пандемией, участникам фотоклуба удалось собраться несколько раз вживую на увлекательные мастер-классы от члена Союза фотохудожников России, фотографа Геннадия Николаевича Савкина. Участники на первом мастер-классе замораживали свет, рисовали светом, а на втором собирали интересные композиции из подручных материалов, снимали натюрморты.

Безусловно, каждый конкурс и каждая победа, участие в замечательных мероприятиях, раскрывающих творческий потенциал человека, позволяют нашим клиентам не замыкаться в себе, развиваться и достигать новых высот. Своими увлечениями и победами они демонстрируют обществу позитивный образ жизни человека с ограниченными возможностями здоровья.

Фотоискусство развивается стремительно, не стоит на месте, мы всегда рады новым участникам.



Информация об авторах

Е. С. Пяткина, директор, Центр адаптации и реабилитации инвалидов, председатель, Саратовское региональное отделение благотворительного Российского детского фонда, Саратов.

Т. Г. Савельева, инструктор по труду, преподаватель, фотошкола «Объективные люди», руководитель, фотоклуб «Отражение», Центр адаптации и реабилитации инвалидов, Саратов.

Л. В. Шипова, кандидат психологических наук, доцент кафедры реабилитационных технологий на базе Центра адаптации и реабилитации инвалидов, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, Саратов.

Information about the authors

E. S. Pyatkina, Director, Center for Adaptation and Rehabilitation of the Disabled, Saratov.

T. G. Savelyeva, labor instructor, teacher, photo school “Objective people”, head, photo club “Reflection”, Center for adaptation and rehabilitation of disabled people, Saratov.

L. V. Shipova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Rehabilitation Technologies at the Center for Adaptation and Rehabilitation of Disabled People, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, Saratov.

Поступила: 13.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 13.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Механизмы реализации тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении, реализующем инклюзивную практику

О. В. Серeda¹

¹Детский сад № 81, Новосибирск

Автор представляет опыт организации тьюторского сопровождения детей с ОВЗ, а также детей-инвалидов в МАДОУ детский сад № 81. В статье определена специфика тьюторской деятельности в дошкольной организации, раскрыта нормативно-правовая база.

Ключевые слова: тьютор, ограниченные возможности здоровья, индивидуализация образования

Для цитирования: Серeda О. В. Механизмы реализации тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в дошкольном образовательном учреждении, реализующем инклюзивную практику // День дефектологии. 2022. № 1. С. 73–78.

Original article

Implementation mechanism of tutor support for children with disabilities in preschool educational institution realizing inclusive practice

O. V. Sereda¹

¹Kindergarten no. 81, Novosibirsk

The author presents the experience of organisation of tutor support for children with disabilities and also disabled children in MADOU nursery school 81. Specificity of tutoring is defined in the article and regulatory framework is revealed

Keywords: tutor, limited health opportunities, individualization of education

For citation: Sereda O. V. Implementation mechanism of tutor support for children with disabilities in preschool educational institution realizing inclusive practice. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 73–78.

МАДОУ д/с № 81 – современный детский сад, который имеет два корпуса. Оба корпуса были построены по целевым программам (первый корпус открыт в 2014 года, второй корпус в 2019 году) и имеют современное оснащение для реализации воспитательно-образовательного процесса.

С первого дня функционирования первого корпуса были сформированы 4 группы комбинированной направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи. На сегодняшний день в детском саду функционирует 24 группы, из них 8 групп комбинированной направленности. Их посещают дети не только с речевыми диагнозами, а также дети, имеющие другие группы диагнозов: задержке психического развития,



расстройство аутистического спектра, нарушения опорно-двигательного аппарата. Данные приведены в таблице.

Таблица

Диагнозы детей, посещающих детский сад

Нарушение развития	2015–2016	2016–2017	2017–2018	2018–2019	2019–2020	2020–2021
ТНР	42	39	61	67	83	108
ЗПР	0	1	3	3	4	13
РАС	0	0	0	1	1	1
НОДА	0	0	0	0	0	2
Инвалидность	0	0	0	2	0	6

Всего детский сад посещают 824 воспитанника. Численность воспитанников с ограниченными возможностями здоровья составляет 114 человек (13,9 %), детей инвалидов 7 человек. Они осваивают Адаптированную образовательную программу для детей с нарушениями речи (108 человека), адаптированную образовательную программу для детей с ЗПР и РАС (14 человек), адаптированную образовательную программу для детей с НОДА (2 человека) МАДОУ д/с № 81.

Анализ ситуации показывает:

- 1) число детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) с каждым годом растет;
- 2) появляются дети с различными диагнозами, причем мы прослеживаем рост числа детей с задержкой психического развития;
- 3) появляются дети, которым на основании заключения ТПМПК рекомендовано сопровождение тьютора или ассистента. Эти дети отличаются повышенной тревожностью, эмоциональностью, имеют хронические заболевания, поэтому нуждаются в индивидуализации образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт говорит о том, что при включении в группу детей с ограниченными возможностями здоровья к реализации Программы могут быть привлечены дополнительные педагогические работники, имеющие соответствующую квалификацию для работы с данными ограничениями здоровья детей [4]. И это важный аспект появления тьюторского сопровождения в нашем дошкольном учреждении.

Для начала обратимся к вопросу понимания роли тьютора в дошкольном учреждении. Тьюторское сопровождение ребенка – это сложный процесс, который необходимо проводить поступательно, чтобы помочь раскрыть личность ребенка, его индивидуальные способности.

Нормативное оформление тьюторской работы, создание системы оплаты и материального стимулирования качества работы на сегодняшний день еще недостаточно проработаны и законодательно закреплены.

С 2008 года должность тьютора официально закреплена в перечнях должностей в сфере образования. Нормативно-правовой базой деятельности тьютора являются:

- Конвенция о правах ребенка;
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 №273-ФЗ «Об образовании в РФ»;
- Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. № 761 н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»);



• Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2014 г. № 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре» (с изменениями и дополнениями);

• Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10 н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в области воспитания”»;

• Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 09.09.2019 № Р-93 «Об утверждении примерного положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации»;

• Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 21 января 2019 г. № 32 «О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования...»

В данном приказе описываются условия комплектования групп компенсирующей и комбинированной направленности, а также обеспеченность узкими специалистами. Однако мы обратимся только к пунктам, регулирующим деятельность тьютора в дошкольном учреждении, где говорится о том, что на каждую группу компенсирующей направленности для детей с нарушениями зрения (слепых) или расстройством аутистического спектра, или умственной отсталостью (умеренной и тяжелой степени) вводится не менее одной штатной единицы тьютора, а при получении дошкольного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в группах комбинированной направленности вводится 1 штатная единица тьютора из расчета на каждые 1–5 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [6]. Это дало нормативную возможность ввести новую должность в штатное расписание нашего детского сада с января 2021 года.

Обсуждение и внедрение элементов индивидуализации в нашем саду присутствовало всегда – это характерная черта развития педагогического коллектива учреждения. В нашем учреждении разработана система взаимодействия узких специалистов, воспитателя и тьютора в условиях ФГОС. Работа проводится в тесном взаимодействии всех специалистов с индивидуальным подходом к каждому ребенку с ОВЗ и единый стиль работы в целом.

Цель взаимодействия – это формирование системы общих взглядов и мотивации педагогического коллектива, обеспечивающих успешность образовательно-воспитательной деятельности и социализации детей с ОВЗ в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

В связи с введением должности «Тьютора» была проведена подготовительная работа с педагогическим коллективом: необходимо было разъяснить, что тьютор – это не воспитатель и не няня. Он не только сопровождает образовательный процесс и обслуживает ребенка с ОВЗ, но и развивает в нем самостоятельность, подсказывает, как правильно найти контакт с другими. Цель наставничества – адаптировать подопечного к новым условиям, чтобы в дальнейшем он смог вести обычный образ жизни в обществе.

Основная задача тьюторского сопровождения – педагогическое сопровождение реализации воспитанниками с ОВЗ и инвалидностью индивидуальных образовательных маршрутов, проектов:



- через выявление индивидуальных особенностей, интересов, способностей, проблем, затруднений воспитанников в процессе образования;
- подбор и адаптацию педагогических средств индивидуализации образовательного процесса;
- педагогическую поддержку рефлексии воспитанниками результатов реализации индивидуальных образовательных маршрутов, проектов.

В этом процессе очень важна система выстроенного взаимодействия с педагогическим коллективом, который участвует в реализации образовательного маршрута на каждого ребенка с ОВЗ. В ходе обсуждения мы пришли к выводу, что основные направления работы тьютора с педагогами:

- это организация и проведение консультации (индивидуальные, групповые, тематические, проблемные) по вопросам развития детей с ОВЗ, а также детей-инвалидов;
- содействие повышению уровня культуры общения воспитателя с родителями детей с ОВЗ, а также детей инвалидов;
- профессиональная и личностная поддержка друг друга;
- взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний специалистов в подходе к ребенку и его семье, их тесное сотрудничество на разных этапах работы.

Приступая к работе с ребенком тьютору важно узнать запрос семьи. Это необходимо сделать для того, чтобы работа проводилась не только в учреждении, но и в семье, создать условия для динамики развития ребенка, а также дать возможность родителям быть включенными в образовательный процесс, то есть стать субъектами образовательного процесса.

Основные направления работы с родителями:

- установление контакта с родителями вновь прибывших детей, объяснение задач, составление плана совместной работы;
- формирование у родителей адекватного отношения к своему ребенку, установки на сотрудничество и умения принять ответственность в процессе анализа проблем ребенка, реализации стратегии помощи;
- оказание родителям эмоциональной поддержки;
- содействие родителям в получении информации об особенностях развития ребенка, прогноза развития;
- формирование интереса к получению теоретических и практических умений в процессе обучения и социализации ребенка;
- проведение совместного анализа промежуточных результатов, разработка дальнейших этапов работы.

За три месяца работы по внедрению тьюторства в нашем учреждении разработана документация тьютора:

- Положение о тьюторском сопровождении;
- Должностная инструкция тьютора;
- Программа (план) тьюторского сопровождения воспитанников (тьюторской группы);
- График работы тьютора;
- Циклограмма деятельности тьютора;
- Журнал учета посещаемости детей;
- Материалы диагностики,
- *Дневник наблюдений.*



Конечно же, при введении этой должности мы столкнулись с основным затруднением – отсутствием образцов документов по тьюторскому сопровождению. Изучение имеющихся ресурсов дало нам понимание, что единый подход к документированию тьюторского сопровождения ребенка с ОВЗ или инвалидностью в России отсутствует. Поэтому документы нами разрабатывались самостоятельно на основе практики реализации сопровождения в нашем детском саду и различных материалов из интернет-источников. Уже сейчас постепенно мы вносим в них правки и изменения.

Но в результате этой работы мы выделили много «плюсов».

1. Облегчилась коммуникация между воспитанниками, за которыми закреплен тьютор, и педагогами группы. Воспитатели и специалисты теперь могут работать с группой как единым коллективом, осознавая, что ребенок находится под контролем тьютора.

2. Родители с большим доверием приводят ребенка в группу детского сада, понимая, что ребенком будет осуществлена квалифицированная индивидуальная работа, что ребенок не будет «выбиваться».

3. Все специалисты отметили большую степень результативности своей работы с детьми.

Важнейшим компонентом в успехе каждого ребенка является слаженная, совместная работа всех участников образовательных отношений: педагоги, дети, родители. Сегодня в нашем учреждении создана команда единомышленников, которые осознают ценность индивидуализации и тьюторского сопровождения.

Стоит ли внедрять тьюторство в детском саду? Бесспорно! Именно тьютор сможет обеспечить и ребенку и взрослому содействие, оказать помощь, создать и выбрать свой путь.

Список источников

1. *Барбитова, А. Д.* Инклюзивное образование: от теории к практике: практикоориентированная монография. – Ульяновск: УИПКПРО, 2013. – 159 с.

2. *Ковалева Т. М.* Тьюторское сопровождение как ресурс развития процесса индивидуализации. – М.: Участие, 2009.

3. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.08.2022).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утвержден 19.12.2014) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 22.08.2022).

5. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс]. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 10.01.2017г. № 10н. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/420390300> (дата обращения: 22.08.2022).

6. О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 21 января 2019 г. № 32. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74485010/> (дата обращения: 22.08.2022).



Информация об авторе

О. В. Серeda, заведующий, Детский сад № 81, olesya.sereda@list.ru, Новосибирск.

Information about the author

O. V. Sereda, Head, Kindergarten no. 81, olesya.sereda@list.ru, Novosibirsk.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Образ и слово в жизни дошкольника с особыми образовательными потребностями

Ю. В. Шипуль¹, С. Л. Щербакова¹, И. Е. Шипулина¹

¹*Детский сад комбинированного вида № 481, Новосибирск*

В статье рассматривается вопрос о связи образа и слова в развитии речи дошкольников, в том числе с особыми образовательными потребностями (ООП).

Ключевые слова: живое слово, опыт дошкольника, словесное творчество, конкретизация и осознанность образа слова, внутренние и внешние потребности ребенка, способствовать понимать, анализировать и принимать окружающий его мир

Для цитирования: Шипуль Ю. В., Щербакова С. Л., Шипулина И. Е. Образ и слово в жизни дошкольника с особыми образовательными потребностями // День дефектологии. 2022. № 1. С. 79–83.

Original article

Image and word in the life of a preschooler with special educational needs

Yu. V. Shipul¹, S. L. Shcherbakova¹, I. E. Shipulina¹

¹*Kindergarten of combined type No. 481, Novosibirsk*

This article examines the relationship between the image and the word in the development of speech of preschool children, including those with special educational needs (SEN).

Keywords: The living word, the experience of a preschooler, verbal creativity, concretization and awareness of the image of the word, internal and external needs of the child, help to understand, analyze and accept the world around him

For citation: Shipul Yu. V., Shcherbakova S. L., Shipulina I. E. Image and word in the life of a preschooler with special educational needs. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 79–83.

В дошкольном возрасте идет быстрое развитие речи ребенка. Значительно пополняется запас слов, усложняется структура речи, обогащается звуковая сторона. Основную роль в этом развитии играет устное живое слово. Ни печатным, ни письменным словом дошкольник не владеет. И дома, и в детском саду он слышит живую речь окружающих: ему читают вслух, рассказывают, с ним беседуют, говорят, он сам рассказывает. Все это развивает речь ребенка. Для успешного развития дошкольника окружающая его речь взрослых должна иметь следующие характеристики, которые определяются в работах многих авторов (В. К. Воробьевой, Б. М. Гриншпуна, В. А. Ковшикова, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой и др.) [1–12].



Правильность – соответствие речи языковым нормам, соблюдение орфоэпических норм (правил литературного произношения), а также нормы образования и изменения слов.

Точность – соответствие смыслового содержания речи и информации, которая лежит в ее основе. Это способствует формированию у детей образа слова, а в дальнейшем навыков точности словоупотребления.

Логичность – выражение в смысловых связях компонентов речи и отношений между частями и компонентами мысли. Здесь закладываются представления о структурных компонентах связного высказывания, формируются навыки использования различных способов внутри текстовой связи.

Чистота – отсутствие в речи элементов, чуждых литературному языку. Устранение нелитературной лексики – одна из задач речевого развития детей дошкольного возраста. Недопустимо использование слов-паразитов, диалектных и жаргонных слов.

Выразительность – особенность речи, захватывающая внимание и создающая атмосферу эмоционального сопереживания. Выразительность речи взрослого является мощным орудием воздействия на ребенка, способствует не только формированию произвольности выразительности речи ребенка, но и более полному осознанию им содержания речи взрослого, формированию умения выражать свое отношение к предмету разговора.

Богатство – умение использовать все языковые единицы с целью оптимального выражения информации. Благодаря этому формируются основы лексического запаса ребенка, навыки точности словоупотребления, выразительности и образности речи.

Уместность – употребление в речи единиц, соответствующих ситуации и условиям общения.

Безусловно, знание педагогом дошкольного образовательного учреждения названных качеств своей речи – это залог успешности работы по речевому развитию детей в ДОУ.

У ребенка с ООП работа по развитию речи выдвигается на первый план. Ему особенно необходимо «живое слово», так как он больше всего имеет дело с устной речью, которая богата своим звучанием, эмоциональным построением. Характерной для таких детей является вариативность лексических замен, что свидетельствует о несформированном как смысловом, так и кинестетическом образе слова. На основе слуховых образов слов ребенок пытается воспроизвести правильный вариант звучания слова.

У таких детей интонация, жест, мимика помогают полноте выражения. Дошкольники с ООП понимают значение многих слов, объем их пассивного словаря может быть близок к норме, однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывает большие затруднения.

У дошкольников с ООП усвоение обобщающих понятий происходит аномально, неравномерно, с большим отставанием в своем развитии.

Так, объяснение дошкольниками образов существительных обобщающего характера осуществляется с использованием следующих способов:

- 1) перечисление слов, входящих в семантическое поле. Например: «Овощи – это помидоры, огурцы;
- 2) определение значения слова через описание местонахождения предмета. Например: «Овощи – в огороде растут»;



3) описание внешних признаков предмета, например, длины, величины, аромата, вкуса, указание на то, из чего сделано (мебель – сделано из дерева);

4) определение значения – через называние функций предмета. Например: «Посуда – из нее можно есть; посуда – предназначено для того, чтобы варить и есть»;

5) объяснение значения через подведение под обобщенное, более глобальное представление (без указания на дифференциальные признаки). Например: «Цветы – это растения»;

6) истинное объяснение значения слова с указанием семантического поля и дифференциальных признаков слова, отличающих его от других слов данного семантического поля. Например: «Дерево – большое растение со стволом».

Слово сопровождает все виды детской деятельности, всю жизнь ребенка и оказывает большую помощь в его развитии и воспитании. Поэтому необходимо правильно, разнообразно и богато использовать собственно живую речь в детском учреждении.

Качество речевого развития дошкольника зависит от качества речи педагогов и от речевой среды, которую они создают в дошкольном образовательном учреждении.

Такие исследователи, как А. И. Максаков, Е. И. Тихеева, Е. А. Флерина уделяли особое внимание созданию развивающей речевой среды в детском саду как фактора развития речи детей. По их мнению, дошкольным работникам должно быть вменено в обязанность создать такую обстановку, внутри которой «речь детей могла бы развиваться правильно и беспрепятственно».

Живое слово должно быть действенным и убедительным как по содержанию, так и по форме и по методу подачи. Ясность, четкость и обоснованность речи педагога – залог успеха речевого развития ребенка с ООП. Слово требует простоты, не терпит нагромождений, лишних отвлечений. Оно должно быть образным и выразительным. Слово, лишённое образа, плохо воспринимается детьми. Отсутствие эмоциональной окраски делает речь сухой, слабо воздействующей на чувства и сознание детей. Умело подобранный и художественно преподнесенный материал глубоко захватывает ребенка, усиливает и направляет его интерес и развитие.

Разговор, беседа, рассказывание, чтение художественной литературы, словесное творчество и рассказывания самих детей развивают мышление детей и навыки речи.

Живое слово помогает педагогу организовать и уточнить опыт ребенка, расширить его впечатление только учитывая реальный опыт ребенка, можно создать образ слова, сделать его живым и интересным. Для этого необходимо четко определить место речи в жизни ребенка, установить правильное взаимодействие между речью и опытом ребенка.

Часто взрослые злоупотребляют словесным материалом, дают его без учета конкретного опыта и интересов ребенка или же недооценивают значение живого слова в развитии дошкольника, подменяя его современными аудио- и видеозаменами.

Опыт дошкольника слишком мал, анализ слаб, и если взрослые увлекаются показным «развитием» ребенка, сообщая ему чрезмерное количество словесных знаний, много ему рассказывая, читая, беседуя без опоры на собственный опыт дошкольника, в голове у ребенка получают нагромождения, хаос и отрыв от реальности. Дети, напичканные такими словесными образами, обнаруживают верхоглядность, отстают в изо-деятельности, самообслуживания. Мало делают и много говорят, не умеют сосредоточиться на игре, так как получают перегрузку словесным материалом, не подтвержденным конкретным опытом и образом.



Необходимо дать ребенку почву для речевого развития, формируя ее из разнообразных художественных источников, всесторонне обогащая развитие и расширяя кругозор. Так же дать ребенку время для усвоения, осмысления и пережития полученной информации. Новое представление должно стать близким и понятным для малыша.

Перед нами как перед педагогами стоит ответственная задача в развитии речи детей с ООП:

- правильное, смысловое употребление слов;
- пополнение словаря;
- развитие структуры речи;
- чистое произношение.

Для успешной работы необходимо использовать все компоненты профессиональной речи педагога. К ним относятся:

- качество языкового оформления речи;
- ценностно-личностные установки педагога;
- коммуникативная компетентность;
- четкий отбор информации для создания высказывания;
- ориентация на процесс непосредственной коммуникации.

Методы и приемы, которыми мы пользуемся, многообразны, но особенно тесно они связаны с художественным воспитанием.

Обогащая запас слов ребенка понятиями-словами, мы поднимаем на более высокий уровень развитие его мышления. Знакомя детей с художественным словом, с книжкой, мы готовим их к усвоению литературы, развиваем художественный вкус.

Несомненно то, что развивая речь ребенка, необходимо пользоваться опорой на зрительный и слуховой образ ребенка: картинкой, книгой, аудио- и видеозаписями, использовать драматизации и песни. Роль музыки и пения необходимо учитывать в выразительности речи и силы голоса как инструмента, которым пользуется взрослый. Кроме этого, необходимо учитывать еще одну крайне важную задачу, связанную с культурой поведения. Это вопрос о тоне речи ребенка, вежливом разговоре, о борьбе с грубостью языка. Здесь особенно важно подчеркнуть значение живого слова, окружающих ребенка взрослых – речи вежливой, внимательной и искренней. И наконец, словесное творчество. Его развитие у детей с ООП не должно превратиться в натаскивание по созданию стихов и рассказов. Здесь как никогда важны личный опыт ребенка, конкретизация и осознанность образа слова.

Речь не является изолированным участником. Она теснейшим образом объединяет все сферы жизни ребенка, определяет его внутренние и внешние потребности, становится показателем в развитии дошкольника, его готовности к дальнейшему обучению и развитию, способствует пониманию, анализируванию и принятию окружающего его мира.

Список источников

1. *Аверин В. А.* Психология детей и подростков: учеб. пособие. – 2-е издание, перераб. – СПб., 2010.
2. *Акинин В. П.* К мудрости ступенька. – М.: Детская литература, 2008.
3. *Бабушкина А. П.* История русской детской литературы. – М., 2012.
4. *Батурина Г. И., Кузина Т. Ф.* Народная педагогика в воспитании дошкольников. – М., 2012.
5. *Белобрыкина О. А.* «Сказка ложь, да в ней намек...» // Речь и общение. Популярное пособие для родителей и педагогов. – М., 2011.



6. *Василенко В. С.* Детский фольклор. – М.: Высшая школа, 2010.
7. *Гаврилова И. Г.* Истоки русской народной культуры в детском саду. – СПб.: Детство-Пресс, 2010.
8. *Гербова В.* Развитие речи в детском саду. Программа и методические рекомендации для занятий с детьми 2–7 лет. – М., 2010.
9. *Короткова Л. Д.* Духовно-нравственное воспитание средствами авторских сказок. – М., 2011.
10. *Лихачев Б. Т.* Педагогика: Курс лекций. – М., 2011.
11. *Ушакова О. С., Струнина Е. М.* Развитие речи детей 6–7 лет. – М., 2010.
12. *Харламов И. Ф.* Нравственное воспитание школьников. – М., 2011.

Информация об авторах

Ю. В. Шипуль, учитель-логопед, Детский сад комбинированного вида № 481, juliya_shipul@mail.ru, Новосибирск.

С. Л. Щербакова, учитель-дефектолог, Детский сад комбинированного вида № 481 svetlana15051978@mail.ru, Новосибирск.

И. Е. Шипулина, воспитатель комбинированной группы, Детский сад комбинированного вида № 481, shipulinairina73@mail.ru, Новосибирск.

Information about the authors

Yu. V. Shipul, speech therapist teacher, Kindergarten of combined type No. 481, juliya_shipul@mail.ru, Novosibirsk.

S. L. Shcherbakova, teacher-defectologist, Kindergarten of combined type No. 481 svetlana15051978@mail.ru, Novosibirsk.

I. E. Shipulina, teacher of the combined group, Kindergarten of the combined type No. 481, shipulinairina73@mail.ru, Novosibirsk.

Поступила: 09.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 09.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ОСОБОГО РЕБЕНКА

DISTANCE EDUCATION OF A SPECIAL CHILD

День дефектологии. 2022. № 1

Day of Defectology, 2022, no. 1

Научная статья

УДК 376.3

Дистанционный образовательный проект «Книга, приятно познакомиться!»

О. А. Красильникова¹, А. С. Люкина¹, Ю. С. Мухина¹

¹Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

В статье рассмотрены опыт и тенденции дистанционного обучения младших школьников с нарушением слуха. Описывается проведение онлайн-вебинаров по литературному чтению для глухих и слабослышащих учащихся.

Ключевые слова: дистанционное обучение, нарушение слуха, онлайн-вебинар

Для цитирования: Красильникова О. А., Люкина А. С., Мухина Ю. С. Дистанционный образовательный проект «Книга, приятно познакомиться!» // День дефектологии. 2022. № 1. С. 84–87.

Original article

A remote educational project “A book, nice to meet you!”

O. A. Krasilnikova¹, A. S. Lukina¹, Yu. S. Muhina¹

¹Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

The article describes the special educational needs of children with hearing impairment and guidelines. Describes how to conduct online literary reading webinars for deaf and hard of hearing children.

Keywords: network interaction, hearing impairment, online-webinar

For citation: Krasilnikova O. A., Lukina A. S., Muhina Yu. S. A remote educational project “A book, nice to meet you!”. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 84–87.

Дистанционное обучение в современном мире становится все более распространенным. Это обусловлено несколькими факторами. Во-первых, развитие и активное внедрение в повседневную жизнь информационных технологий позволяет строить продуктивный диалог учителя и обучающихся на расстоянии (А. А. Андреев, М. В. Лапенко, С. А. Курушкина, В. И. Овсянников, Е. С. Полат, Т. М. Складенко, В. Г. Яриков и др.). Во-вторых, пандемия, вызванная вспышкой новой коронавирусной инфекции COVID-19, вынудила образование всего мира перейти на дистан-

© Красильникова О. А., Люкина А. С., Мухина Ю. С., 2022



ционный формат и искать новые эффективные пути и средства обучения. В связи с этим весь образовательный процесс подвергся массовой перестройке, с изменениями столкнулись все участники образовательного процесса. Вместе с тем дистанционное обучение открыло множество образовательных ресурсов и форматов, на которые раньше не все обращали внимание. И сейчас они становятся все более популярными и востребованными.

На данный момент дополнительное образование в онлайн-формате – важный элемент работы, позволяющий организовывать обучение и развитие школьников, не расширяя личных контактов. На различных платформах и с использованием таких сервисов, как ZOOM, Skype, YouTube проводятся не только уроки, но и онлайн-мастер-классы, виртуальные экскурсии в музеях, всевозможные образовательные и творческие курсы. И если слышащие дети могут адаптироваться и подстроиться под новые условия обучения, то у детей с нарушением слуха возникают дополнительные проблемы, связанные с трудностями понимания на слух информации, сопровождающейся иллюстрациями и видеороликами, а также с ограниченным словарным запасом.

Эта проблема стала основой для разработки образовательного проекта «Книга, приятно познакомиться!», основной целью которого является проведение онлайн-вебинаров по литературному чтению для глухих и слабослышащих школьников.

В соответствии с поставленной целью проект решает ряд задач, а именно: изучение особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха при дистанционной форме обучения; планирование содержания онлайн-занятия, подбор наглядного материала; разработка интерактивной составляющей.

Проект ориентирован на детей младшего школьного возраста с нарушением слуха.

Базой проведения проекта является Российский государственный университет им. А. И. Герцена, Институт дефектологического образования и реабилитации, кафедра сурдопедагогики.

Данный образовательный проект реализован последовательно в четыре этапа: подготовительный, организационный, практический и завершающий.

На подготовительном этапе сформулированы проблема, цели, задачи и содержание проекта, определены его участники, составлен план работы. В реализацию проекта включены студенты II курса магистратуры и преподаватели кафедры сурдопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена, учителя школ для детей с нарушением слуха г. Санкт-Петербурга.

В ходе организационного этапа мы изучили особые образовательные потребности детей в процессе дистанционного обучения, обсудили темы вебинаров и распределили обязанности между участниками проекта. В процессе педагогических практик студенты дистанционно встречались с младшими школьниками с нарушением слуха, беседовали с учителями, консультировались на предмет организации занятия в онлайн-формате.

Практический этап реализации проекта посвящен работе над содержанием онлайн-занятий и подготовке наглядного интерактивного презентационного материала. В основу вебинаров легли книги «Прогулка по Санкт-Петербургу» и «Приключения Левы и Даши», которые мы написали самостоятельно для детей с нарушением слуха [4. с 173]. Данные книги составлены с учетом особых образовательных потребностей глухих и слабослышащих детей. Они содержат красочные иллюстрации и доступный лексический материал. В ходе онлайн-занятий учащиеся знакомятся с книгой и ее основными элементами.



Первый вебинар посвящен г. Санкт-Петербургу и его достопримечательностям. На «оживших» страницах вместе с главными героями книги «Прогулка по Санкт-Петербургу» – Томой и Вовой – учащиеся отправляются в путешествие по нашему городу. Дети не просто читают художественный текст, но и в процессе увлекательной интерактивной квест-игры разгадывают ребусы, загадки, кроссворды, проходят задания на внимательность и узнают о главных памятниках архитектуры нашего города.

В ходе второго вебинара «Правила поведения на дороге и в транспорте» детям предлагается актуализировать и расширить свои знания по правилам дорожного движения. Вместе с теми же героями книги – Томой и Вовой – ребята, виртуально гуляя по Санкт-Петербургу, вспоминают дорожные знаки и узнают актуальные правила поведения и безопасности в транспорте в связи с распространением новой коронавирусной инфекции. В конце вебинара учащимся предлагается проверить полученные знания в викторине.

На завершающем этапе проекта мы организовали и провели серию вебинаров по литературному чтению для детей с нарушением слуха. Наши занятия проходили на базе РГПУ им. А. И. Герцена в онлайн-формате с использованием сервиса YouTube. На онлайн-встречах присутствовало от 20 до 40 детей с нарушением слуха школ г. Санкт-Петербурга. Речь ведущего дублировалась на экране, что помогало избежать технических проблем со звуком и способствовало слухо-зрительному восприятию материала. Вебинары реализованы в режиме прямого эфира, сейчас их можно посмотреть в записи. Во время прямой трансляции действовал чат, с помощью которого реализовывалась обратная связь. Учащиеся постоянно писали ответы на вопросы и задания, что позволяло не только сохранять интерес и мотивацию детей, но и давало возможность ведущему выстраивать онлайн-занятие в оптимальном для них темпе и реагировать на верные и неверные сообщения. Наиболее активно ребята разгадывали ребусы и участвовали в викторине.

Таким образом, образовательный проект «Книга, приятно познакомиться!» направлен на проведение онлайн-вебинаров с учетом особых образовательных потребностей младших школьников с нарушением слуха и особенностей их слуховой функции. Предложенные занятия будут интересны и полезны не только детям с нарушением слуха, но и их слышащим сверстникам. Данный формат представления материала обеспечивает высокое качество образования при дистанционной и смешанной форме обучения в школе.

Список источников

1. *Абдуллаев Д. А.* Организация дистанционного обучения в школе [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-distantsionnogo-obucheniya-v-shkole> (дата обращения: 07.04.2021).
2. *Первин Ю. А.* Дистанционное обучение младших школьников: опыт, проблемы, перспективы // Труды Большого московского семинара по методике раннего обучения информатике: в 10 т. Т. 1 / сост. и науч. ред. И. В. Соколова, Ю. А. Первин. – М., 2008. – С. 135–140.
3. *Романов Е. В., Дроздова Т. В.* Дистанционное обучение: необходимые и достаточные условия эффективной реализации [Электронный ресурс] // Современное образование. – 2017. – № 1. – С. 172–195. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=22044 (дата обращения: 06.04.2021).
4. *Красильникова О. А., Люкина А. С., Вишнякова М. Л., Гогина Н. А., Мухина Ю. С., Цветкова А. Е.* Образовательный проект «Читаем вместе» // Материалы XVI Между-



народного традиционного эвристического проекта День дефектологии в рамках дней науки ФГБОУ ВО «НГПУ». – Новосибирск, 2019. – С. 173–183.

5. *Ланенок М. В.* Подготовка педагогов к реализации дистанционного обучения школьников // Педагогическая информатика. – 2011. – № 1. – С. 34–39.

Информация об авторах

О. А. Красильникова, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой сурдопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

А. С. Люкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

Ю. С. Мухина, студент 2 курса магистратуры кафедры сурдопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

Information about the authors

O. A. Krasilnikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Surdopedagogy of Institute of Defectology Education and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg.

A. S. Lukina, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Surdopedagogy of Institute of Defectology Education and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Yu. S. Muhina, Master of 2 Course, Department of Surdopedagogy of Institute of Defectology Education and Rehabilitation, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022

Цифровые технологии для инклюзии детей-инвалидов

Марио Васкес Астудильо¹, Анна Ванесса Легисамо-Леон¹

¹Государственный университет Санта Марии, Санта-Мария, Бразилия.

В статье дан анализ важности роли учителя в инклюзии детей с ограниченными возможностями здоровья, подчеркивается необходимость обеспечения условий для повышения самостоятельности как детей, так и педагогов с тем, чтобы восполнить пробелы в организации доступного развивающего пространства для предотвращения сегрегации в образовании и создания справедливой и инклюзивной образовательной среды.

В статье эмансипированный педагог рассматривается как тот, кто владеет различными педагогическими и технологическими ресурсами, способен создавать ценности и знания, выходящие за рамки простой передачи знаний, который в состоянии создавать реалии, новые условия обучения и развития человека, сегодня расширяемые цифровыми технологиями в условиях равноправия. Представленная методология соответствует качественному описательному систематическому анализу, где использована методика анализа документов. Подчеркивается необходимость подготовки учителей для решения требований инклюзивности в контексте повсеместного распространения цифровой среды. Таким образом, задача состоит в том, чтобы взять на себя обучение различным технологиям инклюзивного образования посредством самообразования и совместного обучения. Мы предлагаем набор цифровых приложений для людей с нарушениями интеллекта, слуха, зрения и мобильности, большинство из которых доступны на португальском языке.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, инклюзия, цифровые технологии, эмансипация, цифровые приложения

Для цитирования: Марио Васкес Астудильо, Анна Ванесса Легисамо-Леон. Цифровые технологии для инклюзии детей-инвалидов // День дефектологии. 2022. № 1. С. 88–98.



Digital technologies for the inclusion of children with disabilities

Mario Vásquez Astudillo¹, Ana Vanessa Leguizamó-León¹

¹Federal University of Santa Maria, Santa Maria, Brazil

The objective is to analyze the importance of the role of the teacher in the inclusion of children with disabilities and the need for their emancipation, to overcome accessibility gaps with more effective assistance to avoid educational segregation and achieve equitable and inclusive educational environments. An emancipated teacher is one who has control over the various pedagogical and technological resources, is capable of producing values and knowledge that go beyond the simple transmission of knowledge, producing realities, new contexts and conditions of learning and human development, today, facilitated and empowered with digital technologies, in conditions of justice and equality. The methodology corresponds to the qualitative narrative systematic review, for which the document analysis technique was used. There is a clear diagnosis of the need for teacher training to respond to the demands for inclusion, in a context of omnipresence of the digital environment. Therefore, the permanent challenge is to assume learning about various technologies for inclusive education, through self-training and collaborative training among peers. We have to place students at the center of educational models and promote accessibility with various applications and technological resources. We suggest a set of applications for people with learning, hearing, vision and mobility problems, most of them available in Portuguese. Having assistive technology available can make the difference between participation and marginalization for students with diverse educational needs.

Keywords: disabilities, inclusion, digital technologies, emancipation, applications

For citation: Mario Vásquez Astudillo, Ana Vanessa Leguizamó-León. Digital technologies for the inclusion of children with disabilities. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 88–98.

If we do not realize equality and culture within the school,
where can these things be required?

Gabriela Mistral

Introduction. Educational institutions closed their doors due to the crisis caused by Covid-19 and continued education with the help of information and communication technologies, in most countries of the world. Before this pandemic period, many of them and governments around the world were adopting pedagogical modalities with technologies. We had already verified that several authors, for almost 20 years, they have been identifying the contributions of digital technologies in education and the integration of face-to-face and online spaces, hybrid education, as a new normality, a new traditional model of teaching, expanding education to the digital environment and integrating digital technologies in the school (Astudillo, 2020).

The needs and experiences lived during this period of emergency remote education are accelerating the use of digital technologies in the teaching and learning processes, which sets a historical context for education around the world. From the introduction of new tools in this pandemic context, uncertainties were generated about access and connectivity confirmed by Green, Burrow; Carvalho (2020) the expansion of learning



and the clear decrease in the academic work of students identified in various latitudes by Johnson, Veletsianos; Seaman (2020) and Flores; Gago (2020). That is why we are rethinking education, education with technology.

We can improve and transform education with technologies, increasing accessibility with more effective assistance to avoid educational segregation and achieve equitable and inclusive educational environments. Each institution can configure its scenarios and its educational models with the technologies that it already has and with those available that it does not yet use, with the appropriate policies, with the technological and pedagogical support for its teachers and the digital literacy of directors, teachers and students. We have to place students at the center of educational models, promote accessibility with various applications and technological resources, many of them available for free, as we will see in this work.

This pandemic has highlighted the importance and role of the teacher as a mediator of learning, designer of resources and learning situations, as well as curator of educational resources. Curation is a process by which content is searched, filtered, modified, analyzed and distributed on a specific topic that comes from various sources found on the web; also, integrate the selection of technological solutions that contribute to inclusion. We want to reaffirm the importance of the teacher, which is endorsed by the robust research of Hattie (2017), of more than 15 years after carrying out more than 900 meta-analyses that encompass more than 60,000 investigations and more than 240 million students.

We know that technology amplifies our pedagogical intentionality and the possibilities of our students, therefore, in the perspective of Puentedura (2014), we can move in the use of technologies from improving what we already do without them (replacing and increasing), towards transforming (modify and redefine), since technologies allow the creation of new learning activities, without them inconceivable. Understanding the possibilities of technologies for the personal, social and political emancipation of teachers and students, as Freire indicated more than fifty years ago that the technical-scientific training is not antagonistic to the humanistic training of men, as long as science and technology are at the service of their permanent liberation, of their humanization (1987, p. 90).

To carry out the study, we carried out a critical reading of a deliberate selection of texts, in which the documentary analysis technique was used, which provides retrospective information on a phenomenon, situation or program, based on a planned and systematic activity (Latorre, 2003), that is, a qualitative narrative systematic review methodology. As we will see below, we extracted the information derived from institutional studies and conceptual frameworks that lead us to conclude what is stated in the following sections. This analysis made it possible to identify, in international and national documents, what are the conditions, demands and opportunities of digital technologies for the inclusion of children with disabilities.

1. Emancipation, inclusive education and inequality. Emancipation as a human capacity is achieved and maintained in practice (praxis), in the creation of new realities. This transformation of reality is a historical task (Freire, 1987), which requires, psychologically speaking, according to Adorno (2003), the will of each particular individual to be autonomous, that is, emancipated. This autonomy has individual and collective facets. The professionally emancipated teacher is capable of producing values and knowledge that go beyond the simple transmission of knowledge, producing realities, new contexts and conditions of learning and human development, today, facilitated and



potential with technologies, in conditions of justice and equality. Emancipation must be inserted in thought and also in educational practice.

The technological context in which we live is a natural human evolution, it is part of our interconnected human potentialities through collective intelligence (Lévy, 2014), therefore, emancipation cannot be interpreted as the achievement of an individual professional right, but as the construction of connections between the performance of professional practice and the broader social context, which must also be transformed. Education for experience is identical to education for emancipation.

An emancipated teacher is one who has control over the various pedagogical and technological resources that are available to be used in education. Emancipation is the ability to deal with the particularities of each of the students and provide, in a planned manner, a meaningful, equitable and inclusive teaching and learning process. The emancipated teacher has the ability to innovate in their practice and does not stop at routine resources, explores and learns autonomously and collaboratively to use new resources and technological applications for inclusive education.

UNESCO (2020, p.68) indicates that inclusive education must ensure that all teachers are able to teach all students. Inclusion is not possible unless each teacher acts as an agent of change, with values, knowledge and attitudes that allow each student to achieve the learning objectives

The commitment of teachers and their satisfaction is directly related to the expectations of success and response of the students, that the effect of their efforts has a positive impact on the performance of the students, as Simões confirms in their research; Ferrão (2005), Borup; Stevens (2016), among other authors. Furthermore, Türkoğlu et al. (2017), There is a positive relationship between teacher self-efficacy in relation to work and student response and job satisfaction. The quality of relationships between teachers and students also has an impact on the well-being of teaching staff and their sense of work (UNESCO, 2020).

Although teachers have initial professional training and countless ongoing training activities, “The entrenched view that there are students who have deficiencies, do not have the capacity to learn or are incapable in general, sometimes makes it difficult for teachers to understand that the learning capacity of each student is unlimited” (UNESCO, 2020, p. 68).

The possibility of mobilizing skills to use technologies efficiently and effectively, Beaunoyer; Dupéré; Guitton (2020) identify four factors that are affecting: technical means (the quality of the equipment that can be accessed, both in terms of hardware and software as well as the power and reliability of the Internet connection); autonomy of use (where the technology is accessed, and perceived freedom to use it as desired); social support networks (assistance from other experienced users); and experience (time dimension that allows people to be sufficiently familiar with the technology to retain the benefits of its use). Furthermore, Hincapie et al. (2019) in their study identify the difficulties of making inclusive education a reality for people with disabilities.

We know of the need for progress in the initial training of teachers so that it is adequate to provide the capacities for permanent emancipation for inclusive education. Initial teacher training should provide conceptual subsidies so that they have access to the knowledge that will guide them practice, since there is no practice that is not based on a theory. Inclusive approaches, rather than a topic for specialists, should be a basic component of the general preparation of teaching staff.



In the same way, teachers advance in our continuing education, exercising self-training in the perspective of solving the needs of students, deploying our emancipatory autonomy to access technology and perceived freedom to use it.

There are a large number of applications that help in the learning process, and particularly for children with disabilities. Many of them are available in various languages, several of them free. Most are available in the Google and Apple repositories, can be downloaded and installed to interact with them and learn how to use them. Many of their developers have forums on their websites to help and support users.

2. Technologies for inclusive education. The traditional model of educational segregation due to particularities or disabilities of the students is being abandoned and is giving way to a comprehensive and inclusive education, where schools must focus on equal rights and opportunities for all their students.

The UNIR (2020) indicates that inclusion should not only focus on students with special educational needs but also on those who come from low-income families, belong to an ethnic minority, have a non-binary gender or speak a other language than the official language of the community. ICT are very useful to promote this inclusion in educational centers

The use of ICT in education goes beyond learning through the computer, technologies can be used to assist those students who have a disability through tablets or mobile devices. This is known as assistive technology and can make the difference between participation and marginalization for students with disabilities (UNESCO, p. 92). Assistive communication systems can replace speech and assisted listening systems improve audio quality or remove background noise, making listening easier. Such technologies have been shown to increase completion rates, tertiary education enrollment, gainful employment, and earnings above the minimum wage (Bouck; Maeda; Flanagan, 2012).

At the global level, the World Health Organization has estimated that, in low- and middle-income countries, only between 5% and 15% of people who need assistive technology have access to it (WHO, 2018).

Technologies can, therefore, contribute to the construction of more diverse school environments, in which architectural, pedagogical, technological, methodological and communicational conditions are not exclusion factors.

In 2019, the International Forum on Inclusion and Equity in Education was held, organized by UNESCO to celebrate 25 years of the Salamanca Declaration. The Cali Commitment for equity and inclusion in education was signed at the forum. That document recommends the use of digital technologies to increase teaching and learning opportunities.

The use of ICT has radically changed the educational model, even more so in this time of pandemic, where many educational institutions have been forced to adapt to technological models that allow them to continue their training processes. This situation, in some way, has benefited the inclusion of students with disabilities in spaces where communication and the generation of knowledge is mediated by a device, computer, tablet or mobile phone, and the barrier to be resolved is access to these contents through the available device.

2.1 Assistive technology in education. Assistive technology refers to any device, object, piece or system that has been custom designed or adapted to increase, maintain or improve a person's abilities in carrying out their activities. An assistive technology can be something very used as glasses to a complex software system that allows a person with some pathology that prevents them to speak.



The W3C establishes a guide of strategies, guidelines and resources to make the Web accessible to people with disabilities (WAI, 2010), which can also be taken as a reference in non-web contexts. There they describe a set of tools that are already incorporated into the most used browsers and operating systems to facilitate the use and access to both, web pages and the computer itself. They also have recommendations for apps and plug-ins that you can use if you have trouble viewing and reading websites, listening to audio, typing or using the keyboard, using a mouse, or difficulty understanding or navigating a website.

These resources can also be used in the educational context, to facilitate the use of technologies for students with disabilities and thus be able to carry out their learning process with equity. Teachers must be aware of their existence and support their inclusion in the teaching processes given the advantages they offer, even more so at the present time where it is necessary to have online education to carry out these processes. There are also innumerable devices and applications that make it easier for people with learning disabilities or some type of functional deficiency to perform.

2.2 Accessibility at school: how technology can help. Going to school can be difficult for any child, being separated from family, interacting with teachers, making friends, learning new things every day can be overwhelming experiences, and even more so for those with special needs. The use of technology in education can help equate students in the classroom. Students with special needs face a wide variety of learning problems: learning disorders per se, developmental disabilities, or physical disabilities that make it difficult for them to function in the classroom. Students with learning disabilities may have trouble reading, writing, reasoning and remembering or organizing information. Physical disabilities have different levels and involve a variety of challenges, it can be partial or total. Impairments in hearing, vision, and mobility are identified. Technologies in education help special needs educators and their students overcome many obstacles.

The assistive technologies built into most of today's devices and systems make it much easier for children who have communication problems to communicate. For example, screen magnifiers allow children with low vision to read more easily on the computer by increasing the size of the letters of the texts. In case the vision problem is severe, readers can use text-to-speech. In the case of children with hearing problems, speech-to-text translators and even sign language translators can be used. In the case of students with mobility problems, the use of other devices should be incorporated: touch screens, pointing devices with less precision (joystick, wireless keyboards, among others). In this way it is possible to include children with disabilities in the classroom with equity, being able to express their ideas through screens and thus communicate with their teachers and classmates.

2.3 Examples of technologies and resources for inclusive education. When we refer to disabilities, it is important to keep in mind the concept of multiplicity. People with disabilities do not follow a pattern and have different needs. That is why we have put together a list of apps and websites that work to increase mobility, communication, and learning skills (Table). Below, we present a selection of assistance applications, that can support inclusion. We incorporate the links to facilitate their access and download them.



Types of assistive applications and platforms that support them

Assistive Software Technologies			
	Name	Type of system	platforms
Mobility problems	Head mouse*P	Computer software	Windows
	TelepatiX*P	Website	Any web browser
	Motrix*P	Computer software	Windows
	Classic Tobi gaze*P	Computer software	Windows Requires an eyetracker
	plaphoons	Computer software	Windows
Vision or hearing problems	NVDA	Computer software	Windows
	Easy Braille*P	Computer software	Windows
	Dosvox*P		Windows and Linux
	Voicedream Reader	For iPad and iPhone	iOS
	Speechify	Mobile application	IOS, Android and extension for Chrome
	VirtualVision*P	Computer software	Windows
	Read&Write	Plugin for Chrome	Chrome browser
	ReadMode	Plugin for Chrome	Chrome browser
	Immersive reader*P	Windows tool	Windows
	AVA*P	PC and mobile software	Mac, Windows, iOS, Android
	Hand-talk*P	Mobile application	iOS and Android
	Rybená*P	Mobile application	iOS and Android
	Be my eyes	Mobile application	iOS and Android
	TapTapSee	Mobile application	iOS and Android
Seeing AI*P	Mobile application	iOS	
Learning problems	SofiaFala*P	Mobile application	Android
	Expressia*P	Mobile application	Android or through a browser

Source: elaborated by the authors (*P: available in Portuguese)

2.3.1 Applications for people with mobility problems. *Head-mouse*: through the computer's webcam, it converts the head movements of a person with reduced mobility into movements of the mouse cursor on the screen.

Motrix: software developed exclusively to assist people with severe motor disabilities, such as muscular dystrophy or quadriplegia. It has an intelligent mechanism that performs the most complex motor part of the tasks, allowing the user to play, write, read and communicate. Motrix is developed at the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) since March/2002.

TelepatiX: people with severe movement limitations communicate through a graphic alphabet that features a sequential scan of rows and columns. By touching anywhere on the screen, the person selects rows and columns with the letters. Selection can also be done by flashing through the use of other accessories. The app suggests words for each chosen letter and after typing it is possible to have the sentence read.



Classic Tobii Gaze Interaction Software: allows access to the computer with the movement of the eyes. It is ideal for people with severe motor disabilities. The software requires an eye tracker device to allow full access to the computer without the need for a mouse or keyboard.

Plaphoons: allows communication to people with physical disabilities. It can also help other people who have communication difficulties, such as people with autism spectrum disorder, down syndrome, etc. It is a symbolic communication system, which is based on the edition of communication panels, where users select cards to build sentences or ideas that can finally be taken to any word processor.

2.3.2 Apps for people with vision and hearing problems. *NVDA: NonVisual Desktop Access*, abbreviated NVDA, is a screen reader especially recommended for those who are starting to use this type of software. NVDA supports both synthetic speech output, which reads text aloud, and translation with the help of braille writing.

BrailleEasy: is a free tool produced by the Ministry of Education of Brazil - MEC, which transforms conventional texts into braille, in addition to allowing printing in braille.

Dosvox: is a computer system that allows visually impaired people to use a common microcomputer to work and study independently. The program is distributed free of charge and is available in versions for Windows and Linux, where it is also called Linvox.

Voice Dream Reader: for children and adults with reading problems such as dyslexia, attention deficit or hyperactivity, as well as vision problems. Read with a synthesized voice the texts that appear on the screen. Read PDF, Word documents, e-books, articles or web pages.

Speechify: converts text to audio files and stores them in a digital library. Users can submit web articles to the app or scan printed books and brochures. It uses text-to-speech technology to create audio files, and then compiles the files into a playlist to be heard anywhere.

VirtualVision: screen reader specially designed for visually impaired people to autonomously access Windows, Office and other applications, by reading the menus and screens of these programs through a voice synthesizer. The navigation is done through a common keyboard and the sound is emitted through the sound card present in the computer.

Read&Write: add-on for Chrome browser with tools for reading and writing. The writing tool has text-to-speech to read aloud what has been written. It also allows users to add voice notes to their work.

ReadMode: add-on for Chrome that removes visual clutter from web pages for easier reading. It removes ads and animations, and also converts web pages into simple black and white text articles.

Immersive Reader (Microsoft): it allows to hear the text read aloud in various Microsoft applications. Words are highlighted as they are read, making it easy to follow along. The line focus option hide almost the entire screen while reading to reduce distraction. When a word is clicked can hear it and see a picture of what it means. You can also break words into syllables.

AVA: makes live captioning. It allows to add subtitles in real time to videos or even in conversations with other people. The idea is to allow people with hearing loss to participate in conversations with listeners, following each other's speech through texts generated by the application in real time.



Hand-talk: automatically translates website content into Libras sign language. The translation incorporates an avatar, Hugo or Maya, which is superimposed on one side of the site or video and simultaneously translates the text or voice that is being reproduced.

Rybena: translates texts from Portuguese to Libras and to voice that allows deaf people, people with intellectual disabilities, dyslexics and others with reading difficulties to access content and interact with various websites and online platforms.

Be my eyes: establishes a support network for people with reduced vision. Through the mobile phone camera and a live video connection, the person with reduced vision can be assisted by another person who will help him solve the desired situation.

TapTapSee: use the mobile phone camera to take photos or videos and describe with voice what is in them, using the VoiceOver function that is built into today's phones and tablets.

Seeing AI: distributed by Microsoft, it facilitates the recognition of the environment and the audio-description of people, objects and texts. It allows, through the mobile phone camera, to read short texts, product labels, documents, describe environments or what is in a photograph, identify people from the usual environment, identify the color of objects, determine the value of banknotes, among others.

2.3.3 Apps for people with learning disabilities. SofiaFala: helps improve verbal communication for those with speech development difficulties, particularly children with Down syndrome. It captures the sounds and images produced during the speech therapy exercise and then analyzes it, offering two types of responses on the user's performance: a playful-educational one, with guidelines for the patient and/or the person responsible for training; the other, with metric and statistical data for the speech therapist to evaluate, control and guide the clinical evolution of the user.

Expressia: supports the dialogue of non-verbal people. It allows to create cards with images, photos, text, voice and music and group them into thematic boards according to the communication context. The user then creates sequences with the cards to compose sentences and express ideas and thoughts. It also has a cognitive stimulation function that allows you to create personalized association, ordering or storytelling activities.

As can be seen, there is a wide range of options that facilitate access to digital content for people who have some kind of disability, and to be included in the classrooms assisted by technological means, so that they can communicate, perform tasks and show their results to the teachers as well as their classmates. All the applications shown here are free access or have free access for teachers, so they can be downloaded and installed without major problems. It is up to the schools, teachers and professors to incorporate them into their activities to assist their students with special needs and promote inclusion in these spaces.

Final considerations. Schools and higher education institutions need to think a decade and a half in advance, both to be able to defend ourselves against emerging challenges and to chart a path towards probable futures, in a context of complexity and uncertainty. We must ask ourselves, are we going to be unprepared to face a new crisis?

To move in uncertainty, we have to personalize learning, identify the needs of students in a timely manner, and develop a profile of each of our students, recognizing that the ability to learn of each student with disabilities is unlimited. We must incorporate the life project of each student as a constitutive and foundational part of the educational experience. Teachers become mediators, facilitators and architects of training itineraries for the development of new educational experiences and attend to inclusion.



Dispose of assistive technology to diverse educational needs can make the difference between the participation and marginalization of students with disabilities.

There is a clear diagnosis of the need for teacher training to respond to the challenges of inclusion. Governments and educational institutions in most countries are not realizing. Inclusive approaches, more than a subject for specialists, corresponds that all teachers having the proper training. Before waiting for external formal instances of training, we can exercise emancipatory autonomy to learn about various technologies for inclusive education, through self-training and collaborative training among peers, to take advantage of the technological opportunities that exist.

Список источников

1. *Adorno T. W.* Educação e emancipação. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
2. *Astudillo Mario Vásquez.* The Blended Learning Pedagogical Model in Higher Education [Электронный ресурс] // Martín-garcía, Antonio (Ed.). Blended Learning: Convergence between Technology and Pedagogy. – Switzerland: Springer, 2020. – P. 141–166. – URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-45781-5_7 (дата обращения: 21.08.2022).
3. *Beaunoyer E., Dupéré S., Guitton M.* COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies [Электронный ресурс] // Computers in Human Behavior. – 2020. – № 111. – P. 106424. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424> (дата обращения: 21.08.2022).
4. *Borup J., Stevens M.* Factors influencing teacher satisfaction at an online charter school [Электронный ресурс] // Journal of Online Learning Research. – 2016. – № 2 (1). – P. 3–22. – URL: <https://www.learntechlib.org/primary/p/171462/> (дата обращения: 21.08.2022).
5. *Bouck E., Maeda Yu., Flanagan S.* Assistive Technology and Students with High-incidence Disabilities Understanding the Relationship Through the NLTS2 // Remedial and Special Education. – 2012. – Vol. 33, № 5. – P. 298–308. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ977880> (дата обращения: 21.08.2022).
6. *Freire P.* Pedagogia do Oprimido. – 17 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
7. *Hattie J.* Aprendizagem visível para professores: Como maximizar o impacto da aprendizagem. – São Paulo: Penso Editora, 2017.
8. *Hincapié D., Duryea S., Hincapié I.* Education for all: Advancing disability inclusion in Latin America and the Caribbean [Электронный ресурс]. – URL: <https://publications.iadb.org/en/education-all-advancing-disability-inclusion-latin-america-and-caribbean> (дата обращения: 21.08.2022).
9. *Latorre A.* La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. – Barcelona: Grao, 2003. – 138 p.
10. *Lévy P.* O Que é o Virtual? – São Paulo: Editora 34, 2014.
11. Organização MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). Relatório Mundial sobre a Deficiência. World Health Organization, The World Bank. São Paulo: SEDPCD, 2018.
12. *Puentedura R.* SAMR: an applied introduction [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.hippasus.com/rprweblog/archives/2014/01/31/SAMRAnAppliedIntroduction.pdf>, 2014 (дата обращения: 21.08.2022).
13. *Santana A. da Cunha Malheiros, Cardoso M. C., Silva T. A.* Aparecida da. A Formação de professores e a Teoria Crítica: entre o mercado e a emancipação humana // Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara. – Vol. 14, № esp. 4. – P. 2003–2016, dez., 2019. – URL: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.4.12924> (дата обращения: 21.08.2022).
14. *Simões M. de Fátima, Ferrão M. E.* Competência percebida e desempenho escolar em Matemática // Estudos em Avaliação Educacional. – 2005. – № 16 (32). P. 25–42. – URL: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2134> (дата обращения: 21.08.2022).



15. *Türkoğlu M. E., Cansoy R., Parlar H.* Examining Relationship between Teachers' Self-efficacy and Job Satisfaction [Электронный ресурс] // *Universal Journal of Educational Research*. – 2017. – № 5 (5). – P. 765–772. – URL: <https://doi:10.13189/ujer.2017.050509> (дата обращения: 21.08.2022).

16. United nations educational, scientific and cultural organization // *Inclusión y Educación: todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. – París: UNESCO, 2020.

17. Universidad internacional de la Rioja. Cómo usar las TIC para lograr una educación inclusiva [Электронный ресурс] // *Revista UNIR*. – URL: <https://www.unir.net/educacion/revista/como-usar-las-tic-para-lograr-una-educacion-inclusiva/> (дата обращения: 21.08.2022).

18. Wai. Strategies, guidelines, resources to make the Web accessible to people with disabilities. World Wide Web Consortium, W3C [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.w3.org/WAI/users/browsing> (дата обращения: 21.08.2022).

Информация об авторах

Марио Васкес Астудильо, доктор педагогических наук университета г. Саламанка, Испания; профессор, научный сотрудник программы послевузовского образования, Государственный университет Санта Марии, mario.astudillo@ufsm.br, Санта-Мария, Бразилия.

Ванесса Легисамо-Леон, vanessa.leguizamo@ufsm.br, Государственный университет Санта Марии, г. Санта-Мария, Бразилия.

Information about the authors

Mario Vasquez Astudillo, Doctor of Pedagogical Sciences, University of Salamanca, Spain, Professor, Researcher of the Postgraduate Education Program, mario.astudillo@ufsm.br, Santa Maria State University, Santa Maria, Brazil.

Vanessa Leguizamo-Leon, vanessa.leguizamo@ufsm.br, Santa Maria State University, Santa Maria, Brazil.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Проблемы и перспективы создания интернет-ресурсов и медиаобразовательных проектов для людей с ограниченными возможностями по зрению

И. Г. Катенёва¹, И. Д. Мельников¹

¹*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*

В работе рассматриваются проблемы медиасреды и адаптация материалов, размещенных в медиапространстве для лиц с нарушениями зрения. Авторы статьи анализируют понятия «тифлокомментирование», «субтитрование» и «интерактивный контент», проводят исследование реализации параметров доступности на различных интернет-платформах.

Ключевые слова: субтитр, тифлокомментирование, интерактивность, медиаобразование, медиаграмотность, аудиоконтент, доступная среда, лица с нарушением зрения

Для цитирования: Катенёва И. Г., Мельников И. Д. Проблемы и перспективы создания интернет-ресурсов и медиаобразовательных проектов для людей с ограниченными возможностями по зрению // День дефектологии. 2022. № 1. С. 99–106.

Original article

Problems and prospects of creating Internet resources and media educational projects for people with visual disabilities

I. G. Kateneva¹, I. D. Melnikov¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

The paper deals with the problems of the media environment and the adaptation of materials posted in the media space for people with visual impairments. The authors of the article analyze the concepts of audio commentary, subtitling and interactive content, conduct a study of the implementation of accessibility parameters on various Internet platforms.

Keywords: subtitle, audio commentary, interactivity, media education, media literacy, audio content, accessible environment, visually impaired persons

For citation: Kateneva I. G., Melnikov I. D. Problems and prospects of creating Internet resources and media educational projects for people with visual disabilities. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 99–106.

А. В. Фёдоров в своем пособии «Медиаобразование и медиаграмотность» рассматривает медиаобразование как процесс развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации (медиа) с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники.



Автор подчеркивает, что медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, интернета, помогает ему лучше понять язык медиакультуры [11].

Но доступна ли современная медиасреда и современные медиапроекты людям с ограниченными зрительными возможностями?

Итак, основная проблема создания интернет-ресурсов и медиаобразовательных проектов для людей с ограниченными возможностями по зрению – полная или частичная недоступность таких проектов. Исследователи современных методов коммуникации и новых медиа выделяют такие типы контента, как текст, графика, видео, аудио и комбинированный, а также интерактивный и неинтерактивный (К. А. Карякина, Е. И. Горошко, А. С. Каверина и т. д.).

С доступностью неинтерактивного текстового контента, как правило, проблем не возникает. Этот контент содержится в текстовых документах (txt), а также является частью гипертекстовых документов с разметкой (файлы Microsoft Office Word, а также файлы форматов fb2, pdf, html и т. д.). Программа экранного доступа в связке с популярными (общепринятыми) приложениями, такими как «Блокнот», «Mozilla Firefox», «Microsoft office word» и т. д. имеет полный доступ к такому контенту. Его поддержка встраивается самими производителями этих программ (компаниями Microsoft, Google, Mozilla foundation и т. д.), а также производителями программ экранного доступа (NVDA, JAWS, Google TalkBack, VoiceOver и т. д.).

Проблем с доступностью аудиоконтента для пользователей с нарушением зрения не наблюдается, если разработчик медиаобразовательного проекта, сайта или приложения грамотно организовал к нему доступ. Так, на сайте Новосибирской областной библиотеки для незрячих и слабовидящих (НОСБ) [6] примерно с середины 2020 года любой желающий может воспроизвести весь доступный аудиоконтент, так как в целях повышения доступности своего ресурса библиотека провела редизайн сайта, поменяв старый, встроенный в CMS плеер, на современный, построенный на языке гипертекстовой разметки HTML5. Примером же недоступного аудиоконтента может служить сайт Нашего радио [5], на нем невозможно запустить записи передач из раздела «Подкасты» при помощи скринридера. Программа просто не обнаруживает на странице плеера, поэтому не может предоставить пользователю доступ к нему.

Говоря о видеоконтенте, отметим, что нужно не только предоставить возможность для его легкого обнаружения и воспроизведения, но и грамотно адаптировать его визуальную составляющую. В этом помогают такие современные средства, как субтитрование и тифлокомментирование.

По предложению С. Н. Ваньшина было принято решение подготовить ко Второму кинофестивалю группу тифлокомментаторов и поручить им комментирование ряда фильмов на кинофестивале. Институтом «Реакомп» и РООИ «Перспектива» в этих целях был организован и проведен в июне 2004 года (впервые в России) трехдневный специальный семинар по обучению тифлокомментаторов. Программу семинара составил и руководил им американский специалист по аудиодескрипции Джоэл Снайдер (Joel Snyder). Он же на протяжении трех дней вел занятия. В сжатой форме будущим комментаторам были продемонстрированы методы и приемы тифлокомментирования, обозначены требования к комментаторам, показаны типичные ошибки, раскрыты секреты мастеров тифлокомментария, проведена тренировка будущих комментаторов. Выпускники семинара получили из рук Джоэла Снайдера сертификаты, ставшие первыми в России документами, подтверждающими квалификацию тифлокомментатора.



До недавнего времени обучением тифлокомментаторов занимался лишь институт Реакомп, пока в 2017 году не вступил в силу *ГОСТ Р57891-2017 Тифлокомментирование и тифлокомментарий. Термины и определения*. Теперь, в новом стандарте термин выглядит так: *тифлокомментирование* – специализированное речевое описание визуальной составляющей объектов или событий, предоставляемое инвалидам по зрению, является важным средством адаптации визуальной информации, неотъемлемой частью комплекса мероприятий по созданию доступной (безбарьерной) среды для инвалидов по зрению [3]. С момента принятия государственного стандарта число учреждений, готовящих профессиональных тифлокомментаторов в РФ, увеличилось. По данным 2020 года, 35 театров нашей страны в рамках своей деятельности, а также в рамках Года Театра, подготовили и запустили в прокат более 140 спектаклей с тифлокомментариями. Некоторые из них даже предоставили доступ к постановкам на своих официальных сайтах, например ГАУК НАМТ «Глобус» [8] и ГАУК НСО НДТ «Старый дом» [7]. Нельзя не отметить и грамотно организованный на страницах доступ к контенту: все видео размещены на хостинге «YouTube» и вставлены в текст как фреймы. Благодаря этому любой пользователь скринридера может воспроизвести желаемую постановку на компьютере или смартфоне.

Помимо профессиональных тифлокомментариев С. Н. Ваньшин выделяет автоматические и любительские. Текст для автоматического тифлокомментария пишется единожды, а затем заносится на любой цифровой носитель как аудиодорожка. Под любительским тифлокомментарием понимается контент, подготовленный автором, не имеющим соответствующего образования. Такой комментарий может быть неполным, содержать излишнюю информацию, фактические ошибки и т. д.

Доступность изображений реализуется довольно просто. Чтобы стать доступным для пользователя с ОВЗ по зрению, изображение должно иметь альтернативную текстовую версию. Такой текст может быть как просто написан около картинки, так и, что лучше, введен в специально отведенный для этих целей тег «alt», если используется документ с гипертекстовой разметкой, например, html. Здесь стоит учитывать, что одновременная подпись, окруженная тегом, и подпись без тега не допускаются, поскольку это затрудняет навигацию по странице и добавляет лишнюю информацию, которая пользователю попросту ни к чему.

Интерактивный контент – это контент, который позволяет аудитории активно взаимодействовать в отличие от статичного контента, который можно просто пассивно смотреть или читать. Его можно воплотить в виде приложения, мини-приложения и формы взаимодействия с посетителем на вебсайте. Рассмотрим организацию доступности контента на примере простого опроса.

Опросы могут быть размещены на самых различных ресурсах: развлекательных порталах, сайтах официальных организаций, как на личных страницах, так и в общих группах в социальных сетях и т. д. Анкета на сайте Новосибирского государственного академического драматического театра «Красный факел» предназначена для оценки посетителями качества обслуживания в учреждении. Анкета является ярчайшим примером доступного опроса.

Для лучшего понимания приведем фрагмент речевого журнала программы экранного доступа:

«Заголовок уровня 1 «Анкета»

Уважаемый зритель! Если вы уже посетили наш театр, пожалуйста, заполните анкету. Ваши ответы помогут нам правильно оценить работу театра и внести в нее позитивные изменения.



Список из 15 элементов: 1.

Ваш пол*

Список из 2 элементов, радиокнопка не отмечена по щелчку «Мужской»

Радиокнопка не отмечена по щелчку «Женский»

Вне списка 2.

Ваш возраст*

Список из 6 элементов: радиокнопка не отмечена по щелчку «До 16»

Радиокнопка не отмечена по щелчку «16- 20»

радиокнопка не отмечена по щелчку «20-30»

радиокнопка не отмечена по щелчку «30-45»

радиокнопка не отмечена по щелчку «45-60»

Радиокнопка не отмечена по щелчку «Старше 60»

Вне списка 3...» [2]

Как видим, взаимодействие с интерактивными элементами, в данном случае радиокнопками, полностью доступно пользователю скринридера. Он может не только отметить тот или иной элемент, но и узнать его статус: отмечена радиокнопка или нет.

Примером же недоступного опроса может стать «Анкета по оценке уровня коррупции в Новосибирской области» на сайте правительства Новосибирской области [10].

Приведем речевой журнал программы экранного доступа:

«Заголовок уровня 3 «Анкета по оценке уровня коррупции в Новосибирской области»

Анкетирование проводится на основании пункта 25 Перечня мероприятий Программы «Противодействие коррупции в Новосибирской области на 2016–2017 годы», утвержденной постановлением Губернатора Новосибирской области от 01.06.2016 № 126, для оценки уровня коррупции в органах государственной власти, государственных органах Новосибирской области, оказывающих государственные услуги, осуществляющих личный прием граждан, а также в государственных учреждениях Новосибирской области в целях разработки и применения необходимых мер по совершенствованию работы по противодействию коррупции по результатам анкетирования

1. Ваш возраст: *

По щелчку

По щелчку «18-24»

По щелчку

По щелчку «25-34»

По щелчку

По щелчку «35-44»

По щелчку

По щелчку «45-59»

По щелчку

По щелчку «60 лет и старше»

2. Ваше социальное положение: *

По щелчку

По щелчку «студент»

По щелчку

По щелчку «временно не работаю»

По щелчку



По щелчку «работаю в бюджетной организации»
По щелчку
По щелчку «работаю в частной организации/предприниматель»
По щелчку
По щелчку «гражданский/муниципальный служащий»
По щелчку
По щелчку «пенсионер»... [10]

В данном примере интерактивные элементы нельзя назвать доступными, так как пользователь программы экранного доступа не получает представления о статусе элемента, иными словами, он не может проконтролировать, стоит ли на том или ином пункте отметка. Это не соответствует пункту 4.4.1. ГОСТ Р52872-2019 «Необходимо обеспечить максимальную совместимость с существующими и разрабатываемыми пользовательскими приложениями, включая вспомогательные технологии» [4].

Помимо собственно организации контента и его доступности еще одной проблемой создания медиаобразовательного проекта, а точнее, обеспечения его нормального функционирования, является продвижение такого проекта в массы, распространение о нем информации. На этом этапе работы над проектом нужно помнить, что воспользоваться им сможет весьма ограниченная аудитория, и вот как минимум по каким причинам:

1) численность людей с ОВЗ по зрению в мире однозначно меньше людей без таких ОВЗ;

2) важную роль в процессе работы незрячего пользователя с проектом, сайтом, порталом или приложением играет его пользовательский опыт.

Об этом писали сотрудники Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского в журнале «Открытое образование» (1/2010), авторы исследования «Доступность интернет-ресурсов для незрячих пользователей как фактор обеспечения им доступа к открытому образованию»: «Еще одним важным фактором доступности интернет-ресурсов для незрячих пользователей, является их пользовательская квалификация» [9].

Обозначенные выше особенности рабочего процесса на основе не визуального доступа делают его более сложным по сравнению со стандартным и приводят к тому, что для эффективной работы на компьютере (и, в частности, в интернете) незрячему пользователю требуется целый комплекс знаний и навыков, включающий как общие вопросы информационной культуры, так и тифлоспецифику.

Проиллюстрируем это на примере портала «Особый взгляд». Вот так выглядит его главная страница.

Блок для регистрации авторизации
Заголовок уровня 6 «ЗАРЕГИСТРИРУЙТЕСЬ ИЛИ ВОЙДИТЕ»
Основное меню портала
Навигация ориентир ссылка «ГЛАВНАЯ»
Список из 6 элементов: ссылка «ПОМОЩЬ И ГРАНТЫ»
Ссылка «СТАТЬИ И НОВОСТИ»
Ссылка «АФИША»
Ссылка «СПРАВОЧНАЯ»
Ссылка «МЕДИА»
Ссылка «О ПРОЕКТЕ»
Вне списка: ссылка «en»



Кнопка «ПОИСК. КЛИКНИТЕ И СРАЗУ ВВОДИТЕ ПОИСКОВОЙ ЗАПРОС. НАЖМИТЕ ENTER» [12].

Как видим, таких комментариев, как «Блок для регистрации авторизации», «Основное меню портала» и «Кликните и сразу вводите поисковой запрос. Нажмите Enter» нет на экране: они предназначены только для речевого или брайлевского ввода при помощи программы экранного доступа.

1. Если проект имеет направленность на учеников начальной и средней школ, при его распространении также велика вероятность повстречать сопротивление и недопонимание со стороны преподавателей и других сотрудников, обеспечивающих образовательный процесс, так как существующая на данный момент в РФ система образования по адаптированным основным общеобразовательным программам еще не готова принять в себя целиком и полностью медиаобразовательную составляющую: основными средствами, используемыми на уроках в спецшколах для слабовидящих и незрячих, до сих пор являются прибор для письма по Брайлю, грифель и брайлевские учебники, далеко не каждый незрячий ученик обладает ноутбуком или смартфоном и навыками грамотного пользования данными устройствами.

2. Наконец, последней проблемой создания и внедрения медиаобразовательных проектов мы считаем их качество: сегодня в России в отличие от других стран не существует централизованного ресурса, где бы публиковалась подробная и структурированная информация о доступности в общем, а также о создании и распространении новых доступных приложений и поддержании или реализации доступности в уже созданных. Как итог, специалисты и обычные пользователи вынуждены постоянно искать информацию на зарубежных ресурсах, пользоваться той, что периодически предоставляют некоторые специализированные сайты либо просто не использовать определенные функции и программы, поскольку к ним нет корректных описаний и документации.

Большая часть созданных в России проектов является недоступной или частично доступной для программ экранного доступа, а круг новых и доступных не структурирован и ограничен. Основными площадками для их распространения служат почтовые дискуссионные листы и чаты в мессенджерах (Whats App, Telegram и т. д.), где контент распространяется по принципу «Нашёл сам – поделись с остальными». И, как правило, если пользователь потерял контент, доступ к нему приходится запрашивать вновь. Самый популярный российский портал, предпринявший попытку структурировать контент, имеющий отношение к созданию, внедрению и обеспечению доступности – «Компьютерные технологии для незрячих и слабовидящих» [1].

Перспективными направлениями для развития цифровой доступности и медиаобразовательного контента в ее рамках мы считаем следующие.

1. Организацию органа власти, регулирующего и проверяющего доступность приложений и ресурсов для людей с различными формами инвалидности.

2. Создание и поддержку интернет-портала, содержащего информацию об актуальных правовых актах, защищающих и продвигающих доступность информационных технологий в образовательной, городской, социальной и т. д. средах.

3. Подготовку единого стандарта по цифровой реабилитации и основам мобильной грамотности для инвалидов по зрению различных возрастов и статусов. Термин «цифровая реабилитация», предлагаемый нами, означает полное погружение незрячего в поле технологических разработок, ориентированных на него, его освоение технических и программных средств, помогающих в дальнейшей образовательной, профессиональной и социальной деятельности.



4. Организацию региональных тифлоинформационных ресурсных центров, куда каждый незрячий мог бы обратиться за квалифицированной помощью по вопросам доступности тифлоустройств и неспециализированной техники, программных продуктов, веб-ресурсов и т. д.

5. Создание портала, содержащего различные медиаобразовательные проекты, ориентированные на незрячих и слабовидящих пользователей.

Список источников

1. Компьютерные технологии для незрячих и слабовидящих» [Электронный ресурс]. – URL: <http://tiflocomp.ru/> (дата обращения: 10.05.2021).

2. Анкета на сайте Новосибирского государственного академического драматического театра «Красный факел» [Электронный ресурс]. – URL: <https://red-torch.ru/anketa/> (дата обращения: 12.05.2021).

3. ГОСТ Р 57891-2017 Тифлокомментирование и тифлокомментарий. Термины и определения [Электронный ресурс]. – URL: https://allgosts.ru/33/160/gost_r_57891-2017 (дата обращения: 06.05.2021).

4. Интернет-ресурсы и другая информация, представленная в электронно-цифровой форме. Приложения для стационарных и мобильных устройств, иные пользовательские интерфейсы. Требования доступности для людей с инвалидностью и других лиц с ограничениями жизнедеятельности [Электронный ресурс]. – URL: <https://files.stroyinf.ru/Index2/1/4293727/4293727086.htm> (дата обращения: 05.05.2021).

5. Наше радио [Электронный ресурс]. – URL: <http://nashe.ru> (дата обращения: 28.04.2021).

6. Новосибирской областной библиотеки для незрячих и слабовидящих (НОСБ) [Электронный ресурс]. – URL: <http://sibdisnet.ru> (дата обращения: 28.04.2021).

7. Раздел «Адаптированные спектакли» [Электронный ресурс]. – URL: <https://old-house.ru/adaptirovannye-dlya-posetitelej-sajta-s-ogranicheniyami-zreniya-i-sluha.html> (дата обращения: 02.05.2021).

8. Раздел «Адаптированные спектакли» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.globus-nsk.ru/media/adaptirovannye-spektakli/> (дата обращения: 02.05.2021).

9. *Рощина М. А., Швецов В. И.* Доступность Интернет-ресурсов для незрячих пользователей как фактор обеспечения им доступа к открытому образованию [Электронный ресурс] // Открытое образование. – 2010. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dostupnost-internet-resursov-dlya-nezryachih-polzovateley-kak-faktor-obespecheniya-im-dostupa-k-otkryтому-obrazovaniyu> (дата обращения: 27.06.2021).

10. Сайт правительства Новосибирской области [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.nso.ru/page/21968> (дата обращения: 02.05.2021).

11. *Федоров А. В.* Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог: Кучма, 2004. – 340 с.

12. Сайт «Особый взгляд» [Электронный ресурс]. – URL: <https://specialviewportal.ru/> (дата обращения: 27.04.2021).

Информация об авторах

И. Г. Катенёва, кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики Института филологии массовой информации и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск.

И. Д. Мельников, магистрант Института филологии массовой информации и психологии, направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск.



Information about the authors

I. G. Kateneva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Journalism Department of the Institute of Philology of Mass Information and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.

I. D. Melnikov, Master's student of the Institute of Philology of Mass Information and Psychology, direction of training 44.04.01 Pedagogical Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.

Поступила: 13.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 13.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENT

День дефектологии. 2022. № 1

Day of Defectology, 2022, no. 1

Научная статья

УДК 376.3

Система работы по коррекции эмоционального развития детей с нарушением слуха

Л. В. Большанина¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

В статье описан ряд диагностических методик, направленных на определение уровня эмоционального развития ребенка младшего школьного возраста, что является основой для построения коррекционной работы. Рассматриваются три методических блока, направленных как на закрепление материала, полученного на уроках, так и для самостоятельных занятий по эмоциональному развитию детей с нарушенным слухом в условиях семейного воспитания. Даны рекомендации при выборе детской литературы, направленной на закрепление успехов в области познания эмоций.

Ключевые слова: нарушение слуха, эмоциональная дефицитарность, психокоррекция, коррекционная работа, диагностика, эмоции

Для цитирования: Большанина Л. В. Система работы по коррекции эмоционального развития детей с нарушением слуха // День дефектологии. 2022. № 1. С. 107–111.

Original article

The system of work on correction of emotional intelligence of children with impaired hearing

L. V. Bolshanina¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

The article describes a number of diagnostic techniques aimed at determining the level of emotional development of a child of primary school age, which is the basis for building correctional work. Three methodological blocks are considered, aimed both at consolidating the material obtained in the classroom and for independent classes on the emotional development of children with hearing impairment in the conditions of family education. Recommendations are given when choosing children's literature aimed at consolidating success in the field of cognition of emotions.

Keywords: hearing impairment, emotional deficiency, psychocorrection, correctional work, diagnostics, emotions

© Большанина Л. В., 2022



For citation Bolshanina L. V. The system of work on correction of emotional intelligence of children with impaired hearing. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 107–111.

Вопрос по развитию эмоциональной сферы детей, имеющих нарушения слуха, всегда стоял очень остро в сурдопедагогике. Слабослышащие дети в большинстве случаев испытывают трудности в определении эмоциональных состояний окружающих, а также в выстраивании причинно-следственных связей при возникновении эмоций. Это в некоторой степени так же усугубляет проблему социализации детей с нарушением слуха в обществе. Родителям же в свою очередь, не имеющим специального дефектологического образования, не всегда понятно, с чего начинать работу и от чего отталкиваться во время занятий вне стен учебного заведения. С какими понятиями тесно связано эмоциональное развитие ребенка с нарушением слуха? Какие подходы использовать и чем руководствоваться при выборе методического материала для развития?

Ни для кого не секрет, что эмоциональное развитие детей с нарушенным слухом характерно своей неполноценностью, незрелостью с первых дней жизни. Первопричиной этой проблемы, конечно, будет являться нарушение слуха. Еще Л. С. Выготский в своих трудах выделял связь между первичным и вторичным дефектами. В данном случае первичный – нарушение слуха детерминирует вторичный – особенности развития речи, познавательных процессов и вслед за этим нарушение третьего порядка – специфику социально-личностного и эмоционального развития.

Чаще всего для детей с нарушенным слухом характерна эмоциональная дефицитность, а именно: недостаточный уровень или полное отсутствие эмоциональных реакций на окружение. В дальнейшем это все может приобретать более серьезные обороты и приводить к полному отсутствию социализации и неприспособленности жизни в обществе. Данный аспект ставит перед педагогами задачу, направленную на развитие эмоционального интеллекта у детей с нарушением слуха в образовательном процессе [1].

Многие ученые в области дефектологии выделяют общеизвестный факт, что ребенок младшего школьного возраста наиболее восприимчив к эмоционально-ценностному, духовно-нравственному развитию. Очень важно не пропустить это время и как можно раньше начать коррекционный процесс.

Не стоит забывать, что в жизни слабослышащего ребенка выстраивается ряд непреодолимых препятствий, которые всячески способствуют регрессу, в том числе в развитии эмоциональной сферы. Среди них одним из немаловажных является отсутствие словесного общения, частично или полностью. Это приводит в первую очередь к изолированности ребенка от окружающих, а также затрудняет усвоение социального опыта. Так же отмечается, что дети с нарушением слуха испытывают трудности перед восприятием выразительной стороны устной речи и музыки.

Развитие эмоциональной сферы младших школьников играет важную роль в развитии умственных и волевых процессов. Поскольку эти два процесса находятся в тесном взаимодействии, следует полагать, что эмоции в первую очередь оказывают регулирующее воздействие и могут выступать как результат и основа познавательной деятельности ребенка.

Из вышесказанного напрашивается небольшой вывод, что развитию эмоциональной сферы ребенка с нарушенным слухом следует уделять особое внимание. На данном этапе очень важны вопросы: с чего же начинать? Как определить, есть ли у ребенка проблемы на том или ином уровне эмоционального развития? как гра-



можно выстроить маршрут развития и коррекции? С уверенностью можно сказать, что начинать нужно, прежде всего, с качественной педагогической диагностики. Задания необходимо подбирать в соответствии с возрастными особенностями и возможностями ребенка.

Л. С. Выгодский писал: «Школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда опирается на определенную стадию развития, проделанную ребенком» [2]. С этим невозможно не согласиться, ведь нельзя выстроить коррекционную работу, не зная, на каком уровне сейчас находится ребенок. Большое количество исследований в области диагностики эмоционального развития принадлежат В. Петшаку, одной из самых знаменитых является «Методика понимания эмоциональных состояний людей глухими детьми», адаптированную версию возможно использовать в диагностике слабослышащих детей [3, с. 6]. Также в области этого вопроса активно работали Н. Я. Семаго и М. М. Семаго, самые продуктивные методики «Метаморфозы» и «Эмоциональные лица» [6]. Адаптированные варианты именно этих методик широко используют в своей работе сурдопедагоги в коррекционно-образовательном процессе.

После грамотной диагностики и определения слабых и сильных сторон ребенка, уровня развития, понимания эмоциональных состояний можно приступать к выстраиванию коррекционного маршрута. Особое внимание в данной статье хотелось бы уделить тому времени, которое ребенок проводит вне учебного заведения. Ошибочно полагать, что занятия с ребенком заканчиваются за дверями школы или детского сада. Коррекционная работа – это прежде всего непрерывный, сложный процесс, состоящий из комплекса мероприятий. Это значит, что ни в коем случае нельзя останавливаться на достигнутом уровне развития ребенка в рамках учебного заведения. Ведь достаточно просто не закреплять дома полученные знания, для того чтобы ребенок начал испытывать определенные трудности в усвоении нового материала.

Коррекционная работа в процессе внеурочной деятельности – это не отдельный пласт навыков, а дополнение, которое вытекает из работы сурдопедагогов на уроке. Она складывается из нескольких важных аспектов.

Первый блок работ – это закрепление изученного материала, может реализовываться путем использования различных дидактических и сюжетно-ролевых игр, что активно рассматривают и реализуют в своих работах сурдопедагоги Е. Г. Речицкая и Т. Ю. Кулигина [5]. Если до занятий с сурдопедагогом у ребенка не было сформированности понятий тех или иных эмоциональных состояний, то после занятий он получит конкретные знания, которые стоит постоянно закреплять в домашних условиях. Это необходимо для формирования опыта, на который ребенок будет опираться в дальнейшем изучении этого вопроса. Закрепление, как уже говорилось выше, может происходить путем демонстрации различных сюжетных картинок и плакатов, ответов на вопросы в шуточной игровой форме.

Также Е. Г. Речицкая и Т. Ю. Кулигина в своих работах огромную роль отводят русскому народному фольклору [5]. Былины, потешки, считалки, частушки перечислять можно до бесконечности, но именно у этих литературных жанров особенный эмоциональный окрас. При использовании их на занятиях появляется характерное мимическое сопровождение, что будет способствовать формированию стойкого образа в памяти ребенка.



В обработке эмоциональных состояний могут использовать различные сюжетные драматизации. Необходимо серьезно подойти к подбору материала для домашнего театра. Важно, чтобы сюжет был не таким длинным и громоздким, при этом важно учитывать возможности ребенка. Чтобы ему было в первую очередь интересно показать, прожить жизнь драматического героя без перегруженности большим количеством диалогов. Тогда ребенку удастся уделить особое внимание деталям и эмоциональным проявлениям героя. Это и будет успехом. А в итоге получаем закрепление эмоционального образа.

Во второй блок коррекционной работы хотелось бы отнести установление причинно-следственных связей. Это очень важно. Ведь мало объяснить ребенку, что означает та или иная эмоция, важна сама причина ее появления. А это уже вопрос двойственный. Ведь ряд негативных эмоций несет в себе не всегда ряд негативных последствий. В определенных ситуациях они могут сыграть роль спускового сигнала к познавательной деятельности. И здесь очень важно объяснить ребенку, что не бывает плохих и хороших эмоций. Важно грамотно выстроить связь между эмоцией и причиной ее появления.

В своем исследовании О. Ю. Пискун подробно рассказывает о различных подходах, которые лежат в основе эмоциональной коррекции, ее опыт постоянно применяется в работе современных сурдопедагогов. В качестве коррекционной работы в процессе внеурочной деятельности можно обратиться к поведенческим тренингам, а также терапии страха и тревоги, использованию различных бесед с ребенком которые будут включать обсуждение тех или иных ситуаций [4]. Очень продуктивным, на наш взгляд, будет разбор ситуации на примере иллюстрированных сказок, героев мультфильмов. Очень важно, чтобы на протяжении всей коррекционной работы была наглядность. Этот аспект необходимо учитывать в работе с детьми с нарушением слуха. Также важна последовательность задавания вопросов, логическая цепочка от «*что испытывает герой?*» до «*как ты думаешь, почему сейчас он испытывает это чувство?*»

В третий блок коррекционной работы стоит выделить внеклассное чтение. Правильно подобранная литература несет в себе большое количество жизненного опыта, а именно: эмоциональных оттенков, взаимоотношений героев, их чувств и переживаний, и самое главное – огромное количество социального опыта общения, которого, как мы уже говорили выше, так не хватает ребенку с нарушенным слухом. Существуют некоторые критерии по подбору литературы.

1. В первую очередь литература должна соответствовать возрастным особенностям ребенка. Не стоит забывать про уровень сложности текста, если он будет слишком простым, то мы не получим продуктивности.

2. Также следует обратить внимание на сюжетную линию, отдавайте предпочтение захватывающим сюжетам, имеющим поучительный контекст.

3. Литература во время домашнего чтения должна вызывать интерес, любопытство, одним словом, эмоции.

Если ребенок не понял определенный фрагмент, всегда можно прочитать его снова. Конечно, в процессе чтения идет отработка множества умений и навыков, но в работе над развитием эмоций основной задачей является понимание их ребенком и способность установить причинно-следственную связь: *почему герой поступил именно так, у него же был другой выбор? Почему он испытывает те или иные эмоции?*



Подводя итог всему вышесказанному, хочется отметить, что в работе над развитием эмоций, как и над любой другой областью, очень важно провести диагностику, определить уровень и, учитывая полученные результаты, грамотно выстроить работу. Коррекционная работа – это непрерывный систематический процесс, который стоит выстраивать не только на занятиях в рамках учебного процесса, но и дома с родителями, достаточно лишь изменить формат подачи информации. Закрепление материала в домашних условиях – тоже немаловажный аспект. Ребенок приобретает опыт, опираясь на который, в дальнейшем сможет понимать то или иное эмоциональное состояние, понимать и проявлять это осознанно.

Список источников

1. *Большанина Л. В., Грибукова О. Г.* Профессиональная готовность будущих педагогов к работе в системе инклюзивного образования // *Современные проблемы науки и образования.* – 2020. – № 5. – С. 50.
2. *Выготский Л. С.* Вопросы детской психологии. – СПб.: Союз, 1997. – 220 с.
3. *Петшаков В.* Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слышащих дошкольников // *Дефектология.* – 1989. – № 4. – С. 5–11.
4. *Пискунов О. Ю., Азавелян Р. О.* Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников: в 2 ч. Ч. 1. Теоретико-методологические аспекты и экспериментальное изучение. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – 204 с.
5. *Речицкая Е. Г., Кулигина Т. Ю.* Развитие эмоциональной сферы детей с нарушенным и сохраненным слухом. – М.: Книголюб, 2006. – 208 с.
6. *Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.

Информация об авторе

Л. В. Большанина, старший преподаватель кафедры логопедии и детской речи Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Ljutik84@ngs.ru, Новосибирск.

Information about the author

L. V. Bolshanina, Senior Lecturer of the Department of Speech Therapy and Children's Speech of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Ljutik84@ngs.ru, Novosibirsk.

Поступила: 12.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 12.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Научная статья

УДК 376

**Ресурсы и перспективы развития муниципального автономного
общеобразовательного учреждения города Искитима
Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат № 12»**

**О. Л. Дюкова¹, Е. В. Христолюбова¹, А. В. Микрюкова¹, О. В. Мастерских¹,
Е. В. Краснослободцева¹**

¹Коррекционная школа-интернат № 12 г. Искитима Новосибирской области

В статье раскрываются ресурсы и перспективы развития муниципального автономного общеобразовательного учреждения города Искитима Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат № 12». Авторы раскрывают комплексный подход к системному и целенаправленному сопровождению обучающихся с нарушением слуха.

Ключевые слова: нарушение слуха, сотрудничество, музицирование, игра на флейте и синтезаторе, нумикон, мультисенсорный подход, коррекция произношения, верботональный метод, дополнительное образование, развитие мотиваций, социализация, допрофессиональная подготовка, психологический театр, коррекция эмоциональной сферы, сурдопсихологические поддерживающие практики

Для цитирования: Дюкова О. Л., Христолюбова Е. В., Микрюкова А. В., Мастерских О. В., Краснослободцева Е. В. Ресурсы и перспективы развития муниципального автономного общеобразовательного учреждения города Искитима Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат № 12» // День дефектологии. 2022. № 1. С. 112–120.

Original article

**O. L. Dyukova¹, E. V. Hristolyubova¹, A. V. Mikryukova¹, O. V. Masterskich¹,
E. V. Krasnoslobodtseva¹**

¹Correctional boarding school no. 12 of Iskitim of the Novosibirsk region

**Resources and prospects for the development of the municipal autonomous
educational institution of the city of Iskitim, Novosibirsk region
“Correctional Boarding School No. 12”**

The article reveals the resources and prospects for the development of the municipal autonomous educational institution of the city of Iskitim, Novosibirsk region “Correctional boarding school No. 12”. The authors reveal an integrated approach to the systematic and purposeful support of students with hearing impairment.

Keywords: hearing impairment, collaboration, playing music, playing the flute and synthesizer, numicon, multisensory approach, pronunciation correction, verbotonal method, additional education, motivation development, socialization, pre-professional training, psychological theater, correction of the emotional sphere, sign language support practices



For citation: Dyukova O. L., Hristolyubova E. V., Mikryukova A. V., Masterskich O. V., Krasnoslobodtseva E. V. Resources and prospects for the development of the municipal autonomous educational institution of the city of Iskitim, Novosibirsk region “Correctional Boarding School No. 12”. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 112–120.

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение города Искитима Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат № 12» (МАОУ КШИ № 12) имеет более чем полувековую образовательную практику обучения детей с нарушениями слуха.

На современном этапе МАОУ КШИ № 12 – это известная в России и за рубежом образовательная организация, сохранившая в своем образовательном процессе лучшие традиции классической дефектологии и активно апробирующая инновационные практики [14].

Большое внимание коллектив школы уделяет *профессиональному партнерству и сотрудничеству* с различными организациями образовательной, профориентационной, профилактической, спортивно-оздоровительной, медицинской и культурной направленности.

Между МАОУ КШИ № 12 и ФГБНУ «Институтом коррекционной педагогики РАО», г. Москва, Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена установлены партнерские отношения в целях оказания научно-методической, научно-практической и информационной поддержки по проблемам коррекционной педагогики и специальной психологии.

Школа-интернат является инновационной площадкой ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», в рамках которой реализуются совместные инновационные проекты, мероприятия. Студенты НГПУ проходят профессиональную практику и стажировку на базе МАОУ КШИ № 12 [14].

Организация социально значимых мероприятий для детей с нарушением слуха проводится совместно с ВОГ г. Новосибирск, ОО «Счастье слышать», «Институтом социальных технологий» НГТУ и др.

Комплексность традиционных и новых тенденций в образовательной системе является главным фактором, обеспечивающим высокую конкурентоспособность школы и ее выпускников. Инновационная деятельность образовательной организации успешно реализуется в следующих проектах:

- Международный русско-японский проект YMANA MUSIC «Время музыки»;
- Реабилитация детей после кохлеарной имплантации;
- Методика Нумикон;
- Дистанционное обучение детей-инвалидов Новосибирской области;
- «Психологический театр в современном образовательном пространстве: ассистивная технология сопровождения детей-инвалидов и детей с ОВЗ»;
- Федеральный проект «Современная школа».

Наша школа является первым российским опытом внедрения в коррекционные образовательные организации *программы «Время музыки»*, инициируемой японской компанией YMANA MUSIC, целью которой является привлечение детей к музыкальной культуре и музицированию.

В МАОУ КШИ № 12 обучающиеся с нарушением слуха, с РАС успешно осваивают игру на флейте и синтезаторе. Дети учатся читать ноты, чувствовать ритм, играть в ансамбле и сольно, опираться в музицировании на элементарные навыки чтения с листа, освоили основы аранжировки.



На музыкально-ритмических занятиях со слабослышащими и позднооглохшими детьми реализуются требования к элементарному музицированию в ансамбле при использовании простых и доступных им музыкальных инструментов (бубны, барабаны, маракасы, треугольники, детские ксилофоны, металлофоны и др.). Игра в «детском оркестре» полезна для развития чувства коллективизма, способствует развитию ритмического, динамического, тембрового, звуковысотного слуха, навыка эмоционального восприятия музыки, служит активным средством закрепления музыкальных навыков.

Игра на музыкальных инструментах дисциплинирует детей, развивает чувство коллективизма, музыкальную память, внимание, волю, чувство ритма, певческий голос, способность к внимательному слушанию.

У каждого ученика есть сборник, по которому идет обучение. Задача курса – в пошаговом освоении разных произведений. На уроках педагог рассказывает об истории блокфлейты, какие есть виды, размеры, показывает картинки, основное время уделяет изучению нот, постановке исполнительского дыхания и постановке корпуса. На разучивание одной мелодии приходится примерно 5–6 занятий. Ребята слушают песенку в грамзаписи или в исполнении учителя, затем ведется работа над ритмом песни, поют мелодию словами, нотами и начинают играть песню на флейте, постепенно прибавляя по одному такту. Пройденный материал надо постоянно повторять и под конец курса обучающиеся смогут исполнять произведения как в ансамбле, так и сольно.

Дети с нетерпением ждут очередного занятия, с удовольствием выступают на различных школьных мероприятиях и перед родителями.

В апреле 2017 года нашу школу посетила делегация из числа организаторов проекта из Японии. Гостям школы было представлено практическое занятие по обучению детей игре на блокфлейте.

Официальный представитель компании «ЯМАХА МЮЗИК» в Сибирском регионе Михаил Николаевич Бакуменко высоко оценил первые результаты музицирования наших детей. Автором учебной программы «Время музыки» О. Ю. Пантиковой отмечено, что несмотря на особые слухоречевые возможности, дети показали хорошую динамику освоения данной программы. Kiyoto SUZUKI (Япония), главный куратор программы по всему миру, выразил благодарность за активное участие школы в проекте и надежду на дальнейшее плодотворное сотрудничество. Отмечена большая польза данного проекта для развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха.

Коллектив МАОУ КШИ № 12 активно работает над аккумуляцией информационных, методических и образовательных ресурсов для помощи детям после *кохлеарной имплантации* и их родителям. На основе сетевого взаимодействия специалистов сформирована эффективная модель психолого-педагогического сопровождения обучающихся, перенесших операцию кохлеарную имплантацию, и их семей [6].

Опираясь на известные сурдопедагогические подходы, осваиваем инновационные практики: такие как мультисенсорная *технология «Нумикон»* (Великобритания, г. Лондон; «Даунсайдап», г. Москва), адаптированная нашими специалистами в течение восьми лет для детей с нарушением слуха, способствующая не только развитию математических представлений, но и социализации, развитию речи, применяющаяся в процессе развития слухового восприятия и обучения произношению [1–4].



«Нумикон» – программа для обучения математическим навыкам детей дошкольного и школьного возраста, в которой используется мультисенсорный подход и применяются специальные наборы наглядно-практического материала.

Постоянное внимание к инициативам Благотворительного фонда «Даунсайд Ап» города Москвы и многолетнее сотрудничество с кафедрой коррекционной педагогики и психологии Института детства НГПУ определило участие в данном проекте. Наше образовательное учреждение адаптировало инновационную методику «Нумикон» к условиям обучения детей с недостатками слуха [11–13].

Дошкольное отделение включилось в проект «Научим каждого ребёнка считать». За это время в нашем учреждении сложилась система работы с мультисенсорным оборудованием «Нумикон»: определены основные этапы деятельности, сформирована развивающая среда, подобраны общие и специальные для детей с нарушением слуха методы работы. Система продолжает работать, приносит определенные результаты, что позволяет нам анализировать полученный опыт и обобщать свою деятельность, создавая методические рекомендации для специалистов и родителей.

Методика «Нумикон» содержит большой развивающий ресурс для самых значимых для детей умений и навыков. Педагоги дошкольного отделения вычленили и описали использование материала при развитии двигательной сферы, при развитии памяти и внимания, при формировании речи и развитии слуховой функции, формировании сенсорных эталонов.

Разработано поэтапное встраивание «Нумикона» в основную программу обучения и воспитания детей дошкольного возраста с нарушением слуха с учетом планирования в различных образовательных областях.

В марте 2013 года на конкурсы «Секрет успеха» и «Золотая медаль ITE Сибирской ярмарки» была представлена работа Е. В. Краснослободцевой и Л. Г. Барковой «Пути адаптации технологии “Нумикон”» в образовательном пространстве коррекционного учреждения для детей дошкольного возраста с нарушением слуха», которая содержит материалы по организации инновационной деятельности.

Результатом участия в конкурсе «Секрет успеха» в номинации «Перспектив педагогических инициатив» стал Диплом I степени. В конкурсе «Золотая медаль ITE Сибирской ярмарки» авторы материала получили Серебряную медаль в номинации «Стратегия развития образовательных систем в инициативе “Новая школа” как условие повышения качества школьного образования в современных условиях» [1–4].

Для многих детей с ограниченными возможностями здоровья дополнительное образование – это основная, а иногда и единственная возможность для того, чтобы получить жизненно важные практические навыки. Именно дополнительное образование практически без препятствий дает возможность детям с особыми потребностями попробовать свои силы, развивать свои способности и возможности, занимаясь совместно со здоровыми детьми художественно-эстетической, культурно-досуговой и другими видами деятельности, получать допрофессиональное образование, оказывающего огромное влияние на его судьбу.

Дополнительное образование в школе-интернате – это система, объединяющая разнообразные детские творческие объединения, осуществляющие свою деятельность на основе дополнительных общеобразовательных (общеразвивающих) программ, разрабатываемых и реализуемых педагогами МАОУ КШИ № 12, направленных на удовлетворение особых интересов и потребностей обучающихся с нарушением слуха.



В МАОУ «Коррекционная школа-интернат № 12» разработана дополнительная образовательная программа «Лестница к успеху».

Цели программы – обеспечение прав обучающихся с нарушением слуха на развитие, личностное самоопределение и самореализацию; создание оптимальных педагогических условий для обеспечения высокого уровня физического, социально-нравственного, художественно-эстетического, познавательного развития и обеспечение максимально полной адаптации к жизни в обществе, семье, к обучению в среде здоровых сверстников.

Программа «Лестница к успеху» получила Серебряную медаль за участие в конкурсе «Учебная Сибирь – 2019» (г. Новосибирск) в номинации «Модернизация технологий и содержания образования в условиях введения ФГОС».

Создание условий для детей с ОВЗ является сегодня одной из главных задач образовательной организации. Система дополнительного образования школы-интерната готова предложить обучающимся с ограниченными возможностями здоровья широкий выбор образовательных программ по различным видам творческой деятельности.

В МАОУ КШИ № 12 реализуется 16 дополнительных общеобразовательных (общеразвивающих) программ, следующей направленности:

- Программы художественного направления: «Юный художник», «В ритмах радуги», «Мелодия рук», «Фантазия и мастерство», «Музыка души»;
- Программы социально-гуманитарного направления: «Школа поварят», «Мастерская повара», «Юный парикмахер», «Автодело», «Мир открытий» Швейное дело;
- Программа технического направления «Робототехника»;
- Программы спортивно-оздоровительного направления Центра адаптивной физической культуры и спорта г. Новосибирска «Волейбол», «Хоккей с шайбой», «Флорбол».

Основное назначение дополнительного образования в школе-интернате – это развитие мотиваций личности ребенка к познанию и творчеству через реализацию дополнительных общеобразовательных (общеразвивающих) программ. Конечно же, педагоги добиваются этого через участие ребят в различных конкурсах, фестивалях. Наши ребята наравне со слышащими сверстниками участвуют в различных конкурсах, фестивалях, мероприятиях муниципального, областного всероссийского уровней и занимают достойные места. Это и конкурс жестовой песни «Как взмах крыла», г. Москва, и Всероссийский культурно-благотворительный фестиваль «Добрая волна», г. Казань и т. д.

Дополнительное образование детей – необходимое звено в воспитании многогранной личности, в ее образовании, в ранней профессиональной ориентации. Ценность дополнительного образования обучающихся с нарушением слуха состоит в том, что оно помогает в профессиональном самоопределении, способствует реализации их сил и знаний.

Знания, полученные на занятиях допобразования, ребята могут проявить во время участия в ежегодном Региональном чемпионате по профессиональному мастерству среди инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс», г. Новосибирск



Одним из стимулов для воспитанников и педагогов является получение обучающимися стипендии губернатора Новосибирской области и Благотворительного фонда «Наш день» для одаренных детей-инвалидов в сфере культуры и искусства.

Дополнительное образование в школе-интернате не только направлено на развитие творческих способностей обучающихся с ОВЗ, но и помогает сформировать из каждого ребенка «жизнеустойчивую личность», готовую к жизни в социуме. Система дополнительного образования помогает обучающимся в выборе будущей профессии, способствует их самореализации. Любой ребенок в своем развитии ориентирован на освоение социального опыта, и дополнительное образование призвано в этом ему помогать.

В 2021 году МАОУ города Искитима Новосибирской области «Коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 12» – участник федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование», направленного на поддержку образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья через обновление материальной-технической базы. Было закуплено оборудование, средства обучения и воспитания для работы специалистов психолого-педагогического сопровождения (оснащены «Кабинет сенсомоторного развития», «Кабинет учителя-дефектолога»), для реализации предметной области «Технология» (оснащены мастерская «Швейное дело» и «Столярно-токарная мастерская»), для реализации дополнительных общеобразовательных программ – «Мастерская повара», мастерская «Швейное дело» и «Столярно-токарная мастерская». Введено новое направление «Автодело». В кабинете «Автодело» установлено оборудование, программное обеспечение, необходимое для изучения правил дорожного движения, оказания первой медицинской помощи, получения навыков вождения на автомобиле.

Дети с удовольствием занимаются в новых кабинетах, оснащенных современным оборудованием. Участие в Федеральном проекте расширило возможности в допрофессиональной подготовке обучающихся с нарушением слуха по востребованным на рынке труда профессиям с учетом возможности их дальнейшего поступления в СПО.

На сегодняшний день наши выпускники обучаются:

- в ИСТ НГТУ на факультетах «Декоративно-прикладное искусство», «Педагог дополнительного образования», «Адаптивная физкультура»;
- ГБУ СПО «Техникум-интернат инвалидов имени И. И. Шуба», г. Челябинск;
- Новосибирском колледже пищевой промышленности и переработки;
- ГБПУ НСО «Новосибирский автотранспортный колледж».

Ассистивная технология сопровождения «Психологический театр» как эффективная практика личностного развития детей с нарушением слуха в МАОУ КШИ № 12 применяется с 2012 года. Автор программы, в рамках которой существует данная технология – психолог высшей квалификационной категории Т. В. Буркова, научный консультант – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, руководитель Ресурсного центра сопровождения обучающихся с ОВЗ ФГБОУ ВО «НГПУ» О. Ю. Пискун, режиссер театра – учитель-дефектолог высшей квалификационной категории О. В. Мастерских [5; 9; 10].

Данная технология основана на сурдопсихологических поддерживающих практиках, реализующих в условиях командного взаимодействия специалистов компетентностное образование, предполагает активизацию творчески активных действий детей с нарушением слуха в процессе общения друг с другом и с сопровождающими



взрослыми, приводит обучающихся к приобретению позитивного опыта социального взаимодействия, к созданию и реализации творческих, социально значимых в условиях школы, проектов, формирует у них самоконтроль, адекватные эмоциональные реакции, рефлексивное отношение к себе, своему поведению, поступкам, приводит детей к пониманию духовно-нравственных ценностей через синтез полученных знаний и опыта, дает возможность творческой самоактуализации – процесса результата самоосуществления личности ребенка с нарушением слуха в современном образовательном пространстве.

Содержание технологии

Программа психологического театра рассчитана на две ступени обучения.

Первая ступень обучения – это учебно-творческий процесс, включающий 6 блоков.

1. Психогимнастика (4 часа). Занятия направлены на решение задач групповой психокоррекции: установление контакта, снятие напряжения, формирование навыков передачи и получения обратной связи.

2. Куклотерапия (4 часа). Занятия направлены на улучшение социальной адаптации, снятие страхов, тревоги, неуверенности, застенчивости.

3. Музыкалотерапия (4 часа). Цель занятий – коррекция эмоциональных отклонений, страхов, двигательных и речевых расстройств, психосоматических заболеваний, отклонений в поведении, в том числе при коммуникативных затруднениях.

4. Изотерапия (4 часа). Использование рисования направлено на снятие у ребенка психического напряжения, стрессовых состояний.

5. Сказкотерапия (4 часа). Занятия направлены на развитие творческих способностей, мышления, воображения и внимания ребенка, расширение сознания, совершенствование взаимодействий с окружающим миром, формирование адекватной самооценки. Сказку можно анализировать, сочинять, рассказывать, рисовать, драматизировать.

6. Театроведение (5 часов). Занятия направлены на развитие у ребенка речевого дыхания и правильной артикуляции, произвольного реагирования на музыкальный сигнал, развитие умения пользоваться жестами и двигаться, интереса к сценическому искусству. Включает в себя театральные игры, ритмопластику, культуру и технику речи, основы театральной культуры.

Вторая ступень обучения – это организация работы над спектаклем, включающая 6 этапов.

1. Выбор пьесы и ее изучение.
2. Музыкальное сопровождение.
3. Сценарий пьесы.
4. Работа над ролью, репетиции.
5. Премьера спектакля.
6. Рефлексия, импровизация.

Многолетний опыт применения ассистивной технологии сопровождения «Психологический театр» позволяет обобщить ее значение:

1) психологический театр создает такое культурно-образовательное пространство, в котором ребенок ощутил бы уверенность в своем внутреннем ресурсе;

2) ребенок с нарушенным слухом чувствует серьезную поддержку в стремлении к творческой самоактуализации;

3) технология дает возможность ребенку с нарушенным слухом формировать компетентности в деятельности, активизировать внутренние и внешние ресурсы для определения и достижения цели;



4) происходит формирование ключевых компетенций в сфере разрешения проблем коммуникации, работы с информацией;

5) у детей формируется креативность, умение работать в команде, проектное мышление и аналитические способности, коммуникативные компетенции, что обеспечит успешность личностного, а в дальнейшем, возможно, и профессионального роста учащихся;

6) происходит целенаправленное изменение образовательной среды в сторону улучшения, благодаря поиску оптимальных практик и их внедрения в образовательный процесс;

7) происходит эмоционально-волевое развитие детей.

8) в реализации технологии, исполняя социальную роль участника образовательного процесса, с одной стороны, и с другой – роль персонажа в условиях психологического театра, ребенок берет на себя ответственность за свои действия, развивая волевые качества, адекватную самооценку и рефлексивное отношение к своим и чужим поступкам;

9) в психологическом театре происходит погружение в мировую художественную культуру, мир искусства в процессе непрерывного диалога [5; 9; 10].

Основная миссия образовательной организации – воспроизводство благоприятной социальной среды для самоопределения, самореализации и социально-психологической адаптации ребенка со слуховой депривацией.

Список источников

1. *Аткинсон Р., Тэйкон Р., Винг Т.* Руководство для учителя и карты с заданиями / пер. с англ. Е. И. Стальгоровой, М. Л. Шихиревой. – М., 2010.

2. *Бакли С.* Как научить математическому мышлению? // Синдром Дауна. XXI век. – 2009. – № 2. – С. 25–28.

3. *Евсеев Л. П., Краснослободцева Е. В., Баркова Л. Г., Пискун О. Ю.* Пути адаптации технологии «Нумикон» в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы VIII Всерос. науч.-практ. конференции с междунар. участием (Новосибирск, 14–15 мая 2012 г.). – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. – С. 189–194.

4. *Нумикон: методическое пособие.* – М.: Даунсайд АП, 2011.

5. *Мастерских О. В., Буркова Т. В.* Психологический театр как уникальная практика коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха // День дефектологии. – 2021. – № 1. – С. 104–109.

6. *Пенин Г. Н., Красильникова О. А.* Содержание и организация слабослышащих и позднооглохших в свете ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ: учеб. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – 256 с.

7. *Пискун О. Ю., Евсеев Л. П., Краснослободцева Е. В., Баркова Л. П.* Возможности адаптации инновационной технологии «Нумикон» в условиях МКОУ СКОШИ № 12 г. Искитима Новосибирской области // Образование детей с нарушением слуха: материалы юбилейного науч.-практ. семинара «Современная коррекционная школа. Какой ей быть?». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – С. 240–246.

8. *Пискун О. Ю., Евсеев Л. П., Краснослободцева Е. В., Баркова Л. Г.* Инновационная технология «Нумикон» как эффективное средство обучения детей с нарушением слуха в условиях введения ФГОС // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник науч. трудов по материалам IV Междунар. науч.-практ. конференции (Белгород, 31 июля 2015 г.). – Белгород, 2015. – С. 80–83.



9. Пискун О. Ю., Агавелян Р. О. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников: монография: в 2 ч. Ч. 2: Практические материалы исследования. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – 228 с.

10. Пискун О. Ю., Мастерских О. В., Буркова Т. В. и др. Психологический театр в современном образовательном пространстве: ассистивная технология сопровождения детей-инвалидов и детей с ОВЗ (их опыта работы МАОУ г. Искитима Новосибирской школы «Коррекционная школа-интернат № 12»): учеб.-метод. пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – 88 с.

11. Стальгорова Е. И. Система «Нумикон» // Синдром Дауна. XXI век. – 2010. – № 1 (4). – С. 46–50.

12. Сладкова Е. А., Терентьева К. Ю. «Нумикон» и другие способы познакомиться с математикой // Сделай шаг. – 2011. – № 3 (44). – С. 5–9.

13. Сладкова Е. А., Терентьева К. Ю. Использование Нумикона на занятиях группы подготовки к школе. Отечественный и зарубежный опыт. – М.: Dawnside up, 2012.

14. Школа-интернат как часть социокультурной системы, формирующей комплексную компетентность детей со слуховой депривацией: материалы межрегионального семинара (Новосибирск, 2–3 ноября 2007 г.). – Новосибирск, 2008. – 144 с.

Информация об авторах

О. Л. Дюкова, директор, Коррекционная школа-интернат № 12 г. Искитима Новосибирской области.

Е. В. Христолюбова, заместитель директора по коррекционной работе, Коррекционная школа-интернат № 12 г. Искитима Новосибирской области.

А. В. Микрюкова, заместитель директора по воспитательной работе, Коррекционная школа-интернат № 12 г. Искитима Новосибирской области.

О. В. Мастерских, руководитель методического объединения учителей-дефектологов, Коррекционная школа-интернат № 12 г. Искитима Новосибирской области.

Е. В. Краснослободцева, учитель-дефектолог, Коррекционная школа-интернат № 12 г. Искитима Новосибирской области.

Information about the authors

O. L. Dyukova, Director, Correctional Boarding School No. 12 Iskitima of the Novosibirsk region.

E. V. Hristolyubova, Deputy Director for Correctional Work, Correctional Boarding School No. 12 Iskitima of the Novosibirsk region.

A. V. Mikryukova, Deputy Director for Educational Work, Correctional Boarding School No. 12 Iskitima of the Novosibirsk region.

O. V. Workshops, Head of the methodological association of teachers-defectologists, Correctional boarding school No. 12. Iskitima of the Novosibirsk region.

E. V. Krasnoslobodtseva, Teacher-defectologist, Correctional boarding school No. 12 Iskitima of the Novosibirsk region.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Волевые проявления у младших школьников с нарушением слуха

Ю. Ю. Климчук¹, И. А. Михаленкова²

¹Школа-интернат № 33, Санкт-Петербург

²Институт специальной педагогики и психологии, Санкт-Петербург

Рассматриваются проявления волевых качеств младших школьников с нарушением слуха в процессе обучения в коррекционном образовательном учреждении. Проанализированы трудности формирования произвольности у детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха, слабослышащие, позднооглохшие, кохлеарно имплантированные, воля, произвольность, мотивация

Для цитирования: Климчук Ю. Ю., Михаленкова И. А. Волевые проявления у младших школьников с нарушением слуха // День дефектологии. 2022. № 1. С. 121–128.

Original article

Volitional manifestations in younger schoolchildren with hearing impairment

Yu. Yu. Klimchuk¹, I. A. Mikhailenkova²

¹Boarding school No. 33, St. Petersburg

²Institute of Special Pedagogy and Psychology, St. Petersburg

The article considers the manifestation of volitional qualities of young pupils with hearing impairment in the process of learning in a remedial educational institution. The difficulties of formation of voluntariness in children with hearing impairment are analyzed.

Keywords: children with hearing impairments; acoustically challenged; late-deaf; cochlear-implanted; volition; voluntariness; motivation

For citation: Klimchuk Yu. Yu., Mikhailenkova I. A. Volitional manifestations in younger schoolchildren with hearing impairment. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 121–128.

В Федеральном законе «Об образовании» выделено две категории обучающихся с особыми образовательными потребностями – это дети-инвалиды и дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Категория детей с ОВЗ определена не с точки зрения собственно ограничений по здоровью, а с точки зрения необходимости создания для этой категории детей специальных условий на всех ступенях образования.

Изучение волевого компонента в структуре психологической готовности к регулярному обучению в школе детей с нарушением слуха имеет большое значение. Уровень сформированности произвольности и волевых качеств ребёнка тесно свя-



заны с общим уровнем готовности к школьному обучению и во многом определяют организацию работы в системе коррекционного образования и сопровождения.

Воля – способность к целенаправленной деятельности, способность к преодолению внешних и внутренних препятствий. Е. П. Ильин рассматривал волю как самоуправление поведением с помощью сознания [2, с. 31]. Ученый отмечал, что И. М. Сеченов первым ввел понимание воли как «особой формы психической регуляции», «деятельностной стороной разума» и морального чувства, что для проявления человеком силы воли нужен мотив; воля, как «механизм преодоления препятствий» без идеи или смысла проявляться не будет. Именно наличие мотива отражает сознательный, произвольный характер регуляции. Особое место он отводил произвольной активности человека, выделяя в ней не только физиологические, но и психологические механизмы [2, с. 42].

Воля тесно связана с уровнем социальной активности и проявлением таких качеств как самостоятельность, решительность, способность преодолевать трудности. Именно способность к произвольности и самоконтролю позволяет управлять своими действиями.

Е. П. Ильин выделил два класса волевых качеств: простые (собственно волевые) и сложные (морально-волевые). К простым автор относит – целеустремленность, длительность удержания побуждения, длительность волевого усилия, терпеливость, упорство, настойчивость; к сложным – самообладание, смелость, выдержку, решительность [2, с. 117].

Произвольность как способность подчинять воле своё поведение, психические процессы, осознанность деятельности начинает формироваться довольно рано. К моменту поступления в школу можно рассматривать волю как умение ориентироваться и действовать согласно инструкции и ситуации, преодолевать сиюминутные желания. О роли речи в управлении произвольными движениями говорил Л. С. Выготский, отмечая формирование умения у ребенка подчинять свои действия требованиям взрослых [1, с. 78]. Л.С.Выготский произвольную регуляцию поведения и психических процессов считал главным содержанием понятия воли, а волю – важнейшим механизмом, позволяющим человеку управлять собственным поведением [1, с. 52].

Значимым является рассмотрение связи проблемы воли и мотивации. С. Л. Рубинштейн рассматривал волю в качестве осмысленной мотивации, как начало произвольного акта, когда возникает потребностное побуждение. Мотивационную природу воли подробно раскрывает С. Л. Рубинштейн в главе «Природа воли», излагая различные аспекты мотивации. С. Л. Рубинштейн отмечал, что воля – это способность регулировать своё поведение, подчиняясь принципам, правилам, идеям. Чем более значима для человека цель, тем сильнее будет проявляться сила воли. Волевое поведение рассматривается как процесс «мотивационных образований», определяющий выбор направления в поведении и деятельности [5, с. 520].

Важнейшим признаком развития волевых качеств личности является способность выстраивать деятельность по определённому плану и правилам. Готовность выполнять учебную деятельность по словесной инструкции педагога для ребёнка с нарушением слуха, кроме сформированности произвольности и развития волевых качеств, зависит от уровня его речевого развития и слуховых возможностей, и объективно требует от слабослышащего ребёнка проявления достаточно больших волевых усилий.



Важно помнить, что в целом психическое развитие детей с нарушением слуха, подчиняется общим закономерностям развития, но имеет и свои специфические особенности, наиболее ярко проявляющиеся в задержке речевого развития [6, с. 144].

Особенности речевого развития детей с нарушением слуха существенно влияют на развитие и формирование их эмоционально-волевой сферы [4, с. 53]. «Эффективность педагогического и коррекционного воздействия зависит от целого ряда факторов: от своевременной постановки диагноза, качества обследования состояния слуха и речи, психического развития ребенка, от эффективности коррекционной работы по преодолению недостатков развития, от условий социализации, адаптации и реабилитации» [3, с. 89].

Вопросы произвольного контроля и соблюдения приемлемых норм поведения особенно остро стоят на начальном этапе школьного обучения детей с нарушением слуха, во многом определяют сроки и характер адаптационных процессов, требуют от специалистов знаний в области специальной психологии и наличие ресурсов для обеспечения индивидуального подхода.

В работах О. Ю. Пискун и Р. О. Агавеляна четко определены пути и условия развития эмоционально-волевой сферы детей с нарушением слуха в системе комплексной психолого-педагогической коррекции [4, с. 175].

Для специалистов-практиков факт психологической незрелости большинства младших школьников с нарушением слуха очевиден. Срок адаптации к школе у слабослышащих, позднооглохших и кохлеарно имплантированных обучающихся нередко длится весь первый год обучения, а при наличии в анамнезе синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), расстройств аутистического спектра (РАС) или других особенностей психического развития, растягивается на весь период начального обучения. Наличие сопутствующих диагнозов, неэффективность выбранной модели воспитания в дошкольный период, несформированность «внутренней позиции школьника», нехватка психологов в сфере образования, всё это осложняет работу служб психолого-педагогического сопровождения (ППС) коррекционных школ, где каждый обучающийся имеет статус ребенка-инвалида и нуждается в индивидуальном подходе и сопровождении.

При организации учебно-воспитательного процесса и психолого-педагогического сопровождения слабослышащих, позднооглохших и кохлеарно имплантированных обучающихся важно учитывать индивидуальные особенности развития ребенка. Если слабослышащие или позднооглохшие дети имеют определенный опыт слухового восприятия и спонтанного развития речи по подражанию, то неслышащий, глухой от рождения ребенок, приобретает эту возможность только после операции по установке кохлеарного импланта (КИ) и специальной реабилитации.

Позднооглохший ребенок при условии успешно установленного КИ и профессиональной реабилитации, может достаточно быстро восстановить речь. Речь ребёнка с длительным периодом глухоты и речь ребёнка, которому КИ установлен в возрасте старше 5 лет, будет отличаться от речи слабослышащего или позднооглохшего ребёнка, прооперированного на 1–2 году жизни.

Специалистам, работающим со слабослышащими, позднооглохшими и кохлеарноимплантированными детьми, важно помнить, что после установки КИ ребёнок с нуля осваивает новый канал восприятия и коммуникации. И задача специалистов состоит в том, чтобы научить ребенка с КИ не только слышать и слушать, но и понимать, осмысливать услышанное, правильно сопоставлять услышанное с соответствующими образами и понятиями, действиями и ситуациями. Это кропотливый со-



вместный труд ребёнка, родителей и специалистов образования, важнейшей целью которого является формирование устойчивой и позитивной потребности в общении и познании, а также формирование и развитие волевых качеств ребенка.

Качественная речевая среда, благоприятная психологическая атмосфера обучения и воспитания, активная вовлеченность семьи и разумный уровень притязаний в отношении ребенка – важнейшие условия успешного развития детей с нарушением слуха, в том числе и развития эмоционально-волевой сферы. Чрезмерные учебные нагрузки, неэффективная модель воспитания в семье и школе могут «привести к невротизации и конфликтности ребёнка, способствовать его социально-психологическому неблагополучию» [6, с. 140].

Речевая активность ребенка с нарушением слуха зависит от речевой активности ближайшего окружения. Пребывание в неречевой среде, где дети предоставлены сами себе, может приводить к задержке речевого и психического развития. Уровень развития речи и познавательной сферы влияет на процессы формирования произвольности и волевых качеств. К сожалению, на практике часто приходится сталкиваться с ситуацией, когда слабослышащий или кохлеарно имплантированный ребенок, имеющий хорошие слуховые возможности, в первом классе имеет резко ограниченный словарный запас, который не позволяет ему произвольно действовать по инструкции взрослого и быть более успешным в обучении.

Изучение некоторых проявлений волевых качеств у первоклассников с нарушением слуха позволяет не только оценить уровень их актуального развития, но и поставить перед педагогами определенные задачи по целенаправленному формированию произвольности у младших школьников с нарушением слуха: слабослышащих, позднооглохших, кохлеарно имплантированных.

С целью исследования уровня сформированности волевых качеств у первоклассников с нарушением слуха проводилось наблюдение за деятельностью детей в разных видах деятельности с использованием методики «Изучение волевых проявлений» (Головей Л. А., Рыбалко Е. Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2008). Методика позволяет провести наблюдение за поведением ребенка в разных видах деятельности и определить, какие волевые качества у ребенка сформированы: дисциплинированность, самостоятельность, настойчивость, выдержка, организованность, решительность, инициативность. Для получения индивидуальных значений волевых проявлений используется балловый показатель, за каждое совпадение описания волевых проявлений ставится 1 балл.

Проявление волевых качеств у первоклассников с нарушением слуха в целом оказалось на среднем и низком уровне (55 и 35% соответственно). Лишь небольшая часть детей показала высокий уровень отдельных волевых качеств. Обнаружились трудности планирования своих действий, рационально расходовать время выполнения задания, дети оказывались неспособны контролировать свое поведение. Не хватает решительности принимать то или иное решение, не развита инициативность, особенно в незнакомой обстановке, настойчивость при доведении дела до конца.

Было выделено две группы детей: 15 школьников с нарушением слуха без ярко выраженных поведенческих и адаптационных особенностей (контрольная группа – КГ), и 15 школьников с поведенческими и адаптационными трудностями (экспериментальная группа – ЭГ). Сюда вошли первоклассники, которые проявляли импульсивность поведения, неусидчивость, не могли длительное время сосредоточиться на выполнении задания, не всегда понимали инструкции педагога. Группы были сформированы на основе тех данных, которые получены в результате проведения



диагностического наблюдения за детьми по 5 параметрам в разных учебных ситуациях и экспертной оценки (классный руководитель).

С этими группами испытуемых было проведено исследование такого волевого качества, как упорство, использована методика «Неразрешимая задача». Во время эксперимента фиксировалось время выполнения задания. Ребёнку предлагалось выполнить задание, которое заведомо не имеет решения, но ребенок об этом не знает. Методика «Неразрешимая задача» (авторы Ж. А. Балакшина, Л. И. Вансовская, Т. В. Прохоренко) создает ситуацию преодоления трудностей и неуспеха, позволяет выявить как выражен уровень волевого качества – упорство, и как ребенок справляется с такого рода задачей.

Показателем развития волевого качества (упорство) по методике является время, затраченное школьником с момента начала работы над неразрешимым заданием до момента отказа продолжать выполнять задание. (рис. 1).

Как видно из рисунка 1, в ЭГ группе 50 % детей имеют низкий уровень сформированности упорства, а в КГ – 30 %. Средний уровень развития упорства в обеих группах у 50 % детей. Высокий уровень развития упорства показали только 20 % школьников КГ без выраженных поведенческих и адаптационных трудностей.



Рис. 1. Сравнительный анализ результатов исследования упорства у первоклассников с нарушением слуха (по методике «Неразрешимая задача» Ж. А. Балакшиной, Л. И. Вансовской, Т. В. Прохоренко, в %).

Данные диагностического наблюдения и результаты эксперимента говорят о значительных проблемах в развитии волевых качеств младших школьников с нарушением слуха.

Следует особое внимание уделять формированию волевых качеств детей с нарушенным слухом, оказывать пошаговую помощь в преодолении возникающих трудностей, предлагать постепенно усложняющиеся задания и обучать выполнять задания поэтапно, по плану, от простого к сложному, сопровождать задания речевыми инструкциями и наглядностью.

Для развития произвольности психики большое значение имеет мотивационный компонент. При рассмотрении в русле изучения произвольности школьной мотивации наряду с диагностическим наблюдением и экспертной оценкой классного



руководителя, была использована проективная методика Н. Г. Лускановой «Что мне нравится в школе». Детям было предложено нарисовать то, что больше всего нравится в школе. Методика проста, наглядна, удобна в применении, позволяет выявить отношение детей к школе и мотивационную готовность к обучению даже у детей с резко ограниченным словарным запасом и задержкой речевого развития. Данная методика может применяться неоднократно в течение учебного года для оценки эффективности коррекционной работы и динамики развития ребенка.

По результатам оценки уровня школьной мотивации слабослышащих первоклассников нами были получены следующие среднегрупповые значения ($n = 30$) (рис. 2).



Рис. 2. Уровень школьной мотивации (ШМ) слабослышащих первоклассников (по проективной методике «Что мне нравится в школе» Н. Г. Лускановой), (в %).

Как видно из рисунка 2. из 30 обследованных слабослышащих первоклассников (17 мальчиков и 13 девочек) первый уровень ШМ имеют 20 % первоклассников; эти дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремятся успешно выполнять предъявляемые задания; четко следуют инструкции, добросовестны и ответственны; в рисунках на школьную тему изображают учителя у доски, процесс урока, учебные ситуации. Второй уровень ШМ имеют 40 % первоклассников; такие показатели имеет большинство обучающихся начальных классов, это дети, хорошо справляющиеся с учебной деятельностью; в рисунках на школьную тему изображают учебные ситуации, но в ответах на вопросы к рисунку проявляют меньшую зависимость от требований и норм; данный уровень мотивации является средней нормой. Третий уровень ШМ – 20 % первоклассников, это дети с положительным отношением к школе, но школа привлекает их больше внеучебными сторонами, познавательные мотивы детей данной группы сформированы в меньшей степени и учебный процесс мало привлекает; в рисунках на школьную тему дети изображают школьные, но не учебные ситуации. 10 % первоклассников с нарушением слуха имеют четвертый низкий уровень ШМ – дети этой группы посещают школу неохотно, на уроках часто играют, отвлекаются, мешают окружающим, испытывают трудности с учебой и поведением; находятся в состоянии неустойчивой



адаптации; в рисунках на школьную тему изображают игровые сюжеты, ситуации на перемене или в спортивном зале, столовой, рисуют игрушки. Пятый уровень ШМ – это 10 % детей с выраженными признаками дезадаптации, негативным отношением к школе и устойчивыми трудностями с учебой и поведением; дети этой группы имеют коммуникативные трудности; школа и окружающие воспринимается ими негативно и даже враждебно, дети плачут, просят домой; отказываются выполнять учебные задания и следовать правилам; у таких детей часто отмечаются признаки астении или гиперактивности, невротические проявления; рисунки таких детей, как правило, не соответствуют школьной тематике.

Задержка речевого развития, недостаточный объем словаря в сочетании с интеллектуальной, психологической и эмоциональной незрелостью первоклассников с нарушением слуха, затрудняет усвоение учебного материала, снижает уровень школьной мотивации и общий познавательный интерес.

Полученные результаты подтверждают данные, что большинству младших школьников с нарушением слуха трудно справиться с заданиями, требующими проявления волевых усилий.

Обучение в школе – это большой объем информации и общения с помощью устной речи. Общение устной речью для школьника с нарушением слуха требует больших произвольных, волевых усилий и энергетических затрат. Современные технические средства реабилитации – индивидуальные слуховые аппараты (ИСА) и кохлеарные импланты (КИ) обеспечивают возможность хорошо слышать звуки окружающего мира, однако, могут доставлять и определённые неудобства.

В образовательных учреждениях для слабослышащих детей достаточно шумно, особенно на переменах и во время внеурочной деятельности. Нами замечено, что часть детей на начальном этапе обучения в школе испытывает определённый дискомфорт и болезненно реагирует на звуки школьного звонка, незнакомые громкие звуки и новые голоса, на интонации. Встречаются дети, которые на этапе адаптации к школе отказываются от использования ИСА или КИ, закрывают уши руками, проявляют эмоциональную нестабильность, агрессию. В таких случаях на период адаптации рекомендуется откорректировать настройки технических средств реабилитации у специалистов сурдоцентра.

Признание авторитета педагога, способность проявить усидчивость, упорство, самостоятельность, умение договариваться со сверстниками и бесконфликтно взаимодействовать с окружающими, попросить о помощи – всё это является признаками формирования произвольности и психологической готовности к регулярному школьному обучению.

Сформированность произвольности и волевой сферы являются важнейшими характеристиками уровня личностного развития младшего школьника с нарушением слуха и во многом определяют дальнейшее развитие таких качеств, как целеустремлённость, решительность, самостоятельность, инициативность, настойчивость, терпение.

Список источников

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии. – М.: Книга по требованию, 2012. – 368 с.
2. *Ильин Е. П.* Психология воли. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
3. *Михаленкова И. А.* Практикум по психологии детей с нарушением слуха. – СПб.: Речь, 2006. – 96 с.



4. Пискун О. Ю., Агавелян Р. О. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников: монография: в 2 ч. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – 378 с.

5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.

6. Специальная психология: учебник для академического бакалавриата / под ред. Л. М. Шипицыной. – М.: Юрайт, 2019. – 287 с.

Информация об авторах

Ю. Ю. Климчук, педагог-психолог, школа-интернат № 33, piter-reklama@mail.ru, Санкт-Петербург.

И. А. Михаленкова, кандидат психологических наук, доцент, Институт специальной педагогики и психологии michalenkowa@mail.ru, Санкт-Петербург.

Information about the authors

Yu. Yu. Klimchuk, Teacher-psychologist, boarding school No. 33, piter-reklama@mail.ru, St. Petersburg.

I. A. Michalenkova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Institute of Special Pedagogy and Psychology, michalenkowa@mail.ru, St. Petersburg.

Поступила: 01.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 01.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Образовательный проект «Санкт-Петербург: культурный код. Династия Романовых»

Л. В. Кораблёва¹, Е. Э. Пшеничнова¹, О. Л. Антонова¹, А. С. Илюхина¹

¹Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург

Статья обобщает опыт проведения Герценовским университетом цикла вебинаров, направленных на обучение и воспитание школьников с нарушением слуха. Благодаря проекту «Продленка с Герценовским университетом» студенты развивают свои профессиональные и общекультурные компетенции, а школьники с нарушением слуха дистанционно знакомятся и получают знания о Династии Романовых.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, дети с нарушением слуха, профессиональные компетенции, монарх, династия Романовых, архитектор

Для цитирования: Кораблёва Л. В., Пшеничнова Е. Э., Илюхина А. С., Антонова О. Л. Образовательный проект «Санкт-Петербург: культурный код. Династия Романовых» // День дефектологии. 2022. № 1. С. 129–134.

Original article

Educational project “Saint Petersburg: cultural code. The Romanov Dynasty”

L. V. Korableva¹, E. E. Pshenichnova¹, O. L. Antonova¹, A. S. Ilyukhina¹

¹Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

The article summarizes the experience of the Herzen University conducting a series of webinars aimed at teaching and educating schoolchildren with hearing impairment. Thanks to the project «Extension with Herzen University», students develop their professional and general cultural competencies, and schoolchildren with hearing impairment remotely get acquainted and gain knowledge about the Romanov Dynasty.

Keywords: special educational needs, hearing impaired children, professional competencies, monarch, the Romanov dynasty, architect

For citation: Korableva L. V., Pshenichnova E. E., Antonova O. L., Ilyukhina A. S. Educational project “Saint Petersburg: cultural code. The Romanov Dynasty”. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 129–134.

Проект реализуется в знаменательный год празднования 350-летия Петра Первого. В связи с этим возникла идея познакомить студентов и школьников с нарушением слуха с династией Романовых и выдающимся ее представителем: Петром I и его семьей. Целью проекта является расширение знаний студентов и обучающихся с нарушением слуха с историей династии Романовых, о выдающихся представите-



лях рода и их вкладом в развитие Санкт-Петербурга и Российской империи в контексте юбилейной даты – 350-летия Петра Великого. В соответствии с целью нами сформулированы следующие задачи проекта:

- 1) развивать чувство уважения к истории России и гордости за деяния предков;
- 2) формировать чувство сопричастности к культурно-историческому наследию России;

- 3) расширять у студентов умения анализировать исторический материал для подготовки и проведения вебинаров проекта «Продлёнка с Герценовским университетом» с учетом особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха;

- 4) формировать у студентов общекультурные и профессиональные компетенции;

Участниками проекта являются студенты 2, 3, 4 курсов бакалавриата очной и заочной форм, а также магистранты кафедры сурдопедагогики очной и заочной форм обучения. Проект направлен на обучающихся с ограниченными возможностями здоровья 2–7 классов, учителей общеобразовательных организаций для глухих, слабослышащих и позднооглохших, учителей и обучающихся общеобразовательных школ общего типа. Проект реализуется кафедрой сурдопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации на базе РГПУ им А. И. Герцена. Проведение вебинаров проходит в дистанционном формате.

Проект включает 3 этапа. Первый этап – заочный. Проектная деятельность студентов бакалавриата и магистратуры предусматривала написание эссе на тему «Мой Пётр I» и разработку презентаций, посвященных династии Романовых.

Второй этап проводился в формате онлайн. Осуществлялось представление презентаций в рамках производственной практики студентами 3 курса бакалавриата и студентами 4 курса в рамках дисциплины «Краеведческая работа в школе для детей с нарушением слуха» и магистрантами 1 курса в рамках ознакомительной практики. На их основе были выбраны 10 лучших презентаций.

Третий этап – основной, реализуемый в настоящее время. На этом этапе происходит представление презентационных материалов студентами 3 и 4 курсов бакалавриата в рамках проекта «Продлёнка с Герценовским университетом».

Студентами и преподавателями кафедры сурдопедагогики разработаны десять вебинаров: «Петр I», «Екатерина I», «Павел I и Мария Федоровна», «Витебский вокзал и семья Романовых». Названия вебинаров не всегда определяются именем монархов, это может быть обращение к тем местам, которые были связаны с жизнью и деятельностью императоров и императриц династии Романовых: «Экскурсия по парку Ораниенбаума», «Экскурсия по Большому дворцу Петергофа», «Остров Новая Голландия» и др. Такой подход необычен, вызывает у студентов интерес. Он позволяет взглянуть на архитектурные достопримечательности через призму их царственных владельцев.

В рамках проекта «Продлёнка с Герценовским университетом» студентами осуществляется изучение и осмысление отечественной истории, культуры, истории династии Романовых и их вклада в развитие Российской империи. Отмечается, что Романовы – русский боярский род, начавший свое существование в XVI веке, давший начало великой династии русских царей и императоров, правивших до 1917 года. За указанный период сменилось 17 правителей. Правление династии Романовых, продолжавшееся более 300 лет, стало периодом расцвета государства, расширением территориальных границ и просвещения народных масс. При Петре Великом произошло превращение царства в великую Российскую империю.



Анализируя историко-краеведческую литературу, архивные документы и артефакты, студенты в презентациях раскрывают особенности правления российских монархов. Первый вебинар посвящен всероссийскому императору Петру I. Великий реформатор создал регулярную армию и флот, основал столицу Российской империи – Санкт-Петербург, поделил страну на уезды и губернии. Двадцать четыре года правления он провел в войнах и отвоевал для страны выход к Балтийскому морю. Петр I многое сделал для становления промышленности, учредил в России Академию наук. Император открыл и первый в России музей – Кунсткамеру. За двадцать девять лет своего правления он радикально изменил международный, политический, экономический, социальный и культурный облик России.

В проекте рассматривается период правления Екатерины II. «Ее царствование – одно из замечательнейших в русской истории; темные и светлые стороны его имели громадное влияние на последующие события, особенно на умственное и культурное развитие страны» [7, с. 223]. По праву время ее царствования считается «золотым веком» Российской империи. Грандиозные замыслы и начинания Екатерины, которые по значению можно сравнить с преобразованиями Петра Великого, позволяют называть Екатерину II Великой.

Каждая презентация вебинара освещает основные вехи жизненного пути того или иного монарха. Знакомство с императорами происходит главным образом через портреты. Изображать членов царской семьи художники начали еще в XVII веке. В XVIII веке парадные портреты самодержцев писались известным французским портретистом Жаном-Марком Наттье и отечественными художниками Ф. С. Рокотовым, В. Л. Боровиковским.

Другой аспект, раскрывающий правление Дома Романовых, – дворцово-парковые ансамбли. Это неповторимые архитектурно-художественные сокровища с их изысканными дворцами, уникальной скульптурой, роскошной красотой дворцов и парков. Резиденции императоров находятся в Петербурге и пригородах. Для возведения и украшения императорских имений приглашали лучших иностранных и отечественных мастеров: Чарльза Камерона, Антонио Ринальди, Василия Ивановича Баженова, Франческо Растрелли.

Студенты-участники проекта, реализуя возможности программы Powerpoint, рассказывают об истории создания дворцово-парковых ансамблей, об архитекторах, скульпторах и художниках. Они обращают внимание на то, что царские фамильные владения представляют собой памятники отечественной архитектуры и повествуют об определенном образе жизни их владельцев. Например, в Гатчине для императора Павла I, любителя военных парадов, создали образцовое военное государство в миниатюре. В Гатчине он «устроил себе особый мирок, во всем отличный от петербургского. Здесь все его заботы и интересы свелись, за неимением другого дела, к устройству так называемой гатчинской армии - нескольких батальонов, отданных под его непосредственную команду, и вопросы об их обмундировании и выучке всецело поглотили его внимание» [7, с. 364].

В проекте показано, что загородные резиденции Романовых стали действующими музеями. Они сохранили величественную архитектуру и роскошное внутреннее убранство, коллекции живописных, скульптурных и других произведений искусства в Екатерининском дворце, Большом дворце Петергофа, галереи редких произведений искусства в Китайском дворце Ораниенбаума и в Японском павильоне Большого Меншиковского дворца.



Следующий аспект, представленный в презентациях – это драгоценности семьи Романовых. Яйца Фаберже – знаменитая серия ювелирных изделий фирмы Карла Фаберже. Российский ювелир Карл Фаберже создал первое яйцо в 1885 году по заказу императора Александра III для жены - императрицы Марии Фёдоровны. Продолжая традиции отца, Николай II заказал одно из самых знаменитых яиц коллекции – «Коронационное», которое было подарено императрице Александре Фёдоровне на Пасху в 1897 году.

При организации коррекционно-образовательной деятельности с учащимися, имеющими нарушение слуха, важное место отводится различным заданиям и упражнениям. В презентациях представлены комплексы занимательных заданий и игровых упражнений, способствующих мотивации и поиску знаний детьми с нарушением слуха. Развивая свои профессиональные компетенции, студенты предлагают участникам вебинара выполнять задания на слухозрительной основе. В процессе выполнения заданий ведется работа над правильным и точным употреблением детьми слов, обогащением их словарного запаса, формированием умения грамотно строить предложения, развитием слухового и слухозрительного восприятия. Участники вебинара имеют возможность отвечать на вопросы ведущего в чате. Кроме того, в ходе выполнения заданий, ведущий оценивает ответы участников, выражает свое отношение к деятельности неслышащих детей. Такая обратная связь способствует развитию интереса и активности детей.

Весь материал презентаций построен с учетом особенностей обучающихся с нарушением слуха: содержание текста нотировано, раскрывается значение новых слов, детям предлагается картинный словарь, изображения сопровождаются табличками с названиями. Значимое место занимает работа с анимацией. Рассматривая портреты, школьники стараются запомнить образ императора или императрицы. Например, при выполнении задания «Найти портрет Екатерины I» школьникам нужно из нескольких представленных портретов выбрать портрет Екатерины I. В момент выбора портрета монарха портрет императрицы слегка покачивается, указывая на правильный ответ. Так у детей формируются представления об образах монархов.

Следует обратить внимание на вручение участникам вебинаров виртуальных грамот и призов. На одном из вебинаров участники собирали медали Павла I, на другом искали сокровище – императорскую корону Екатерины II, на третьем получили виртуальный орден Святого благоверного князя Александра Невского.

Участие в образовательном проекте: «Санкт-Петербург: культурный код. Династия Романовых» формирует у студентов-экскурсоводов профессиональные компетенции: ориентировки в подборе исторического материала, его систематизации, умений представлять проект в электронной образовательной среде, умения адаптировать материал с учетом особых образовательных потребностей детей с нарушением слуха, проводить экскурсии.

Материалы проекта полезны учителям общеобразовательных организаций для глухих и слабослышащих детей, студентам и магистрантам. В зависимости от группы детей материалы вебинаров можно усложнять или адаптировать, если этого требуют образовательные потребности обучающихся.

Вебинары опубликованы на платформе YouTube и в группе кафедры сурдопедагогики института дефектологического образования и реабилитации ВКонтакте. На страницах группы ВКонтакте представлены анонсы, ссылки на вебинары, вебинары в записи, отчеты о проведении вебинаров, отзывы.



Таким образом, знаменательно, что историческая память сохраняет для нас вклад в историю страны династии Романовых. Разработанные нами вебинары в рамках проекта «Продленка с Герценовским университетом» позволяют формировать у молодого поколения чувства сопричастности к традициям своего народа и своей великой страны – России.

Список источников

1. Брикнер А. Г. История Петра Великого. – М.: Астрель, 2004. – 607 с.
2. Карамзин Н. М. История государства Российского. – М.: Эксмо, 2007. – 1027 с.
3. Кораблева Л. В. Из истории школьного краеведения в России (XVIII–XIX вв.) // Информационно-образовательное пространство особого ребенка: материалы XXIII Междунар. конференции «Ребенок в современном мире. Дети и информационное пространство» (Санкт-Петербург, 20–22 апреля 2016 г.). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. – С. 316–320.
4. Кораблева Л. В. Формирование представлений о выдающихся исторических личностях в сознании ребенка с нарушением слуха средствами монументальной скульптуры // Исторический опыт и современность в специальном образовании: традиции семьи и школы: сборник науч. статей по материалам XXVI Междунар. конференции «Ребенок в современном мире. Формирование исторического сознания» (Санкт-Петербург, 17–19 апреля 2019 года). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. – С. 43–46.
5. Кузьмин Ю. А. Российская Императорская фамилия. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2013. – 440 с.
6. Пчелов Е. В. Романовы. История великой династии. – М.: Вече, 2013. – 400 с.
7. Энциклопедия российской монархии. – М.: Эксмо, 2002. – 512 с.
8. Энциклопедия царей и императоров. – М.: РООСА, 2014. – 282 с.

Информация об авторах

Л. В. Кораблёва, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, bordo08@list.ru, Санкт-Петербург.

Е. Э. Пшеничнова, ассистент кафедры сурдопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, epshenichnova@herzen.spb.ru, Санкт-Петербург.

О. Л. Антонова, студентка 4 курса кафедры сурдопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, oly.antonova2010@yandex.ru, Санкт-Петербург.

А. С. Илюхина, студентка 4 курса кафедры сурдопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, nast_1210@mail.ru, Санкт-Петербург.

Information about the authors

L. V. Korableva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Sign Language Pedagogy of the Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University, bordo08@list.ru, St. Petersburg.



E. E. Pshenichnova, Assistant of the Department of Sign Language Pedagogy at the Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University, epshenichnova@herzen.spb.ru , St. Petersburg.

O. L. Antonova, 4th year student of the Department of Sign Language Pedagogy of the Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University, oly.antonova2010@yandex.ru , St. Petersburg.

A. S. Plyukhina, 4th year student of the Department of Sign Language Pedagogy of the Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University, nast_1210@mail.ru, St. Petersburg.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Готовность к обучению в школе как фактор преемственности дошкольного и начального образования детей с нарушением слуха

А. А. Коржова¹, Е. И. Павлова¹

¹Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Статья посвящена изучению влияния дошкольной подготовки на успешность обучения детей с нарушением слуха в 1 классе. Автором раскрыта важность и актуальность темы доклада для сурдопедагогики. Помимо этого в докладе перечислены экспериментальные методики и предоставлен в виде таблиц и диаграмм анализ результатов констатирующего исследования, проведенного автором.

Ключевые слова: преемственность, готовность, дети с нарушением слуха, дошкольное обучение детей с нарушением слуха, школьное обучение детей с нарушением слуха

Для цитирования: Коржова А. А., Павлова Е. И. Готовность к обучению в школе как фактор преемственности дошкольного и начального образования детей с нарушением слуха // День дефектологии. 2022. № 1. С. 135–143.

Original article

School readiness as a factor in the continuity of preschool and primary education of children hearing impaired

A. A. Korzhova¹, E. I. Pavlova¹

¹Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg

The article is devoted to the study of the influence of preschool education on the success of teaching children with hearing impairment in the 1st grade. The author reveals the importance and relevance of the topic of the report for deaf pedagogy. In addition, the report lists the experimental methods and provides in the form of tables and diagrams an analysis of the results of the ascertaining study conducted by the author.

Keywords: continuity, readiness, children with hearing impairment, preschool education for children with hearing impairment, school education for children with hearing impairment

For citation: Korzhova A. A., Pavlova E. I. School readiness as a factor in the continuity of preschool and primary education of children hearing impaired. Day of Defectology, 2022, no. 1, pp. 135–143.

Актуальность исследования заключается во влиянии готовности к обучению младших школьников с нарушением слуха на осуществление преемственности дошкольного и начального общего образования детей с нарушением слуха. Приближение условий воспитания и обучения детей дошкольного возраста к условиям



воспитания и обучения детей младшего школьного возраста позволяет осуществить переход к новым условиям и требованиям школьного обучения с наименьшими для детей трудностями как в психологическом, так и физическом планах.

В настоящее время проблема готовности к обучению как фактор преемственности детей с нарушением слуха приобрела особую актуальность в связи с расхождением преемственных связей в целях и задачах, содержании и методах, формах организации обучения и воспитания, а также с изменением требований общества к качеству воспитания детей дошкольного и школьного возраста.

Проблема преемственности находится в центре внимания отечественной психолого-педагогической науки еще с советских времен. В области общей психологии огромное значение имеют такие ученые, внесшие неоценимый вклад в развитие науки в целом, как Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Я. Л. Коломинский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин. В области общей психологии наиболее значимыми стали работы Ш. И. Ганелина, М. Р. Львова, К. Д. Ушинского, в области сурдопедагогики – работы таких ученых, как Л. А. Головниц и Е. Г. Речицкой.

Раскроем понятия готовности и преемственности с точки зрения трудов отечественных авторов. Так, Н. И. Гуткина в книге «Психологическая готовность к школе» определяет готовность к школьному обучению как достижение ребенком определенного уровня психического развития, необходимого для успешного освоения школьной программы [2].

В то же время Е. Г. Речицкая и Е. В. Пархалина в книге «Готовность слабослышащих дошкольников к обучению в школе» определяли готовность как многоаспектное явление, включающее соответствующие психологические, физиологические, физические и психические характеристики возрастного развития ребенка.

В разные периоды развития отечественной психологии выдвигались различные критерии определения готовности детей к школе. Из них можно выделить основные:

- формирование определенных умений и навыков, необходимых для обучения в школе;
- личностная готовность;
- интеллектуальная готовность;
- мотивационная готовность;
- эмоционально-волевая готовность;
- коммуникативная готовность [4].

Далее необходимо раскрыть понятие преемственности. А. М. Леушина давала следующее определение: «Преемственность это – внутренняя органическая связь общего, физического и духовного развития на грани дошкольного и школьного детства, внутренняя подготовка при переходе от одной ступени формирования личности к другой». Преемственность в работе детского сада и школы, как подчеркивала автор, заключается в двух основных аспектах:

- подготовка к восприятию нового, качественно более сложного, образа жизни, включающего в себя смену режима, круга общения и значимых взрослых;
- развитие эмоционально-волевых и интеллектуальных способностей ребенка, позволяющих овладеть объемной школьной программой [3].

Поскольку понятие преемственности в общем смысле означает обеспечение направленности воспитания и обучения на решение задач не только актуального, но и ближайшего развития ребенка, то возникает необходимость рассмотрения преем-



ственности с этих двух позиции: детского образовательного учреждения и школьного учреждения.

Преимственность с точки зрения детского образовательного учреждения – это ориентация на требования школы, формирование тех знаний, умений и навыков, которые необходимы для последующего обучения в школе. Преимственность обеспечивает постепенное развитие и углубление знаний, усложнение требований к умственной деятельности, формирование личного и общественного поведения.

Преимственность с позиции школьного учреждения – это опора на знания, умения и навыки, имеющиеся у ребенка и сформированные благодаря предшествующему этапу обучения, а именно: дошкольному. Однако организация работы в школе происходит с учетом дошкольного понятийного и операционного уровня развития ребенка, то есть вначале школьного обучения учащиеся проходят некоторый адаптационный период для наиболее комфортного вступления в новую роль.

Концептуальные основы преимущественности в психологическом аспекте представил Л. С. Выготский, выдвинувший положение о ведущей роли обучения в психическом развитии личности. Ученый подчеркивал, что педагогика должна ориентироваться на будущее, на то, каким будет детское развитие. Только в таком случае педагогика сумеет в процессе обучения вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития [1].

Обосновывая это положение, Л. С. Выготский отмечал, что обучение и развитие в школе соотносятся друг с другом так, как зона ближайшего и актуального развития. «Обучить ребенка возможно только тому, чему он способен обучиться. Следовательно, обучение должно ориентироваться на уже пройденные циклы развития, на свой низший порог; однако оно опирается не столько на созревшие, сколько на созревающие функции. Оно всегда начинается с того, что у ребенка еще не созрело. Возможности обучения определяются законом его ближайшего развития» – утверждал ученый [1, с. 215].

Основываясь на трудах упомянутых авторов, можно сказать, что готовность и преимущественность – это взаимосвязанные понятия, определяющие значимость друг друга. Так, полноценная преимущественность не может осуществляться без качественной готовности младшего школьника к новому, более сложному обучению, требующему от ребенка принятия новой для себя «внутренней позиции школьника».

Для более полного раскрытия проблемы преимущественности дошкольного образования и школьного обратимся к соответствующим образовательным стандартам. В таблице 1 представлен сравнительный анализ образовательных областей по требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

Таблица 1

Соотношение образовательных областей по требованиям ФГОС

Образовательные области ФГОС ДО	Предметные области ФГОС НОО
Социально-коммуникативное развитие	Обществознание и естествознание (окружающий мир)
	Основы религиозных культур и светской этики
Познавательное развитие	Математика и информатика
	Технология
Речевое развитие	Филология («Русский язык. Родной язык», «Литературное чтение», «Иностранный язык»)
Художественно-эстетическое развитие	Искусство («Изобразительное искусство», «Музыка»)
Физическое развитие	Адаптивная физическая культура



В сравнительной таблице 1 представлено, что в ДООУ есть образовательные области, которые переходят в следующие предметные области в школах.

Организация исследования. Для выявления уровня готовности детей к школьному обучению нами было проведено исследование со слабослышащими обучающимися 1 класса в количестве 5 человек с целью изучения готовности детей к продолжению начального школьного образования. Для достижения поставленной цели нами были применены следующие методы выполнения исследования:

- анализ документации школы-интерната, содержащей общие сведения об учащихся класса;
- анализ характеристик, составляемых педагогом подготовительной группы дошкольного учреждения по вопросам сформированности учебных навыков;
- беседа с классным руководителем по вопросам адаптации учащихся класса за 4 месяца после поступления в 1 класс;
- проведение методик, определяющих готовность учеников класса к продолжению школьного обучения (табл. 2).

Таблица 2

Методики исследования

Название методики	Автор методики	Описание методики
«Нарисуй мужчину»	А. Керн, Я. Йирасек	Нарисовать мужчину просят детей для того, чтобы можно было увидеть человеческую фигуру, оценить, как ребенок соблюдает пропорции при рисовании человека. Важно обратить внимание на то, как ребенок рисует детали, лицо, элементы одежды
«Скопируй образец»	А. Керн, Я. Йирасек	Тест направлен на выявление умения копировать, выдерживать пропорции, видеть строчку, выделять отдельные слова. Дается образец, необходимо написать точно так же
«Срисуй точки с образца»	А. Керн, Я. Йирасек	Необходимо точное воспроизведение, одна точка может выйти за пределы своего места (точки могут быть в любом порядке, могут складываться в узор, чаще рисуются по клеточкам)
«Проверка навыков разговорной речи»	Е. Г. Речицкая	1. Ребенку даются 6 поручений, в протоколе отмечается, как он выполняет каждое задание. 2. Ребенку предлагается ответить на 6 вопросов. Ответы ребенка оцениваются и вносятся в бланк дословно
«Продолжи узор»	Н. Я. Семаго, М. М. Семаго	На бланке приведены образцы двух узоров, которые ребенок должен продолжить до конца листа, не отрывая карандаша от листа бумаги

Анализ представленных методик и опора на труды отечественных ученых, таких как Екатерина Григорьевна Речицкая и Людмила Адамовна Головчиц, позволили составить собственную методику с учетом требований школы. Необходимость составления собственной методики обусловлена тем, что в методиках А. Керна и Я. Йирасека не учитывается речевое развитие, а в методике Е. Г. Речицкой не учитывается моторика, что не позволяет провести полноценное исследование.



Для достижения цели исследования важно было выяснить: готовность к усвоению учебных предметов в школе в плане пути продолжения начального образования; готовность руки к письму и сформированность речевых умений учащихся.

Индивидуальные возможности учащихся не в меньшей степени, чем дошкольная подготовка, влияют на успешность их школьного обучения. Среди влияющих на школьную успешность индивидуально-типологических особенностей, были выявлены такие особенности, как:

- степень тугоухости;
- включенность семьи ребёнка в сотрудничество со школой.

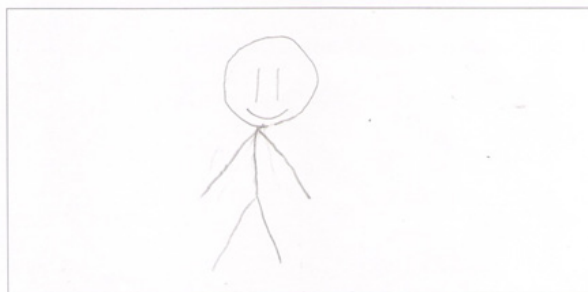
В таблице 3 представлено сравнение сформированности учебных навыков учеников класса при поступлении в первый класс и после четырех месяцев обучения на примере одного испытуемого.

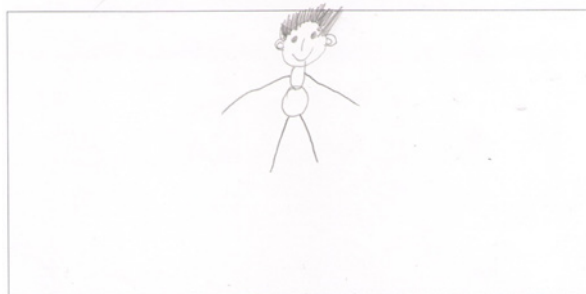
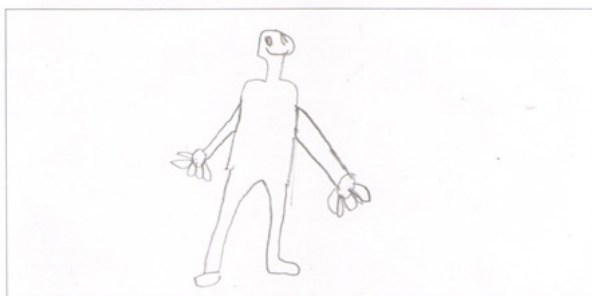
Таблица 3

Методики исследования

Учебный навык	При поступлении в первый класс	После четырех месяцев обучения
Русский язык	Соотносит звук и букву, делит слова на слоги с помощью учителя. Наличие звука в слове определяет не всегда. Испытывает затруднения с прописыванием буквы. Развитие речи – называет игрушки и мебель, учебные фрукты, овощи самостоятельно и с опорой. Составляет предложения по речевой конструкции и самостоятельно	Умеет писать печатными буквами, но испытывает значительные трудности с прописыванием прописей. Развитие речи – называет мебель, школьные принадлежности, названия школьных предметов и элементарную терминологию по ним
Математика	Знает прямой и обратный счет до 10, испытывает затруднения в составе чисел, правильном названии чисел, счете и сравнении предметов. Соотносит число и цифру, иногда прописывает цифры зеркально	Владеет счетом до 100 и навыками элементарных математических вычислений
Чтение	Побуквенное, устно-дактильно, без соблюдения норм орфоэпии. Отвечает на вопросы по содержанию текста со значительной помощью учителя	Послоговое, устно-дактильно, без соблюдения норм орфоэпии. Отвечает на вопросы по содержанию текста со значительной помощью учителя
Ознакомление с окружающим миром	Называет времена года, приметы осени, родителей и педагогов с дактильной помощью. По табличке имена детей, описывает погоду с опорой на речевой материал	Называет времена года, приметы разных сезонов, погоду, животных и птиц. Может назвать одноклассников и учителя по имени без табличек

Примеры работ учащихся по 1 тесту «Нарисовать (мужчину)»







Примеры работ учащихся по 2 тесту «Скопируй фразу»

I am sitting.
I am sitting.

I am sitting.
I am sitting.

I am sitting.
I am sitting.

I am sitting.
I am sitting.

I am sitting.
I am sitting.

Обсуждение результатов исследования. Данные, полученные в результате прохождения учащимися класса нашей методики, показывают, что у большинства обучающихся средний уровень готовности к продолжению школьного обучения, однако в единичном случае встречается низкий и высокий уровень готовности, представленные на рисунке.

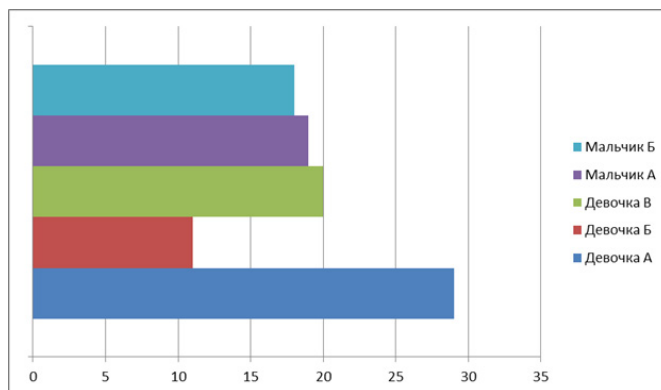


Рис. Данные прохождения методики



Обобщающий анализ состояния сенсорной, эмоционально-волевой, мотивационной, речевой и интеллектуальной сфер детей с нарушением слуха позволяет условно выделить типичные уровни психологической готовности к обучению в школе.

Высокий уровень показывают дети, которые в ситуации принятия и выполнения экспериментальных заданий проявляют высокую степень сформированности эмоционально-волевой регуляции. У этих детей отмечается доминирование познавательной и социальной мотивации, что свидетельствует о готовности к принятию «внутренней позиции школьника».

У учащихся среднего уровня готовности, наблюдается зависимость эмоционально-волевой регуляции поведения от объема предложенных заданий. В мотивационной сфере отмечаются мотивы, связанные с косвенным продуктом учения.

У учащихся низкого уровня готовности степень речевого недоразвития сочетается с низкой продуктивностью мышления. Вследствие ограниченных представлений о школе у них преобладает мотивация, связанная с внешней атрибутикой школьной жизни и игрой. При выполнении заданий им, как правило, необходима постоянная обучающая помощь, поскольку у них выявляется неумение самостоятельно овладеть обобщенными способами решения задач и перенести их в аналогичные ситуации.

Таким образом, проведенное нами исследование подтверждает актуальность проблемы речевой готовности младших школьников, значимость дошкольной подготовки, освоение программы дошкольного образования в плане продолжения образования как усвоение учебных предметов в школе, таких как русский язык, математика, чтение, окружающий мир.

Данные, полученные в ходе выполнения нашего исследования, позволяют говорить о том, что готовность ребенка с нарушением слуха к переходу в школу является одним из важнейших итогов его развития в дошкольный период детства, обуславливающим необходимый уровень успешного обучения в начальной школе.

Список источников

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 215 с.
2. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. – 3-е изд., перераб. и доп. – М., 1993. – 184 с.
3. *Леушина А. М.* О путях создания преемственности программ обучения детей в детском саду и в начальной школе // *Личность, образование и общество в России в начале XXI века.* – СПб.: ЛОИРО, 2001. – 45 с.
4. *Речицкая Е. Г., Пархалина Е. В.* Готовность слабослышащих детей дошкольного возраста к обучению в школе. – М.: Владос, 2003. – 192 с.

Информация об авторах

А. А. Коржова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, linbor28@gmail.com, Санкт-Петербург.

Е. И. Павлова, студент 4 курса бакалавриата очной формы обучения по очной формы обучения направление подготовки: 44.03.03 Дефектологическое образование направленность (профиль): Сурдопедагогика (Начальное образование детей с нарушением слуха), Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, liza7277266@gmail.com, Санкт-Петербург.

**Information about the authors**

A. A. Korzhova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Sign Language Pedagogy of Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University, linbor28@gmail.com, St. Petersburg.

E. I. Pavlova, 4th year undergraduate student of full-time education in full-time education training direction: 44.03.03 Defectological education orientation (profile): Sign language teaching (Primary education of children with hearing impairment), Herzen Russian State Pedagogical University, liza7277266@gmail.com , St. Petersburg.

Поступила: 12.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 12.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Научная статья

УДК 376

Преимственность работы в системе дошкольного и школьного обучения по развитию речевого общения детей с нарушениями слуха

Н. А. Ларионова¹, Е. Г. Речицкая¹

¹Московский педагогический университет, Москва

В статье рассмотрены некоторые аспекты коррекционно-педагогической работы по развитию речевого общения детей с нарушенным слухом: формирование мотивации и развитие у детей интереса к речевому общению, использование ролевого моделирования, уточнение представлений о речевом общении в жизни людей, анализ диалоговых ситуаций.

Ключевые слова: коррекционно-педагогическая работа, развитие речевого общения, дети с нарушениями слуха

Для цитирования: Ларионова Н. А., Речицкая Е. Г. Преимственность работы в системе дошкольного и школьного обучения по развитию речевого общения детей с нарушениями слуха // День дефектологии. 2022. № 2. С. 144–148.

Original article

Continuity of work in the system of preschool and school education for the development of speech communication of children with hearing impairments

N. A. Larionova¹, E. G. Rechitskaya¹

¹Moscow Pedagogical State University, Moscow

This article discusses some aspects of correctional and pedagogical work on the development of speech communication of children with hearing impairment: the formation of motivation and the development of children's interest in speech communication, the use of role modeling, clarification of ideas about speech communication in people's lives, analysis of dialogue situations.

Keywords: correctional and pedagogical work, development of speech communication, children with hearing impairments

For citation: Larionova N. A., Rechitskaya E. G. Continuity of work in the system of preschool and school education for the development of speech communication of children with hearing impairments. *Day of Defectology*, 2022, no. 2, pp. 144–148.

Преимственность дошкольной и школьной образовательной организации включает подготовку детей с достаточным уровнем речевого развития и опоры школы на представления детей об общении, владение средствами общения, коммуникативные умения и качества личности, которые уже приобретены дошкольниками.



В реализации преемственности между детским садом и школой по развитию речевого общения обучающихся при моделировании образовательного процесса необходим комплексный подход, в контексте учета как содержания, методов (приемов), организационных форм учебно-воспитательной деятельности, так и направлений коррекционно-педагогической работы.

Педагогам дошкольных образовательных организаций необходимо знать требования к речевому общению, которые предъявляются детям в первом классе, и в соответствии с ними готовить старших дошкольников с нарушениями слуха. Воспитатель и педагог-дефектолог должны включать в процесс обучения и воспитания специальные учебные задания, целенаправленные наблюдения, коммуникативные упражнения, постепенно усложняя их, тем самым формировать у дошкольников с нарушениями слуха предпосылки учебной деятельности. Занятие является основной организационной формой в дошкольной организации, которое предшествует уроку в школе.

Вместе с тем учитель начальных классов для повышения уровня речевого развития детей с нарушениями слуха широко использует наглядность, игровые методы обучения, предметно-практическую деятельность, применяемые в детском саду, реализуя ведущий, коммуникативный принцип в обучении языку.

На современном этапе дошкольного образования одна из важных задач состоит в социально-личностном развитии ребенка, составной частью которого является речевое общение. Коррекционно-педагогическая работа по развитию речевого общения дошкольников с нарушениями слуха опирается на методические рекомендации обучения как детей с нарушенным слухом, так и детей с сохранным слухом, тем самым решая задачу обогащения социально-коммуникативного развития глухих и слабослышащих дошкольников, в том числе кохлеарно имплантированных, и их приближения к пути развития слышащих сверстников.

Первоначальная цель коррекционно-педагогической работы – это формирование мотивации и развитие у детей интереса к речевому общению, а так же развитие речевого общения детей посредством включение педагогов и родителей в единую систему работы. Для развития у детей мотивации к речевому общению организуется совместная деятельность (продуктивные виды деятельности и т. д.), в ходе которой распределяются роли участников продуктивной деятельности. Сначала ставим задачи, затем распределяем обязанности, после этого приступаем к совместной деятельности. Обязательно уделять время рефлексии. Постепенно мы отдаем одну из главных ролей конкретному ребенку, таким образом он становится активным субъектом деятельности. Данный педагогический прием мотивирует общение между детьми.

Таким образом, через функционально-ролевое моделирование («руководитель», «исполнитель», «контролер») дети постепенно осваивают психологическую структуру деятельности и будущей учебной деятельности, в частности (Е. Г. Речицкая, 1990, 2009, 2017). Аналогичным образом организуется совместное конструирование улицы города, рисование транспорта, игрушек; лепка овощей, фруктов, изготовление аппликаций «Корзина с фруктами», «Аквариум», «Осеннее дерево» и т. п. При этом в дальнейшем дети делятся на группы / команды самостоятельно, и в каждой группе определяются (назначаются) руководитель, исполнители и контролер-оценщик. В контрольно-оценочной части работы сравниваются, выявляются их достоинства и вклад каждого в совместную работу.



Наблюдения за трудовой деятельностью людей, характером и содержанием их общения, включение самих воспитанников в процесс общения со взрослыми в магазине, в кафе, в сотовом салоне, на почте, в парикмахерской с последующим анализом материала экскурсий и наблюдений, личностной рефлексией позволяют уточнять представления воспитанников о возможностях речевого общения в окружающей среде. Детям предлагается сделать схематические зарисовки, описать ситуацию общения с помощью вопросов, с опорой на наглядно-иллюстративный материал с целью подготовки к ролевому моделированию [4].

Расширение представлений о роли общения в жизни людей возможно за счет целенаправленного обучения детей анализу диалоговых ситуаций, изображенных на сюжетных картинках. Сюжетно-ролевые игры способствуют формированию коммуникативных умений, средств общения и качеств личности. Последовательность (алгоритм) обучения детей дошкольного возраста анализу коммуникативных ситуаций представлена в таблице (Н.А. Белая, Н.А. Ларионова, 2016) [1].

Этап	Содержание работы
1. Цель общения (почему, ради чего возникает общение?)	– сообщение информации; обмен информацией (беседа); организация совместной деятельности; оказание услуги; познание другого человека; удовлетворение потребности в общении
2. Место общения (Где происходит общение?)	– на улице; дома; в детском саду; в учреждениях социально-бытового назначения (поликлиника, магазин, почта и т. п.)
3. Время общения (Когда, в какое время года, суток происходит общение?)	– зимой, весной, летом, осенью; утром; днем; вечером; ночью; понедельник и другие дни недели
4. Количество человек (Сколько человек общается в данный момент?)	– два (диалог), три и более (полилог)
5. Социальная роль собеседника (Кто этот человек (люди), какой профессии, какого возраста?)	– родные, знакомые (родители, брат, сестра, бабушка, дедушка, друг, сосед и др.); незнакомый, прохожий; продавец, кассир, парикмахер, водитель и др. взрослый (воспитатель, врач, мама, водитель и т. п.); ровесник (друг, ребенок того же возраста)
6. Тема и предмет общения (О чем говорят?)	– тема общения (о личных планах, интересах, игрушках, книгах); предмет общения (занятия; игра; работа; покупка, продукты, игрушки, книги, мебель, одежда) услуга; совместная деятельность

Для того чтобы дети осознали, что от вида деятельности и коммуникативной ситуации будет зависеть тематика и содержание общения, необходимо учить воспитанников находить, чем похожи и чем отличаются ситуации общения, сопоставлять изображенные на картинке ситуации диалога со своим опытом. Важно при этом побуждать детей к формулированию плана речевого высказывания.

Подбор сюжетно-ролевых игр осуществляется с целью установления и поддержания контактов. При организации игр с детьми с нарушениями слуха, необходимо давать краткие инструкции и образцы речевых моделей высказываний. В ходе свободной деятельности детей организуются сюжетно-ролевые игры, направленные на развитие общения сверстников: «Разговор по телефону», «Семья», «Строители», «В магазине игрушек», «У врача», «В аптеке», «В поликлинике», «В кафе» и др.



Использование ролевых игр и тренингов в коррекционно-педагогической работе предполагает углубление представлений детей об окружающем мире, о взаимоотношениях людей. Для привлечения родителей к работе по развитию речевого общения детей в семье педагогическим коллективом проводятся общегрупповые собрания, тренинги родителей, открытые занятия и онлайн-консультации с целью понимания важности организации речевого общения для обогащения коммуникативного опыта детей и успешной социальной адаптации [3].

Объем формируемых у детей дошкольного возраста представлений определяется программным содержанием, отраженном в ПАООП глухих/слабослышащих и позднооглохших детей. Одним из разделов работы по данной программе является образовательная область «Социально-коммуникативное развитие», содержание которой ориентировано на овладение дошкольниками конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми через решение одной из главных задач – развитие навыков свободного общения с окружающими взрослыми и сверстниками.

К моменту завершения дошкольного образования у детей с нарушениями слуха должны быть сформированы правильные стереотипы поведения в различных видах деятельности и общения с детьми и взрослыми; умения самостоятельно, целенаправленно регулировать собственные действия; сопереживать, быть готовыми к осуществлению совместной деятельности со сверстниками; сформированы позитивные установки к различным видам труда и творчества.

В качестве результатов овладения программным материалом, а значит формируемых навыков общения у детей выступают представления:

- об использовании вербальных средств общения в сочетании с невербальными в контексте различных видов деятельности и в свободном общении;
- о правилах ведения диалога и использовании конструктивных способов взаимодействия с детьми и взрослыми;
- о возможных ситуациях, в которых необходимо договариваться, обмениваться мнениями, распределять действия (обязанности) при сотрудничестве, высказывать пожелания, предположения и делать простейшие выводы, излагать свои мысли понятно для окружающих, в случае необходимости корректно разрешать конфликтные ситуации.

Перечисленные представления детей касаются ряда сфер общения, которые характеризуются типовыми условиями и правилами общения, связанными со сферой деятельности человека. Сферы общения определяются, в первую очередь, возрастными показателями, интересами детей, основными видами деятельности и жизненной необходимостью для ребенка.

К сферам общения детей старшего дошкольного возраста относятся:

- общение в игре (организованной педагогом и по собственной инициативе);
- общение в процессе обучения и воспитания (на общеразвивающих и коррекционных занятиях) и повседневной жизни (режимные, бытовые моменты);
- общение в процессе хозяйственно-бытового труда и совместной практической деятельности;
- общение в условиях межличностного взаимодействия (в свободной деятельности);
- общение в естественных жизненных условиях (в магазине, в парикмахерской, на почте, в автобусе и т. п.).



В заключение можно отметить, что результаты проведенной нами опытно-экспериментальной работы по спроектированной представленной модели свидетельствуют о том, что уровень речевого развития и речевого общения, в частности, детей с нарушением слуха будет более продуктивным, если содержание формируемых у детей представлений имеет социальный характер, деятельность организуется на сотруднической основе при использовании функционально-ролевого подхода, сферы общения касаются разных видов детской деятельности (учебно-познавательной, продуктивной, игровой, бытовой,), а обучение взаимодействию со сверстниками и взрослыми осуществляется на основе устной речи при активном внимании к созданию речевой среды в образовательной организации и семье.

Список источников

1. *Белая Н. А.* Коррекционно-педагогическая работа по развитию речевого общения слабослышащих дошкольников // Дефектология. – 2016. – № 4. – С. 78–87.
2. *Речицкая Е. Г., Белая Н. А.* Развитие речевого общения детей с нарушенным слухом дошкольного возраста: монография. – Орел: Горизонт, 2021. – 196 с.
3. *Речицкая Е. Г.* Коррекционно-педагогическая работа по формированию учебной деятельности младших школьников с нарушением слуха. – М.: Владос, 2017.
4. *Речицкая Е. Г.* Развитие младших школьников с нарушениями слуха в процессе внеклассной работы. – 2-е изд. – М., 2021.

Информация об авторах

Н. А. Ларионова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики, Московский педагогический университет, natali20112@rambler.ru, Москва.

Е. Г. Речицкая, кандидат педагогических наук, профессор, руководитель научной школы, профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики, Московский педагогический университет, академик международной Академии наук педагогического образования, elisvesta@mail.ru, Москва.

Information about the authors

N. A. Larionova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Inclusive Education and Sign Language Pedagogy, Moscow Pedagogical University, natali20112@rambler.ru, Moscow.

E. G. Rechitskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Scientific school, Professor of the Department of Inclusive Education and Sign Language Pedagogy, Moscow Pedagogical University, Academician of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education, elisvesta@mail.ru, Moscow.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH VISUAL IMPAIRMENT

День дефектологии. 2022. № 1

Day of Defectology, 2022, no. 1

Научная статья

УДК 373Ю2+376

Проект «Мосты дружбы – мосты Новосибирска» по патриотическому воспитанию детей с ОВЗ и нормой здоровья (в контексте реализации принципа инклюзии)

Н. А. Одинокова¹, Ю. В. Шипуль², С. Л. Щербакова², И. Е. Шипулина²

¹*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*

²*Детский сад № 481 комбинированного вида, Новосибирск*

В статье представлен проект, в котором поднимается актуальная проблема патриотического воспитания детей с ОВЗ и нормой здоровья. Авторы предлагают решение задач по данному направлению, рассматривают пути и условия реализации, учитывая ограниченные возможности детей с ОВЗ, которые в силу индивидуальных нарушений не могут воспринимать и понимать окружающий мир теми способами, которыми пользуются нормально развивающиеся сверстники. Сделан акцент на роль совместной деятельности и взаимодействия со сверстниками, взрослыми (педагогами, родителями, студентами-волонтерами), направленных на преодоление трудностей коммуникации, повышение речевой активности.

Ключевые слова: инклюзия, патриотизм, нравственность, коммуникация, речевая активность, дети с ОВЗ

Для цитирования: Одинокова Н. А., Шипуль Ю. В., Щербакова С. Л., Шипулина И. Е. Проект «Мосты дружбы – мосты Новосибирска» по патриотическому воспитанию детей с ОВЗ и нормой здоровья (в контексте реализации принципа инклюзии) // День дефектологии. 2022. № 1. С. 149–155.



The project «Bridges of friendship – bridges of Novosibirsk» on patriotic education of children with disabilities and the norm of health (in the context of the implementation of the inclusion principle)

N. A. Odinkova¹, Yu. V. Shipul², S. L. Shcherbakova², I. E. Shipulina²

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

²*Kindergarten No. 481 combined type, Novosibirsk*

The article presents a project that raises the actual problem of moral and patriotic education of children with disabilities and the norm of health. The authors propose solutions to problems in this area, consider ways and conditions of implementation, taking into account the limited capabilities of children with disabilities, who, due to individual disorders, cannot perceive and understand the world around them in the ways that normally developing peers use. The emphasis is placed on the role of joint activity and interaction with peers, adults (teachers, parents, student volunteers), aimed at overcoming communication difficulties, increasing speech activity.

Keywords: inclusion, morality, patriotism, communication, speech activity, children with disabilities

For citation: Odinkova N. A., Shipul Yu. V., Shcherbakova S. L., Shipulina I. E. The project «Bridges of friendship – bridges of Novosibirsk» on patriotic education of children with disabilities and the norm of health (in the context of the implementation of the inclusion principle). *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 149–155.

В настоящее время как никогда тема воспитания подрастающего поколения в целом, нравственного и патриотического воспитания в частности становится наиболее актуальной и востребованной и связана с изменениями, происходящими в обществе, которые оказывают влияние и обуславливают изменения в современной системе специального и инклюзивного образования. Особенно значима она для воспитания и развития детей с ограничениями здоровья, нуждающихся в особых образовательных потребностях [1; 6].

Анализ разработанности темы проекта показал, что она интересует философов, социологов, психологов и педагогов. Изучались вопросы роли общечеловеческих ценностей и моральных норм в жизни общества; рассматривались требования к нравственной личности, как к эталону – носителю моральных ценностей общества; разрабатывались категории нравственного сознания и нравственного поведения, нравственных чувств и переживаний, нравственных отношений (Н. А. Бердяев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. П. Зинченко, Н. В. Мельникова, В. С. Мухина, Л. В. Петухова, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский). Идеи патриотического воспитания нашли свое развитие в современных концепциях исследований и работ Е. В. Борисовой, В. В. Дьяченко, Т. С. Комаровой, Л. В. Логиновой, В. Ф. Фролова, которые отражают систему патриотического воспитания, формирование и развитие социально-значимых ценностей гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения в образовательных учреждениях.

Дошкольный возраст является самоценным периодом развития, в котором складывается детская личность; формируется правилосообразное нормативное поведение. Получая позитивные воспитательные нравственные и патриотические образцы,



ценности, чувства и переживания, ребенок осваивает нравственно-патриотический опыт, нравственно-патриотическую культуру общества.

В настоящее время имеется большой контингент детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), для которых недостаточно разработаны и обоснованы педагогические условия и сущностные характеристики нравственно-патриотического воспитания. Известно, что дети с ОВЗ испытывают значительные трудности в получении информации, ее переработке и сохранении, они не могут воспринимать и понимать окружающий мир теми способами, которыми пользуются нормально развивающиеся сверстники, что значительно ограничивает контакты, социализацию. Поэтому для освоения нравственно-патриотического опыта, необходима постоянная помощь педагогов и родителей.

Проект «Мосты дружбы – мосты Новосибирска» направлен на нравственно-патриотическое воспитание детей с ОВЗ и нормой здоровья. В проекте освещен взгляд на причины и проблему несформированности системы ценностей и ценностных ориентиров, утрату нравственных и патриотических чувств у большей части населения нашей страны.

Идеи проекта – разработка и реализация системы работы по организации практической совместной творческой деятельности педагогов, семей, детей, студентов-волонтеров в инклюзивном взаимодействии с целью обеспечения условий по нравственно-патриотическому воспитанию в процессе формирования представлений о мостах как архитектурно-культурных достопримечательностях – символах Новосибирска.

Задачи проекта

1. Дать знания о мостах Новосибирска, как архитектурно-культурных сооружениях.
2. Создать условия для формирования социокультурных компетенций у детей с ОВЗ и нормой здоровья совместно с родителями, студентами-волонтерами.
3. Развивать познавательную, творческую и речевую активность детей, природную любознательность.
4. Способствовать преодолению коммуникативных трудностей сотрудничества между детьми и взрослыми.
5. Воспитывать любовь к Родине, патриотизм.
6. Использовать материал проекта для обмена опытом и установления контактов со странами ближнего зарубежья.

Из представленных выше задач ключевыми моментами выделяем познавательную, творческую и речевую активность детей, преодоление трудностей коммуникации, взаимодействие, обмен опытом.

Участниками проекта и их действенное совместное решение поставленных задач являются дети с ОВЗ и нормой здоровья, семьи воспитанников, педагоги и студенты-волонтеры. Партнерство и равноправие являются основополагающими принципами сотрудничества участниками проекта. Целенаправленно организованная совместная деятельность в рамках проекта со взрослыми и сверстниками создадут необходимые условия и будут способствовать у каждого конкретного воспитанника, кроме воспитания традиционных ценностных отношений, помочь открыть пути реализации своего индивидуального потенциала, сформировать свою жизненную позицию, выработку самостоятельных идей.

Основополагающим принципом реализации проекта является личностно-деятельностный подход, который рассматривается с позиции детей с ОВЗ и нормой здоровья, предполагает, что в центре находится сам ребенок с его развитием и само-



развитием – его мотивы, цели, личностные качества в процессе активной деятельности ребенка и взрослого.

Считаем, что важными условиями реализации проекта являются игровое интервьюирование, журналистские путешествия, виртуальное гостевание, изготовление моделей мостов, квесты, развлечения, библиотечные встречи, которые создают атмосферу сотрудничества ДООУ с семьей, наличие необходимой предметно-развивающей среды.

При моделировании системы работы и включения эффективных механизмов инклюзивных технологий было разработано два перспективных плана по работе с детьми и родителями, которые включали трехмесячный период, разбитый понедельно. Планы содержат разные направления и виды деятельности, согласно тематике (табл. 1, 2).

Таблица 1

Перспективный план мероприятий с детьми

мес яц	1 неделя	2 неделя	3 неделя	4 неделя
сентябрь	Видеопрезентация «Мосты Новосибирска» Дидактическая игра «Силуэты»	Чтение художественной литературы «Мост как символ города Новосибирска» Дидактическая игра «Чем похожи?»	Чтение и рассказывание о строительстве мостов. Творческая игра «Мы архитекторы»	Совместная деятельность поиска информации о мостах, архитекторах. Раскрашивание силуэтов мостов, используя книжки-раскраски «Украсим мосты»
октябрь	Рассматривание фото альбомов «Мосты Новосибирска». С-Р игра «Фотограф»	Знакомство с особенностями мостов Новосибирска и других городов. Дидактическая игра «Узнай по фотографии свой мост»	Разучивание стихов, песен, отгадывание загадок с использованием мнемотаблиц.	Детские презентации – загадки о мостах города. Квест-путешествие по карте «Тайны мостов»
ноябрь	Игровое интервьюирование «Профессия журналиста, экскурсовода» С-Р игра	«Виртуальное гостевание - мой любимый мост» Дидактическая игра «Путешествие на автобусе»..	Конструирование «Мосты будущего» из различных материалов..	Составление письма-пожелания «Новый мост». Строительная игра «Мосты Оби». Развлечение «Мосты дружбы-мосты Новосибирска»

Таблица 2

Перспективный план работы с родителями

месяц	I половина месяца	II половина месяца
сентябрь	Создание фотоальбомов о мостах Новосибирска. Целевая прогулка выходного дня по предложенным маршрутам и карточкам инструкциям.	Семейное мини-путешествие к выбранному мосту. (Фотосессия. Составление рассказа из личного опыта) Создание детско-родительских презентаций о мостах Новосибирска.
октябрь	Сочинение с детьми описательных загадок о мостах Новосибирска (с использованием личных фото, рисунков)	Изготовление с детьми моделей мостов Новосибирска из различных материалов. Помощь в организации выставки «Мосты города»
ноябрь	Создание видеоролика виртуального гостя о выбранном ребенком мосте. Помощь в подготовке и организации квеста «Помоги гостям города».	Помощь в подготовке, организации и проведении развлечения «Мосты дружбы – мосты Новосибирска»



Разработка стратегии и планы реализации проекта позволят показать детям базовые ценности развития и саморазвития, жизненно важные для всех людей; укрепить нравственные и патриотические основы общественной жизни, успешную социализацию детей с ОВЗ, межкультурное взаимопонимание и уважение.

Продуктами совместной деятельности стали мини-музеи, выставки, фотоальбомы, видеоролики, книжка-раскраска, письмо пожеланий, QR-коды, разработанные маршруты этих путешествий.

Заинтересованность участников проекта демонстрируют продукты деятельности детей (рисунки, макеты мостов), фотографии, видеоролики родителей и детей, посетивших мосты Новосибирска.

Организация мини-музея стала ярким этапом в реализации проекта. Этому способствовала большая предварительная работа с детьми благодаря творческим играм «Мы архитекторы», «Королевство мостов», «Что на фотографии?», сюжетно-ролевым играм «Я – фотограф», «Я – экскурсовод», дидактическим играм «Чем похожи?», «Сходство и различие», «Силуэты», «Тень», «Путешествие на автобусе», играм-инсценировкам «Превращения», «Волшебники», «Передача чувств», чтение тематической литературы, видео-презентации, квесты, игровое интервьюирование, библиотечные встречи, групповая и общесадовская выставка «Мосты будущего». Участие детей в целенаправленной тематической деятельности наиболее полно формирует личность и является важным средством воспитания нравственных и патриотических чувств. Знания и навыки, полученные детьми, позволяют реализовать задачу развития познавательной, творческой, речевой активности, природную любознательность.

Разработанные QR-коды выступают в роли приглашений для виртуальных экскурсий-путешествий к мостам Новосибирска, которыми планируем поделиться с коллегами других образовательных организаций нашего города, области и республики Беларусь. Достаточно навести телефон на QR-код и ребенку, его семье, друзьям откроется нужная познавательная информация.

Целесообразность, эффективность и результативность реализации проекта определялась при наблюдении за коммуникацией детей во время прогулок, в процессе сюжетно-ролевых игр, за деятельностью в социально-коммуникативном взаимодействии. Был использован мониторинг развития индивидуального профиля каждого ребенка автора Галины Борисовны Степановой. Перечень вопросов-утверждений профиля был адаптирован и модифицирован под тематику проекта, а условия построения графика – под особенности детей. В результате после заполнения таблицы полученный профиль наглядно показывает в сторону каких: положительных или отрицательных оценок – сдвинут профиль ребенка.

На проект получено две рецензии: от руководителя ресурсного центра для обучающихся с ОВЗ, кандидата психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства ФГБОУ ВО «Новосибирского государственного педагогического университета» Ольги Юрьевны Пискун и кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики и психологии инклюзивного образования Института инклюзивного образования УО «Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка» Викторией Эдуардовны Гаманович. Авторы дали высокую оценку проекту, отметили высокую методическую и практическую значимость для педагогов, работающих с детьми с ООП, рекомендовали распространение данного опыта.



Проект «Мосты дружбы – мосты Новосибирска» является продолжением проекта «Мой родной Новосибирск – мосты нашего города», материалы которого были опубликованы в сборнике «Наука и социум» в 2021 году [7].

Новизна и практическая значимость

– Поднята актуальная проблема для современной системы специального и инклюзивного образования – нравственно-патриотическое воспитание детей с ОВЗ и нормой здоровья.

– Представленная система работы может быть рассмотрена в качестве особого взгляда на обучение и проведение коррекционно-воспитательной работы с данными детьми.

– Проект позволяет расширить культурное пространство в рамках культурно-исторической концепции Л. С. Выгодского, служить ресурсом международного сотрудничества по обмену опытом.

В дальнейшем планируется разработка создания рельефно-графического пособия-альбома для детей с глубокими нарушениями зрения по данной теме. QR-коды отправятся в дошкольные учреждения Республики Беларусь, предоставив детям с глубоким нарушением зрения познакомиться с мостами города Новосибирска и с ожиданием материалов виртуальных путешествий-экскурсий по достопримечательностям Беларуси.

Список источников

1. *Александрова Е. Ю., Гордеева Е. Д., Постникова М. П., Попова Г. П.* Система патриотического воспитания в ДОУ. – Волгоград: Учитель, 2007. – 203 с.

2. *Герасимова З., Козачек Н.* Воспитание детей через приобщение к истории родного края // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 12. – С. 47–52.

3. *Квашин А. В.* Новосибирск для детей. – М.: Эксмо, 2017. – 128 с.

4. *Ковалева Г. А.* Воспитывая маленького гражданина. – М.: АРКТИ, 2003 – 79 с.

5. *Комратова Н. Г., Грибова Л. Ф.* Патриотическое воспитание детей 4–6 лет. – М.: Сфера, 2007. – 222 с.

6. *Одинокова Н. А.* К проблеме инклюзивного обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учреждениях Проблемы методики преподавания биологии в системе «школа – вуз»: материалы всерос. науч.-практ. конференции (г. Новосибирск, 10 сентября 2011 г.). – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – С. 100–104.

7. *Одинокова Н. А., Шипуль Ю. В., Щербакова С. Л., Шипулина И. Н.* «Мой родной Новосибирск – мосты нашего города» (познавательный-творческий, социально-развивающий проект детей с особыми образовательными потребностями) // Наука и социум: материалы XVII Всерос. науч.-практ. конференции с междунар. участием и VIII Всерос. науч.-практ. конференции с междунар. участием «Коррекционно-развивающая среда и инклюзивная практика помощи детям с ОВЗ». – Новосибирск: Изд-во АНО ДПО «СИППИСПР», 2021. – С. 44–57.

8. *Сорокина А. И.* Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.

Информация об авторах

Н. А. Одинокова, доцент Институт детства, Новосибирский государственный педагогический университет, odinokova2008@mail.ru, Новосибирск.

Ю. В. Шипуль, учитель-логопед, Детский сад № 481 комбинированного вида, juliya_shipul@mail.ru, Новосибирск.



С. Л. Щербакова, учитель-дефектолог, Детский сад № 481 комбинированного вида, svetlana15051978@mail.ru, Новосибирск.

И. Е. Шипулина, воспитатель, Детский сад № 481 комбинированного вида», shipulinairina73@mail.ru, Новосибирск.

Information about the authors

N. A. Odnikova, Associate Professor of Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, odnikova2008@mail.ru, Novosibirsk.

Yu. V. Shipul, Speech therapist teacher, Kindergarten No. 481 of combined type, juliya_shipul@mail.ru, Novosibirsk.

S. L. Shcherbakova, Teacher-defectologist, Kindergarten No. 481 of combined type, svetlana15051978@mail.ru, Novosibirsk.

I. E. Shipulina, Educator, Kindergarten No. 481 of the combined type, shipulinairina73@mail.ru, Novosibirsk.

Поступила: 02.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 02.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Научная статья

УДК 376.32

Преодоление вербализма у слепых обучающихся начальных классов на уроках филологического цикла

Л. Д. Подопрыгора¹, В. З. Денискина¹

¹Московский государственный педагогический университет, Москва

Статья посвящена технологии преодоления вербализма у слепых младших школьников с глубокими нарушениями зрения на уроках филологического цикла. В статью представлены методика и результаты констатирующего эксперимента, направленного на исследование проблемы проявлений вербализма у слепых детей на уроках русского языка и литературного чтения. Обоснована необходимость коррекционной работы учителя, направленной на обогащение и расширение чувственного опыта детей средствами уроков филологического цикла.

Ключевые слова: дети с глубоким нарушением зрения, вторичные отклонения в развитии слепых, чувственный опыт, исследование вербализма, мелкая моторика

Для цитирования: Подопрыгора Л. Д., Денискина В. З. Преодоление вербализма у слепых обучающихся начальных классов на уроках филологического цикла // День дефектологии. 2022. № 1. С. 156–162.

Original article

Overcoming verbalism in blind primary school students in the lessons of the philological cycle

L. D. Podoprygora¹, V. Z. Deniskina¹

¹Moscow Pedagogical State University, Moscow

The article is devoted to the technology of overcoming verbalism in blind primary school children with profound visual impairments in the lessons of the philological cycle. The article presents the methodology and results of an ascertaining experiment aimed at investigating the problem of verbalism in blind children in Russian language and literary reading lessons. The necessity of purposeful correctional work of the teacher aimed at enriching and expanding the sensory experience of children by means of philological cycle lessons is substantiated.

Keywords: children with profound visual impairment, secondary deviations in the development of the blind, sensory experience, study of verbalism, fine motor skills

For citation: Podoprygora L. D., Deniskin V. Z. Overcoming verbalism in blind primary school students in the lessons of the philological cycle. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 156–162.

Обращаясь к Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), можно констатировать, что изучение такой предметной области как «Фи-



логия» должно обеспечивать школьникам «обогащение активного и потенциального словарного запаса для достижения более высоких результатов при изучении других учебных предметов» [10]. На эту цель также ориентируют и ФГОС начального общего образования (НОО) [12] и ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) [13].

Вербализм – часто встречающееся у детей с нарушением зрения вторичное отклонение в развитии, обусловленное недостаточностью чувственного опыта – неоднократно был предметом исследования дефектологов, в частности тифлопедагогов (Л. С. Выготский, М. И. Земцова, Н. С. Костючек и др.) [2; 5; 6]. Особенно явно проблема вербализма проявляется на уроках филологического цикла.

Так, в работах М. И. Земцовой поднимается тема важности освоения языковой и коммуникативной компетенции слепыми детьми на уроках. Дошкольники часто знакомятся со словесными описаниями предметов, поэтому, обследуя в будущем знакомый предмет, дети воспроизводят ряд слов, связанных друг с другом смысловым содержанием, однако не могут назвать конкретный предмет. Преодолеть подобные трудности дети могут, знакомясь не только со словесным описанием предмета или явления, но и с реальным образом (рисунком), отыскивая опознавательные приметы, выражающие существенные признаки [5, с. 254].

Описывая развитие речи обучающихся школ слепых, Н. С. Костючек пишет об особо значимой области процесса обучения – развитии речевого высказывания. В связи с тем что речь играет важную роль в развитии личности слепого ребенка, в частности его мышления, а ограниченность возможности зрительного восприятия в изучении окружающего мира искажает адекватные представления – у детей с глубоким нарушением зрения неизбежно обедняется содержание многих понятий и появляется формальное их употребление [6, с. 17].

Н. П. Полякова в своей статье, описывающей особенности формирования лингвистической компетенции у слепых подростков, отмечает, что овладение слепыми обучающимися лингвистическими нормами языка проходит на основе осознанного использования речи. Автор подчеркивает, что наблюдение за явлениями природы, работа с разнообразным иллюстративным материалом по теме урока помогает обучающимся закреплять приобретаемые знания, а главное – получать чувственный опыт, лежащий в основе борьбы с вербализмом, как с вторичным отклонением в развитии детей с глубоким нарушением зрения [8].

Изучение трудов дефектологов (в частности тифлопедагогов), а также наблюдение за слепыми, обучающимися на уроках, позволило нам запланировать исследование, направленное на преодоление вербализма на уроках филологического цикла.

В констатирующем исследовании приняли участие 10 младших школьников (5 первоклассников и 5 третьеклассников).

Рассмотрим подробнее состав участников эксперимента.

Все дети, принимавшие участие в эксперименте, обучались по варианту 3.2., при этом 8 из 10 детей имели положительную успеваемость по всему филологическому курсу, а 2 первоклассника испытывали в обучении повышенные трудности. У 6 детей имелось остаточное форменное зрение с остротой до 0.04 с коррекцией очками на лучше видящем глазу; 2 обучающихся имели остаточное зрение в виде светоощущения; 2 были тотально слепыми. Практически все дети имеют глубокое нарушение зрения вследствие ретинопатии недоношенных и атрофии зрительного нерва.



На основе методик, предложенных отечественными дефектологами (Л. С. Волковой, С. А. Покутневой и др.), нами были определены следующие основные аспекты изучения:

- 1) связность, динамика, логичность речевого высказывания ребенка;
- 2) способность к объяснению терминов, используемых в речи;
- 3) способность к опознанию явления или предмета с опорой на сохранные сенсорные анализаторы и глубоко нарушенное зрение;
- 4) способность к воспроизведению объекта по представлению с помощью лепки из пластилина или рисунка;
- 5) степень вербализации пространственных и временных представлений.

Исследование проводилось в четыре этапа.

1. Наблюдение за повседневной речью обучающегося. Для этого нами был применен метод наблюдения, в процессе которого оценивались обширность активного словарного запаса, качество разговорной речи, которую дети используют во взаимодействии со сверстниками и взрослыми (педагогами, дефектологами, родителями), формулировка речевых высказываний на уроках литературного чтения и русского языка.

2. Беседы, направленные на объяснение используемых обучающимся терминов. В процессе беседы каждому ребенку были заданы уточняющие вопросы на объяснение разнообразных терминов, используемых ими в речевом высказывании. Таким образом, мы оценивали способность обучающегося к устному изложению своих мыслей.

3. Выявление у обучающегося способности к самостоятельному воспроизведению объектов с помощью лепки из пластилина или рисования. Цель данного этапа состояла в установлении расхождений чувственного и понятийного образа у обучающихся начальных классов с глубоким нарушением зрения. Выяснялось, насколько адекватные представления дети получают на уроках филологического цикла. В основу данного и последующих этапов исследования легли тексты из учебников, используемых учителем на уроках. Обучающимся было предложено вылепить из пластилина домашних животных (корову, козу, свинью, лошадь), рыб: (окуня, щуку, сома), земноводных (жабу, лягушку), а также нарисовать Московский Кремль.

4. Констатирующий эксперимент с элементами обучения, который включал две серии заданий.

Цель констатирующего эксперимента состояла в выявлении у слепых обучающихся начальной школы расхождений в представлениях об объектах с признаками этих объектов при обследовании их моделей.

Экспериментальные задания основывались на рассказах из следующих учебников:

1) Климанова Л. Ф., Горецкий В. Г., Голованова М. В. и др. Литературное чтение. 1 класс: учебник: в 2 частях. – М.: Просвещение, 2012. – 80 с.

2) Горецкий В. Г., Кирюшкин В. А., Виноградская Л. А., Бойкина М. В. Азбука: учебник: в 2 частях. – М.: Просвещение, 2018. – 111 с.

3) Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 1 класс: учебник: в 2 частях. – М.: Просвещение, 2021. – 145 с.

4) Климанова Л. Ф., Горецкий В. Г., Виноградская Л. А., Голованова М. В. Литературное чтение. 3 класс: учебник: в 2 частях. – М.: Просвещение, 2021. – 160 с.



5) Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык. 3 класс: учебник: в 2 частях. – М.: Просвещение, 2021. – 161 с.

Эти же учебники, но адаптированные для слепых, то есть изданные рельефно-точечным шрифтом Брайля, были использованы непосредственно в работе с детьми.

Серия 1. Распознавание домашних животных.

Первое задание: одно за другим предъявлялись модели четырех домашних животных, фигурировавших в рассказе о животноводстве и его полезности, - корова, лошадь, свинья, коза. Обучающимся было необходимо узнать домашнее животное и назвать его отличительные признаки.

Второе задание: дети должны были сказать, какое из обследованных животных может давать молоко, мясо, шерсть или волосы.

Серия 2. Различение земноводных (лягушки от жабы).

Первое задание: обучающимся предлагалось рассмотреть макеты лягушки и жабы и ответить, к какому виду относится то или иное животное, описать земноводное, его жизнедеятельность (питание, передвижение, дыхание, способы защиты).

Примечание: задание выполнялось после прочтения рассказа о земноводных на уроке развития речи.

Второе задание: обучающимся нужно было ответить, какие тактильные ощущения вызывает прикосновение к коже земноводных (являются ли они сухими, влажными, скользкими), оценить опасность каждого из названных животных и вспомнить случаи, когда обучающимся удавалось взаимодействовать с живым земноводным.

Рассмотрим результаты исследования вербализма и его преодоления на уроках филологического цикла у слепых обучающихся начальных классов.

Наблюдение, проведенное на первом этапе исследования, позволило нам выявить, что обследованные дети часто используют в своей речи те термины, которые не могут объяснить при уточнении. Например, в одной из бесед первоклассник, рассказывающий о мечте полетать на самолете и вертолете, после заданного уточняющего вопроса смог описать лишь самолет («Это как большая летающая машина, похожая на птицу, у него крылья»). Однако этот ребенок не смог объяснить, как выглядит вертолет. Рассказ о вертолете обучающегося ограничивался звуками, которые он слышал на улице, когда пролетал вертолет.

В процессе проведения бесед, направленных на выявление вербализма у детей, наиболее распространенные трудности у обучающихся были выявлены в использовании пространственных (слева-справа, сверху-снизу, над-под и тому подобное) и временных (завтра, сегодня, в обед, вчера, месяц назад) слов. Проявлялось это в неумении большинства детей описать расположение предметов по отношению к ним или друг к другу, и правильно ответить на задаваемые вопросы, связанные с временными понятиями («Какой день будет через неделю?», «Через сколько месяцев твой День Рождения?», «Если сегодня 15 октября, скоро ли наступит 15 февраля?» и другие).

Рассмотрим результаты выполнения слепыми обучающимися начальных классов экспериментальных заданий, в процессе которых дети лепили животных и обследовали их изображения.

По итогам лепки из пластилина животных, о которых говорилось в рассказе на уроке русского языка, мы выявили, что дети не знают, куда следует прикрепить даже те детали, которые они вылепили. Например, коровье вымя у 4-х из 5-ти обучающихся оказалось между передними ногами, а грива лошади у 2-х детей находилась



вдоль всей спины. Местонахождение ушей, хвостов и других детали вызвали трудности у всех детей.

Верные ответы по первому заданию первой серии (распознавание домашних животных) дали 3-е из 5-ти первоклассников, а верные ответы по второму заданию (какое из обследованных животных может давать молоко, мясо, шерсть или волосы) дал только 1 обучающийся. Отметим, что большинство детей не умеют правильно обследовать домашних животных: не находят отличительные признаки, не могут найти части тела млекопитающих (рога, копыта, вымя, грива и другие) даже с подсказкой. На наш взгляд, это объясняется тем, что в процессе обсуждения учителем с детьми прочитанного рассказа по теме «Животные», педагог напомнил обучающимся лишь о том, какие звуки издают различные животные, но не использовал никаких наглядных пособий для уточнения и конкретизации представлений об упомянутых в рассказе животных.

В процессе констатирующего эксперимента с элементами обучения детьми были освоены навыки последовательного обследования животного, по общепринятому в тифлопедагогике алгоритму (голова, туловище, хвост, ноги или лапы), с добавлением детального рассмотрения особенностей строения тела. Кроме того, нами было выявлено, что у детей имеются трудности с адекватными представлениями о величине каждого животного и их соразмерности.

Анализ второй серии экспериментов (различение лягушки и жабы) показал, что схожие, но разных видов земноводные представляются обучающимися одним общим видом. Обсуждение предложенной темы с детьми позволило выявить, что их представления о данном виде выглядят следующим образом: «Ну, это зеленое такое и квакает» (высказывание обучающегося первого класса). В процессе беседы детям также было предложено обсудить отличия лягушки и жабы. Эти беседы показали, что дети не имеют представлений об этих земноводных.

В завершение беседы детям было предложено слепить из пластилина лягушку и жабу. Работы обучающихся подтвердили сделанные выше выводы, а кроме того, показали еще и то, что 9 из 10 детей не понимают, как располагаются голова и туловище лягушки или жабы и абсолютно не представляют, как выглядят лапы земноводных. Лишь один из обследуемых детей смог описать лягушку, однако слепил ее приближенной к млекопитающему.

В первом задании второй серии экспериментов обучающимся необходимо было рассмотреть модели лягушки и жабы и найти отличительные черты между земноводными. Выполнение первого задания рассматриваемой серии вызывали затруднения у всех обучающихся, поэтому нами была предусмотрена помощь, в виде обучения, то есть эксперимент носил обучающий характер. С детьми были разобраны основные характерные особенности каждого из земноводных (состояние кожи, дыхание, возможности передвижения, строение тела, в частности, лап, питание, способы защиты и безопасность при взаимодействии).

С вторым заданием второй серии, в которое были включены элементы обучения, справилось 8 обучающихся. При этом 2-е детей испытывали затруднения при определении состояния кожи земноводного. Тем не менее, даже при правильном ответе на вопросы о коже жабы (сухой и неровной) и лягушки (гладкой, влажной и скользкой), обучающиеся испытывали затруднения при объяснении значения «скользкий». Для объяснения этого слова нами было проведено еще одно обучающее упражнение с жидким мылом и пластиковой бутылкой. Набрызгав на гладкую поверхность пластиковой бутылки небольшое количество жидкого мыла, нам уда-



лось дать детям представление (создать чувственный опыт), вернее конкретизировать слово «скользкий».

Еще одним важным, по нашему мнению, результатом наблюдения стала взаимосвязь развития мелкой моторики ребенка и его способности обследовать предмет руками, что помогает формировать чувственный опыт. Обучающиеся с более развитой мелкой моторикой с легкостью справлялись с экспериментальными заданиями, быстро обследовали предложенные объекты, а расхождения представлений с реальными предметами в их речи сводились к минимуму в то время, как дети с плохой мелкой моторикой и координацией рук сложно обучались обследованию, приемам лепки и имели низкий запас представлений.

Анализ результатов выполнения слепыми обучающимися начальных классов экспериментальных заданий показал, что большинство обследованных обучающихся не справляются с поставленной задачей, испытывают трудности в различении объектов, названия которых часто используют в речи. При проведении констатирующего эксперимента было выяснено, что большинство обследованных нами слепых младших школьников имеют неполные и зачастую искаженные представления об объектах, о которых рассказывал учитель на уроках, а поэтому теряют мотивацию к смысловому чтению на предметах филологического цикла и к наполнению слов чувственным опытом. Беседы с обучающимися показали, что большая часть обследованных детей в своей речи использует те термины и понятия, которые не закреплены в их сознании, как какой-либо реальный образ, а потому не могут объяснить их значения. Стоит также обратить внимание и на развитие мелкой моторики у школьников: дети с более развитой моторикой испытывали значительно меньше трудностей в обследовании предметов, а также более развитую и красочную речь.

Преподавание предметов филологического цикла в младших классах для слепых обучающихся необходимо проводить не только с опорой на общеобразовательные задачи, но также и на коррекционные. Эта работа на уроках должна быть направлена на предупреждение и преодоление вторичных отклонений в развитии слепых детей, в частности, на предупреждение и преодоление вербализма. Опираясь в этом необходимо на пополнение чувственного опыта детей об окружающем мире посредством сохранных анализаторов с использованием наглядных пособий, которые помогали бы формировать образы тех объектов, которые фигурируют в прочитанных рассказах, то есть следует опираться на те средства, которыми пренебрегали педагоги в нашем исследовании.

Список источников

1. Волкова Л. С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1983.
2. Выготский Л. С. Основы дефектологии. – СПб.: Лань, 2003. – 654 с.
3. Денискина В. З. Коррекционная направленность уроков математики в начальных классах школ для детей с нарушением зрения. метод. рек. – М.: АПКИППРО, 2002. – 31 с.
4. Денискина В. З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями // Дефектология. – 2012. – № 5. – С. 3–12.
5. Земцова М. И. Пути компенсации слепоты в процессе познавательной и трудовой деятельности. – М.: Изд. Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 418 с.
6. Костючок Н. С. Развитие речи учащихся школ слепых (I–V классы). – М.: Просвещение, 1967. – 165 с.



7. *Покутнева С. А.* Развитие учебных возможностей слепых и слабовидящих учащихся младших классов. – Киев: Институт коррекционной педагогики; АПН УКРАИНЫ, 1996. – 45 с.

8. *Полякова Н. П.* Особенности формирования лингвистической компетенции у слепых подростков. Чебоксары: Publishing house «Sreda» [Электронный ресурс]. – URL: <https://phsreda.com/e-articles/2/Action2-192.pdf> (дата обращения: 06.03.2022).

9. *Полякова Н. П., Трофимова В. И.* Изучение сформированности чувственного опыта у слепых подростков // Дефектология. – 2021. – № 5. – С. 48–56.

10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897 (в ред. от 31.12.2015). – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/> (дата обращения: 06.03.2022).

11. Психология воспитания детей с нарушением зрения / под ред. Л. И. Солнцевой, В. З. Денискиной. – М.: Новый вестник, 2004. – 320 с.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/197127/> (дата обращения: 06.03.2022).

13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598) [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 06.03.2022).

Информация об авторах

Л. Д. Подопрыгора, студентка 4 курса дефектологического факультета, Московский государственный педагогический университет, Москва.

В. З. Денискина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры тифлопедагогики, Московский государственный педагогический университет, dvenera@yandex.ru, Москва.

Information about the authors

L. D. Podoprigora, 4th year student of the Faculty of Defectology, Moscow State Pedagogical University, Moscow.

V. Z. Deniskina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Typhlopedagogics, Moscow State Pedagogical University, dvenera@yandex.ru, Moscow.

Поступила: 18.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 18.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Опыт психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях современного дошкольного образовательного учреждения

**Л. Н. Пугачева¹, Н. Ю. Шкатова¹, И. Д. Челпанова¹, Е. А. Соловьева¹,
Н. Р. Триллер¹**

¹*Детский сад № 451 «Теремок», Новосибирск*

В статье рассматривается инновационный опыт работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольного образовательного учреждения комбинированного вида. Представлены организационные и педагогические технологии, применяемые при реализации инклюзивного подхода в коррекционно-педагогической деятельности с детьми, имеющими нарушения зрения и их родителями.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, «сопровождение», модель образовательного пространства, технологии инклюзивного образования

Для цитирования: Пугачева Л. Н., Шкатова Н. Ю., Челпанова И. Д., Соловьева Е. А., Триллер Н. Р. Опыт психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях современного дошкольного образовательного учреждения // День дефектологии. 2022. № 1. С. 163–170.

Original article

Experience in psychological and pedagogical support for children with disabilities in a modern preschool educational institution

**L. N. Pugacheva¹, N. Yu. Shkatova¹, I. D. Chelpanova¹, E. A. Solovieva¹,
N. R. Thriller¹**

¹*Kindergarten no. 451 “Teremok”, Novosibirsk*

The article discusses the innovative experience of working with children with disabilities in a preschool educational institution of a combined type. The organizational and pedagogical technologies used in the implementation of an inclusive approach in correctional and pedagogical activities with children with visual impairments and their parents are presented.

Keywords: children with disabilities, “accompaniment”, model of educational space, technologies of inclusive education

For citation: Pugacheva L. N., Shkatova N. Yu., Chelpanova I. D., Solovieva E. A., Thriller N. R. Experience in psychological and pedagogical support for children with disabilities in a modern preschool educational institution. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 163–170.



В настоящее время совершенствование системы коррекционно-педагогической помощи дошкольников с ограниченными возможностями здоровья связано не только с расширением организационных форм получения образования, но и с предоставлением возможности раннего включения в среду сверстников с норматипичным развитием. Многолетняя практика показала, что наиболее адекватными условиями для проведения эффективного «включения» детей с особыми образовательными потребностями располагают комбинированные образовательные учреждения. Доказать данное утверждение возможно, обращаясь к опыту одного из лучших дошкольных образовательных учреждений города Новосибирска – МАДОУ д/с № 451 «Теремок», реализующих практику воспитания и обучения детей, имеющих различные нарушения.

Муниципальное автономное образовательное учреждение «Детский сад № 451 комбинированного вида «Теремок» города Новосибирска впервые открыл двери для дошколят в ноябре 1983 года. С тех пор детский сад стал теплым, гостеприимным домом для многих ребят. В течение 39 лет детский сад пользуется авторитетом у родительской общественности, поскольку в полной мере реализует заказ современного общества в сохранении физического и психологического здоровья воспитанников. Новая образовательная политика федерального и регионального уровней задает новые ориентиры для понимания качества образования на современном этапе развития образования, а следовательно, для постановки целей и задач дошкольного образовательного учреждения в инновационном русле. В настоящее время в ДОУ функционирует 19 групп, из них: группы оздоровительной направленности для детей от 2 до 4 лет, группы комбинированной направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи, группы компенсирующей направленности для детей с косоглазием и амблиопией, а также группа кратковременного пребывания.

Идея сопровождения детей с ОВЗ в образовательной среде ДОУ возникла в связи с необходимостью оказания эффективной коррекционно-педагогической помощи ребенку и семье. Поскольку известно, что в специализированной психолого-медико-педагогической помощи нуждаются 85 % детей детских садов и школ. Из всех социальных институтов общества именно образовательные учреждения являются тем институтом, который в существующих условиях призван выступать в роли организатора доступной образовательной среды. Следовательно, в современной ситуации перед педагогами ДОУ встают важные задачи, касающиеся проблем своевременного выявления детей с ОВЗ; проведения психолого-педагогического обследования для определения содержания и методов коррекционно-педагогической помощи; организации психологического сопровождения ребенка в рамках выбранного образовательного маршрута, индивидуальных программ и т. д.

МАДОУ д/с № 451 «Теремок» является открытой системой, способной реагировать на все изменения, происходящие во внутренней и внешней среде. Детский сад находится в благоприятном социально-культурном окружении. Удобное территориальное расположение детского сада в Центральном районе предоставляет возможность сотрудничества с учреждениями образования, здравоохранения, культуры и спорта, что позволяет актуализировать задачу повышения качества образования в ДОУ с учетом индивидуальных возможностей и способностей детей.

Миссия дошкольного образовательного учреждения – объединение усилий детского сада и семьи для создания обогащенной образовательной среды, обеспечивающей развитие индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого ребенка для позитивной социализацию в будущем.



Опыт практической деятельности в ДОО показал, что решение проблем развития и воспитания детей с ОВЗ зависит от создания модели образовательного пространства, представляющая вариативный образовательный комплекс.

Специалистами ДОО были определены ключевые моменты, которые необходимо учитывать в сопровождении детей с ОВЗ:

- 1) определение статуса включенного ребенка;
- 2) создание адаптивного образовательного пространства для развития ребенка;
- 3) оказание в необходимом объеме психолого-педагогической помощи ребенку и семье;
- 4) осуществление абилитационных мероприятий и преемственности в коррекционно-педагогической деятельности.

В рамках разработанной модели образовательного пространства для каждого ребенка в ДОО определено создание таких условий, которые обеспечивают повышение уровня развития процессов познания, саморегуляции, самоконтроля и потребностей. Созданная модель дошкольного образовательного учреждения уникальна. Это заключается прежде всего в том, что здесь объединены усилия специалистов разного профиля, которые непосредственно могут влиять на физическое, интеллектуальное и эмоциональное состояние ребенка в созданной развивающей среде, направленной на создание условий для успешности каждого. За ребенком, поступающим в ДОО, на протяжении всего периода пребывания, закрепляются специалисты, то есть определяется группа сопровождения, состоящая из учителя-дефектолога, педагога-психолога, учителя-логопеда, воспитателей, руководителей художественно-эстетического цикла, инструктора по физической культуре и медицинского персонала кабинета «Охраны зрения».

Для обеспечения согласованности в решении коррекционных задач специалистами ведутся тетради «взаимосвязи» между всеми участниками образовательного процесса. В тетрадях взаимосвязи заносятся рекомендации, где описываются диагнозы детей, острота зрения, этапы лечения, зрительные нагрузки для каждого ребенка, а также речевые заключения, где отражается индивидуальная работа по развитию всех функций с каждым ребенком.

Образовательная деятельность в ДОО организована так, чтобы каждый член коллектива для решения стоящих перед ним задач мог использовать возможности программного обеспечения других специалистов, усиливая тем самым воздействие на формируемые у всех детей функциональные навыки и процессы. С этой целью в рамках изучаемой темы недели организуется образовательная деятельность педагогов и специалистов ДОО таким образом, что в запланированных мероприятиях для детей с ОВЗ могут принимать участие дети групп различной направленности. Основной формой взаимодействия всех специалистов в ДОО является психолого-педагогический консилиум (ППК).

Таким образом, обеспечивается комплексный подход в сочетании с общеобразовательной деятельностью, что дает положительный результат при выпуске воспитанников ДОО в школу, дальнейшей позитивной социализации и адаптации в обществе. На практике также это выражается в умениях наших воспитанников организовывать свою деятельность, приобретать необходимые интеллектуальные умения и навыки, придерживаться нормативного поведения в условиях социальных ролей. На основе идеи принятия индивидуальности каждого ребенка весь образовательный процесс в ДОО направлен на удовлетворение особых потребностей вклю-



чаемого ребенка в рамках психолого-педагогической поддержки и лечебно-восстановительных мероприятий.

Процесс коррекции и компенсации в ДОУ наиболее успешно осуществляется в специально-организованных условиях. Одним из главных условий построения педагогической деятельности с детьми, которое помогает находить эффективные пути решения многих задач – это творческий подход в проектировании коррекционно-развивающей среды, которое предполагает соответствующее оформление развивающих игр, использование ориентиров в пространстве ДОУ, использование приема алгоритмизации действий, оборудование уголков развития, согласно этапам проведения лечебно-профилактической работы и т. д. Созданы особые условия в группах, позволяющие детям самостоятельно, активно почувствовать в игровой, двигательной, продуктивной, театрализованной деятельности.

Большая роль в образовательной деятельности с детьми с ОВЗ отводится использованию адаптированных наглядных средств (технических, художественных, дидактических и офтальмологических и др.), которые позволяют детям с различными нарушениями получить полную и объективную информацию об окружающем мире. В практике специалистов ДОУ широко используются электронные гимнастики и мультимедийные тематические презентации для развития чувств различной модальности. Специалисты ДОУ в коррекционно-педагогической деятельности активно применяют современные образовательные технологии. Заслуживает внимание такое направление, как эрготерапия, которая предусматривает обучение ребенка новым ручным и моторным навыкам и занятиям, предполагает подготовку ребенка к независимой жизни и изменения в среде – адаптацию игровых, бытовых и учебных материалов для облегченного использования. Взаимное (парное) обучение как одну из ведущих технологий инклюзивного образования апробируют специалисты ДОУ. Взаимное обучение – мощный инструмент, который повышает общую эффективность образовательной инклюзии. Данная технология полезна в развитии определенных навыков путем повторения или на этапе закрепления полученных навыков и знаний у детей с ОВЗ в совместной деятельности с детьми с норматипичным развитием. Также положительно зарекомендовали себя социоигровые технологии, используемые педагогами и специалистами ДОУ в практике работы с детьми различных групп. Социоигровые технологии содержат дидактические игры, сконструированные на основе театральных упражнений, дворовых и обучающих игр, которые не только развивают внимание, волю, память, речь, сообразительность, координацию движений и прочее, но и формируют навыки взаимодействия со сверстниками и педагогами. Важно, что данная технология позволяет создать благоприятные условия для индивидуального развития детей в своем собственном темпе. Большое внимание в педагогической деятельности с детьми педагоги и специалисты уделяют здоровьесберегающим технологиям, которые способствуют снятию разных видов напряжения у детей (зрительного, физического, эмоционального и др.).

Важнейшим критерием отбора и внедрения различных технологий в ДОУ является их применимость и полезность как для работы с детьми, имеющими особенности развития, так и для работы с норматипичными детьми.

В детском саду ежегодно проходит анализ развивающей предметно-пространственной среды с позиции требований ФГОС ДО, это результат деятельности всего коллектива по созданию безопасной, трансформируемой, полифункциональной и безопасной среды для детей. Так, в группах организованы сенсорные уголки, которые предназначены для стимуляции сенсорных функций, развития мелкой мо-



торики, стимуляции двигательной активности, активизации когнитивных процессов с учетом создания положительного эмоционального фона, повышения работоспособности у детей с ОВЗ к самостоятельной и экспериментальной деятельности. При проектировании развивающей предметно-пространственной среды в кабинете специалистов, группах компенсирующей и комбинированной направленности для детей предусматривается реализация коррекционно-развивающей деятельности по следующим направлениям:

- 1) создание оптимальных условий для деятельности с целью повышения физической работоспособности;
- 2) профилактика появления зрительного утомления и связанных с этим расстройств зрения;
- 3) вовлечение всех сохранных анализаторов в процессе восприятия и формирования предметных и пространственных представлений на полисенсорной основе.

Кабинеты учителя-дефектолога и учителя-логопеда насыщены богатым дидактическим материалом для развития всех видов восприятия, пространственной и социально-бытовой ориентировки, развития осязания, мелкой и общей моторики.

Только специально подготовленный педагог готов к принятию индивидуальности каждого ребенка и удовлетворению особых потребностей воспитанников в ДОУ. Следовательно, педагог инклюзивного образования призван осуществлять свою профессиональную деятельность интегративно, в совместной деятельности разных специалистов психолого-педагогического сопровождения.

Основными задачами специалистов ДОУ, в рамках психолого-педагогического сопровождения выступают:

- 1) изучение индивидуальных особенностей развития ребенка;
- 2) координация действий специалистов педагогической, психологической, дефектологической и медицинской направленности;
- 3) вовлечение родителей в процесс сопровождения и развития ребенка.

Повышение качества подготовки детей с различными нарушениями к школе и к жизни находится в прямой зависимости от компетентности педагогов в вопросах коррекционной педагогики. В связи с этим, значительно возросла потребность в профессиональном общении. Организация методических объединений: МО «Тифлопедагогическое», МО «Логопедическое» является эффективной формой повышения квалификации педагогов, действенным средством обмена опытом. Участие в работе МО побуждает специалистов и педагогов ДОУ к творчеству, активности, помогает видеть успехи в работе коллег, учит анализировать и критически оценивать свою деятельность. Это единое методическое пространство в ДОУ позволяет решать общие для всех участников коррекционно-педагогической работы специфические задачи воспитания и развития детей с ОВЗ.

Практическое развитие инклюзивного образования невозможно обеспечить без постоянного внедрения в инклюзивную практику методических разработок, программного обеспечения, методических руководств по организации и содержанию деятельности образовательного учреждения. В связи с данным обстоятельством закономерным явилось открытие на базе МАДОУ д/с №451 инновационных и ресурсных площадок, транслирующих опыт лучших культурных практик образовательной и социально-культурной инклюзии.

В рамках деятельности городского проекта по здоровьесбережению, на базе ДОУ организуются и проводятся мероприятия различного уровня.



С 2018 года МАДОУ д\с №451 присвоен статус городской инновационной площадки, объединяющей дошкольные образовательные учреждения города Новосибирска по проблеме применения эффективных форм и методов работы с родительской общественностью «особых детей». Высшей формой тесного сотрудничества с профессорско-преподавательским составом кафедры ТМДО «Институт Детства» в практике деятельности ДОУ явилось совместное проведение Международной научной школы «Управление развитием профессиональных компетенций педагога при работе с детьми в условиях онтогенетического и дизонтогенетического развития» с приглашением зарубежных ученых: Почетного профессора НГПУ доктора педагогики, профессора гуманитарного факультета Университета г. Кёльн (Германия) Ф. Валькенхорсту и профессора технического университета г. Дортмунд К. Кепплера.

Обобщение опыта профессиональной деятельности с родителями «особых детей», разработки программно-методического сопровождения образовательного процесса ДОУ ежегодно представляются на конкурсах различного уровня и рейтинговых журналах.

Важно отметить, что сотрудничество с семьей является одним из важнейших условий организации эффективной коррекционно-педагогической деятельности в МАДОУ д\с № 451. Наиболее эффективной формой сотрудничества специалистов ДОУ и семьи является клубная деятельность. С 2013 года в ДОУ действуют Родительские клубы «Любопытный соленок» (для родителей воспитанников с нарушениями зрения), и клуб «Речевичек» (для родителей воспитанников с нарушениями речи), которые были организованы с целью установления сотрудничества детского сада и семьи в вопросах преемственности в воспитании и развитии детей дошкольного возраста с нарушениями речи и зрения в системе коррекционно – педагогической и лечебно-восстановительной работы.

Технология сотрудничества предусматривает обязательное участие родителей в коррекционно-педагогической работе, проектировании индивидуальной образовательной траектории в развитии ребенка. В работе Родительских клубов активно принимают участие врач-невролог, врач-фальмолог, медсестра-ортопедистка, физио-сестра, воспитатели и специалисты ДОУ. На встречах с родителями положительный отклик вызывают используемые специалистами нетрадиционные технологии сотрудничества, такие как: «Педагогическая лаборатория», «Аукцион», «Душевный разговор», «Мастер – класс», «Вечер вопросов и ответов», «Коллективная запись», а также детскородительские встречи, в рамках игрового взаимодействия. Предложенные формы работы предоставляют родителям возможность моделировать варианты своего поведения в игровой обстановке. Такие встречи с родителями сопровождаются и показом различной наглядности: детские работы, дидактические игры и пособия.

Об эффективности проводимой работы с родителями свидетельствуют следующие положительные моменты:

- 1) проявление родителей интереса к содержанию коррекционно-педагогического деятельности с детьми;
- 2) возникновение дискуссий, диспутов по их инициативе;
- 3) ответы на вопросы родителей ими самими; приведение примеров из собственного опыта;
- 4) увеличение количества задаваемых вопросов к педагогу, касающихся личности ребенка, особенностей его развития;



- 5) стремление к индивидуальным контактам со специалистами;
- 6) повышение активности в участии мероприятий, проводимых в ДООУ.

Таким образом, образовательная деятельность МАДОУ д/с № 451 ориентирована на гуманистические позиции воспитания через качественную организацию коррекционно-педагогического процесса. Этот подход касается не только общения с детьми, но и организации специально организованного образовательного пространства детского сада, четко выстроенной системы взаимоотношений с родителями воспитанников с ОВЗ.

На сегодняшний день МАДОУ д/с № 451 это сложившийся коллектив творческих, высококвалифицированных сотрудников, умеющих видеть в каждом ребенке индивидуальность, направляющих детей к победам, открывающих перед ними двери в огромный, удивительный, прекрасный мир, который еще предстоит познать.

Список источников

1. *Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н.* Ребенок в инклюзивном дошкольном учреждении: метод. пособие. – М.: РУДН, 2010.
2. *Денискина В. З.* Образовательные потребности детей с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2013. – № 6. – С. 3–14.
3. *Зарецкий В. К.* Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 1. – С. 83–95.
4. *Ульенкова У. В., Лебедева О. В.* Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 176 с.

Информация об авторах

Л. Н. Пугачева, заведующий, Детский сад № 451 «Теремок», Почетный работник общего образования Российской Федерации, dou_451@mail.ru, Новосибирск.

Н. Ю. Шкатова, учитель-дефектолог высшей квалификационной категории, Детский сад № 451 «Теремок», Shkatovanu953@gmail.com, Новосибирск.

И. Д. Челпанова, учитель-дефектолог высшей квалификационной категории, Детский сад № 451 «Теремок», Irinau936sn42@mail.ru, Новосибирск.

Е. А. Соловьева, учитель-логопед высшей квалификационной категории Детский сад № 451 «Теремок», Elena.solovyeva76@mail.ru, Новосибирск.

Н. Р. Триллер, учитель-логопед высшей квалификационной категории, Детский сад № 451 «Теремок», Sixel-80@mail.ru, Новосибирск.

Information about the authors

L. N. Pugacheva, Head, Kindergarten No. 451 “Teremok”, Honorary Worker of General Education of the Russian Federation, dou_451@mail.ru, Novosibirsk.

N. Y. Shkatova, Teacher-defectologist of the highest qualification category, Kindergarten No. 451 “Teremok”, Shkatovanu953@gmail.com, Novosibirsk.

I. D. Chelpanova, Teacher-defectologist of the highest qualification category, Kindergarten No. 451 “Teremok”, Irinau936sn42@mail.ru, Novosibirsk.

E. A. Solovyova, Speech therapist teacher of the highest qualification category, Kindergarten No. 451 “Teremok”, Elena.solovyeva76@mail.ru, Novosibirsk.



N. R. Thriller, Speech therapist teacher of the highest qualification category,
Kindergarten No. 451 “Teremok”, Sixel-80@mail.ru, Novosibirsk.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH SPEECH DISORDERS

День дефектологии. 2022. № 1

Day of Defectology, 2022, no. 1

Научная статья

УДК 376.0

Разработка диагностического альбома «Психолого-педагогическая диагностика развития детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи»

**О. Л. Леханова¹, Л. В. Быстроумова¹, Т. А. Варушина¹, И. А. Волкова¹,
С. С. Лисенкова¹, Д. А. Панфилова¹, Ю. Л. Патракова¹, Н. А. Пятьшева¹,
Д. А. Смирнова¹**

¹*Череповецкий государственный университет, Череповец*

В статье рассказывается о создании диагностического альбома «Психолого-педагогическая диагностика развития детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи» в цифровом и бумажном форматах. Авторы делают акцент на комплексном обследовании, которое является залогом эффективной коррекционно-логопедической работы и условием нормализации психофизического развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: психолого-педагогическая диагностика, дети старшего дошкольного возраста, тяжелые нарушения речи, комплексное обследование, коррекционно-логопедическая работа, нормализация психофизического развития

Для цитирования: Леханова О. Л., Быстроумова Л. В., Варушина Т. А., Волкова И. А., Лисенкова С. С., Панфилова Д. А., Патракова Ю. Л., Пятьшева Н. А., Смирнова Д. А. Разработка диагностического альбома «Психолого-педагогическая диагностика развития детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи» // День дефектологии. 2022. № 1. С. 171–175.



Development of the diagnostic album “Psychological and pedagogical diagnostics of the development of older preschool children with severe speech disorders”

**O. L. Lekhanova¹, L. V. Bystroumova¹, T. A. Varushina¹, I. A. Volkova¹,
S. S. Lisenkova¹, D. A. Panfilova¹, Yu. L. Patrakova¹, N. A. Pyatysheva¹,
D. A. Smirnova¹**

¹*Cherepovets State University, Cherepovets*

The article describes the creation of the diagnostic album “Psychological and pedagogical diagnostics of the development of older preschool children with severe speech disorders” in digital and paper formats. The authors emphasize a comprehensive examination, which is the key to effective correctional and speech therapy work and a condition for the normalization of the psychophysical development of a child with severe speech disorders.

Keywords: psychological and pedagogical diagnostics, older preschool children, severe speech disorders, comprehensive examination, correctional speech therapy work, normalization of psychophysical development

For citation: Lekhanova O. L., Bystroumova L. V., Vakhrushina T. A., Volkova I. A., Lisenkova S. S., Panfilova D. A., Patrakova Yu. L., Pyatysheva N. A., Smirnova D. A. Development of the diagnostic album “Psychological and pedagogical diagnostics of the development of older preschool children with severe speech disorders”. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 171–175.

В современных условиях наблюдается увеличение количества детей с тяжелыми нарушениями речи. Одной из актуальных задач в работе с детьми данной группы является задача обследования детей с целью комплексной оценки состояния всех сторон развития ребенка. Именно комплексное обследование является залогом эффективной коррекционно-логопедической работы и условием нормализации психофизического развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи. Это, в свою очередь, определяет успешность обучения ребенка и его социокультурную интеграцию в обществе.

В настоящее время существует ряд отечественных разработок, позволяющих обследовать детей с нарушениями речи. Обзор отечественных и зарубежных аналогов позволил выделить тот опыт, который наиболее часто используется в работе логопеда:

1. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет). ФГОС. Н. В. Нищева [4].

Данная оригинальная речевая карта представляет собой готовый бланк к заполнению при обследовании состояния речи и неречевых психических функций, а также механизмов нарушения речи ребенка.

В ней даны диагностические задания для всестороннего обследования детей разных возрастных групп.

2. Речевая карта для обследования ребенка дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Г. А. Волкова, М. А. Илюк [3].



Данная «Речевая карта» предназначена для проведения учителем-логопедом ДОУ психолого-логопедического обследования детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и отражения его результатов.

3. Дидактические материалы для обследования и формирования речи детей дошкольного возраста. Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова [2].

В данном пособии рассматриваются вопросы, направленные как на выявление речевых недостатков у дошкольников, так и на развитие у них всех компонентов речи: фонематических процессов, звукопроизношения, слоговой структуры слова, словарного запаса, грамматического строя языка, а также самостоятельной связной речи.

4. Дидактический материал по обследованию речи детей. ГРАММАТИЧЕСКИЙ СТРОЙ. О. Е. Грибова, Т. П. Бессонова [1].

Материал в альбоме расположен следующим образом: на одной стороне листа, как правило, представлен картинный материал, на его обороте даются описания речевого и картинного материала, видов работы по обследованию речи, а также представлен материал для самостоятельной работы детей или упражнения, рассчитанные на слуховое восприятие.

5. Тест Д. Векслера (детский вариант) [5].

Тест Векслера (или Шкала Векслера) является одним из самых известных тестов для измерения уровня интеллектуального развития и разработана Дэвидом Векслером в 1939 году. Тест основан на иерархической модели интеллекта Д. Векслера и диагностирует общий интеллект и его составляющие – вербальный и невербальный интеллекты. Исследование интеллекта проводится с 5 до 16 лет.

С учетом текущей ситуации, связанной с повышением спроса на цифровизацию образовательной деятельности и возможности ее осуществления в удаленном формате, а также в связи с широким распространением практики проектной деятельности в работе дошкольных образовательных организаций, нами была предпринята попытка оценки существующих аналогов с позиции их применимости в условиях проектной деятельности логопеда. Критериями для оценки выступили таких показатели, как:

- 1) цифровой вариант и возможность применения удаленно;
- 2) наличие методических рекомендаций;
- 3) возможность тиражирования;
- 4) наглядность;
- 5) удобная навигация;
- 6) осуществление обследования всех значимых сторон развития ребенка;
- 7) применение на практике без дополнительной доработки;
- 8) наличие экспертных заключений от специалистов.

Проведенный анализ показал, что существует 3 блока.

1. Диагностические кейсы с наглядными альбомами (обычно без учёта нозологии и возраста);

2. Рекомендации по обследованию и речевые карты (обычно без наглядного материала);

3. Диагностические альбомы для детей с ТНР (обычно направлены на одну из сторон развития ребенка)

Таким образом, была определена актуальность и необходимость реализации проекта, связанного с разработкой цифрового диагностического альбома «Психо-



лого-педагогическая диагностика развития детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи».

Нам представляется, что такой альбом позволит проводить обследование детей в любом месте и в любое время, в том числе и в удаленном режиме, сократит время логопеда на подготовку к обследованию, так как диагностический альбом будет включать все значимые стороны оценки развития ребенка, обеспечит удобную навигацию и возможность выбора методик, исходя из текущей ситуации и запроса на обследование, обеспечит экономию ресурсов на распечатывание или тиражирование материалов для обследования и станет основанием для планирования комплексной коррекционно-логопедической работы специалистов в условиях дошкольной образовательной организации.

Проект реализуется в рамках проектного обучения в Череповецком государственном университете. При реализации проекта соблюдены все значимые характеристики проектной деятельности: разработан паспорт проекта, включающий общие сведения о проекте, анализ проблемной ситуации, описание продуктового результата, план реализации проекта, план управления рисками, бюджет проекта. Также идет подготовка к краш-тесту, в рамках которого будет осуществлена защита идеи проекта, разработана диаграмма Ганта, выделены значимые этапы проекта.

1 этап: создание паспорта проекта.

2 этап: объединение наиболее используемых методик в единый диагностический альбом.

3 этап: Диагностический альбом «Психолого-педагогическая диагностика развития детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи».

Таким образом, в настоящее время объективно существует спрос на создание цифровых диагностических альбомов, в том числе диагностического альбома по обследованию детей с тяжелыми нарушениями речи. Командой студентов 2 курса Череповецкого государственного университета создается такой альбом, который планируется для апробации и внедрения на первоначальных этапах в рамках дошкольных образовательных организаций города Череповца, а в дальнейшем в качестве стартапа на территории Российской Федерации.

Список источников

1. Грибова О. Е., Бессонова Т. П. Дидактический материал по обследованию речи детей. Грамматический строй. – М.: Аркти, 2019.
2. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дидактические материалы для обследования и формирования речи детей дошкольного возраста. – М.: Дрофа, 2009. – 96 с.
3. Волкова Г. А., Илюк М. А. Речевая карта для обследования ребенка дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. – М.: КАРО, 2009. – 44 с.
4. Нищева Н. В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет). ФГОС. – СПб.: Детство-Пресс, 2016.
5. Диагностика структуры интеллекта: тест Д. Векслера – детский вариант», метод. рук-во / сост. Ю. И. Филимоненко, В. И. Тимофеев. – СПб.: Иматон, 1998.

Информация об авторах

О. Л. Леханова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологического образования Института педагогики и психологии, Череповецкий государственный университет, lehanovao@mail.ru, Череповец



Л. В. Быстроумова, Т. А. Варушина, И. А. Волкова, С. С. Лисенкова, Д. А. Панфилова, Ю. Л. Патракова, Н. А. Пятышева, Д. А. Смирнова, студенты, Череповецкий государственный университет, Череповец.

Information about the authors

О. Л. Lekhanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Defectological Education of the Institute of Pedagogy and Psychology, Cherepovets State University, lehanovao@mail.ru, Cherepovets

L. V. Ostroumova, T. A. Vtorushina, I. A. Volkova, S. S. Lisenkova, D. A. Panfilova, Y. L. Patrakova, N. A. Pyatysheva, D. A. Smirnova, students, Cherepovets State University, Cherepovets.

Поступила: 11.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 11.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Научная статья

УДК 376.37

К вопросу о психолого-педагогических условиях формирования социальных компетентностей обучающихся в ходе логопедической работы

О. П. Пецух¹

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

В статье представлены общие подходы к созданию психолого-педагогических условий, реализация которых будет способствовать формированию социальных компетентностей обучающихся с нарушениями речи, дается характеристика социальных компетентностей обучающихся как значимого результата логопедической работы.

Ключевые слова: социальные компетентности, компетентностный подход в образовании обучающихся с нарушениями речи, педагогические условия, результативность профессиональной деятельности учителя-логопеда

Для цитирования: Пецух О. П. К вопросу о психолого-педагогических условиях формирования социальных компетентностей обучающихся в ходе логопедической работы // День дефектологии. 2022. № 1. С. 176–183.

Original article

On the issue of psychological and pedagogical conditions for the formation of social competencies of students during speech therapy work

O. P. Petsukh¹

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

The article presents general approaches to the creation of psychological and pedagogical conditions, the implementation of which will contribute to the formation of social competencies of students with speech disorders, characterizes the social competencies of students as a significant result of speech therapy work.

Keywords: social competencies, competence-based approach in the education of students with speech disorders, pedagogical conditions, the effectiveness of the professional activity of a speech therapist teacher

For citation: Petsukh O. P. On the issue of psychological and pedagogical conditions for the formation of social competencies of students during speech therapy work. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 176–183.

Национальный проект «Образование», старт реализации которого был дан в РФ в 2019 году, в очередной раз актуализировал проблему оценки качества образования, задал определенные векторы в разработке критериев оценки и показателей это-



го качества в контексте мониторинга формирования функциональной грамотности обучающихся.

Проблема формирования функционально грамотной языковой личности ребенка с нарушением речи неоднократно поднималась в диссертационных исследованиях в связи с современными взглядами на цель и результат логопедического воздействия [11; 16; 20]. Отмечалось, что значимым результатом коррекционного обучения и воспитания становится сформированная личностная готовность и способность ребенка к эффективному применению нормативных речевых средств в разных социальных ситуациях, которая будет способствовать его дальнейшему успешному «функционированию» в социуме.

В настоящее время это отражено и в нормативных требованиях к результатам освоения обучающимися с тяжелыми нарушениями речи программы коррекционной работы (Приложение № 5 ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [14]):

- требования к результатам работы по преодолению нарушений устной речи, преодолению и профилактике нарушений чтения и письма;
- требования к результатам овладения *компетенцией*, которые должны отражать прогресс обучающихся в самостоятельности и независимости в быту и школе, связанный с прогрессом в развитии функций речи (коммуникативной, информативной, познавательной, регулятивной).

Если с первой группой требований у практикующих учителей-логопедов проблем не возникает, то требования ко второму направлению работы (и к его содержанию, и к результатам) вызывают вопросы. Должны ли учителя-логопеды заниматься формированием компетенций обучающихся? Не является ли это психолого-педагогическим воздействием, не связанным напрямую с коррекционной (логопедической) составляющей процесса образования детей с нарушениями речи?

Ответы на эти вопросы можно найти в психолингвистических исследованиях в области логопедии [3]. Известно, что у детей с тяжелыми нарушениями речи выявляются различные по этиологии нарушения не только языковой способности (способности к освоению и использованию языковых знаков), но и речевой способности (способности к освоению речевой деятельности со всеми ее структурными компонентами и функциями).

Как соотносятся понятия «речевая способность» и «компетенция»? Обратимся к той трактовке понятия компетенция, которая представлена в работе И. А. Зимней [5]. Компетенции, отмечает она, это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (формируемые целенаправленно в образовательном процессе), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях. Таким психологическим новообразованием для ребенка с нарушением речи может стать речевая способность.

В этом случае сущность результатов логопедической работы при реализации компетентностного подхода будет выглядеть следующим образом:

- результаты работы по овладению компетенцией – развитая способность детей к речевым действиям, выполняющим разные функции в соответствии с ситуациями, возникающими в их жизни (такая способность – внутреннее психологическое новообразование);
- выявляется эта способность в речевых действиях, которые дети демонстрируют в различных ситуациях реальной жизни (проявление готовности к таким действиям – сформированность компетентностей).



Учитывая роль языка и речи в становлении «социальности» ребенка, учитель-логопед способствует формированию именно социальных компетентностей, создавая адекватные этой цели педагогические условия. «Создание условий для формирования... компетентностей обучающихся» отнесено к одному из целевых ориентиров логопедической работы [13].

В Педагогическом словаре «условия» определяются как совокупность обстоятельств либо облегчающих, либо затрудняющих развитие, решение поставленных проблем [12, с. 54]. Педагогические же условия создаются специально, требуют обоснования, анализа с точки зрения их целесообразности и в случае необходимости совершенствования или трансформации.

К педагогическим условиям относят психолого-педагогические, организационно-педагогические, социально-педагогические, дидактические [2; 15; 17]. Остановимся на некоторых психолого-педагогических условиях, связанных с психологическими подходами к развитию способностей.

Одним из значимых факторов, определяющих развитие способности ребенка к какой-либо деятельности, является, по мнению психологов, внутренняя мотивация ребенка к этой деятельности [4]. При этом важно учитывать, что

- во-первых, мотивы, побуждающие человека к речевому действию, лежат вне речи, в других видах деятельности – общении, труде, познании, игре и др.;
- во-вторых, при нарушении речевой деятельности внутренняя мотивация к ней стимулируется внешним мотивированием.

Процесс стороннего мотивирования часто сравнивают с манипуляцией, которая может быть положительной и отрицательной. По мнению Е. П. Ильина, использование манипулятивных техник в педагогике может иметь положительные последствия, так как педагог, скрыто подводя адресата манипуляции к возбуждению намерений, не совпадающих с его актуально существующими в этот момент желаниями, стремится достичь целей, объективно не являющихся внешними по отношению к этому адресату [6, с. 114; 7].

В связи с этим учителю-логопеду важно изучать «интересы и склонности обучающихся, воспитанников с целью создания условий для обеспечения их развития..., формирования компетентностей, используя разнообразные формы, приемы, методы и средства обучения» [13].

Дети младшего дошкольного возраста, с которыми работают учителя-логопеды, – это дети с первым, вторым уровнями речевого развития при разных клинических вариантах общего, системного недоразвития речи. Деятельность детей этого возраста основана на нескольких мотивах, среди которых в качестве ведущих выделяют игровые мотивы и мотивы установления и сохранения положительных отношений с детьми и взрослыми. Один из приемов стимулирования мотивации к речевым действиям младшего дошкольника – это введение в ход логопедического занятия дополнительного коммуниканта («говорящей» игрушки) [1]. В этом случае учитель-логопед становится «режиссером» коммуникативного акта:

– *Интересно, что Клоун нам принёс? Что у него в сумке? Мне не говорит... Может, вам скажет? Кто спросит?*

– *Какие у него шарики красивые! Может, он даст нам с ними поиграть, если попросим? Кто попросит?*

– *Он не знает, какие интересные игрушки есть у вас в группе, а ему интересно... Кто расскажет?*



При этом учитель-логопед:

- включает детей в субъект-субъектные отношения, формируя навыки естественного диалога ребенка с интересным ему коммуникантом,
- создает ситуацию, в которой речевые действия мотивированы (ребёнку понятно, зачем спрашивать, просить, рассказывать).
- формирует речевые действия в соответствии с программными требованиями (варьирует степень сложности их лексического, грамматического, звуко-слогового и просодического оформления),
- учитывает индивидуальные речевые возможности каждого ребенка (с кем-то говорит сопряжено, кому-то дает образец для отраженного проговаривания, а кого-то стимулирует к самостоятельному высказыванию, создавая ситуацию успеха для каждого).

Старшие дошкольники начинают активно интересоваться социальной жизнью взрослых, осваивая ее в сюжетно-ролевых играх. Эти интересы детей учтены, в частности в «Программе логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком» [19], осваивая которую, дети на логопедических занятиях погружаются в коммуникативные ситуации, близкие к реальной жизни: «На остановке», «В гостях», «Знакомство» и др. В этих ситуациях дети осваивают речевые действия, соответствующие коммуникативной ситуации и коммуникативной роли, а у учителя-логопеда есть возможность давать детям образцы речевых действий, выступая поочередно в одной из ролей. При этом осваивается и уточняется лексический и грамматический состав высказываний с разной коммуникативной направленностью, развивается способность применять их для решения «жизненных» задач.

Познавательный интерес дошкольников и младших школьников стимулируется при введении в образовательный процесс практических проблемных ситуаций. Как отмечает Г. С. Ковалёва, руководитель Центра оценки качества образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», повышение уровня функциональной грамотности обучающихся зависит от того, будет ли в ходе реализации ФГОС общего образования процесс обучения строиться как процесс решения обучающимися задач «на применение или перенос тех знаний и умений, которые учитель формирует» [8, с. 35–36].

«Связь теории с практикой» – принцип традиционной «классической» дидактики. Корректное встраивание методов реализации компетентностного подхода в существующее традиционное образование может осуществляться путем «от теории – к практике»:

- этап теоретического освоения,
- этап применения теоретических знаний:
 - в знакомой учебной ситуации (действие по образцу),
 - видоизмененной учебной ситуации (перенос усвоенного образца действия в другие (сходные) условия),
 - нестандартной ситуации, когда дети должны сделать самостоятельный выбор одного из усвоенных образцов действия для решения проблемной (практикоориентированной) задачи – реализации компетентностного подхода.

Применение усвоенных пунктуационных правил вызывает определенные трудности у обучающихся с нарушениями речи (особенно при дизартрии и заикании в связи с нарушением просодической стороны речи). Это требует специальной ра-



боты по формированию способности детей оценивать соответствие содержания текста его оформлению относительно целей автора.

*Пример реализации компетентного подхода в логопедической работе
(от теории – к практике)*

КОНТЕКСТ – «Покупка билетов в театр»

Мама дала сыну Коле свой телефон, попросила написать и отправить папе SMS-сообщение о том, для кого нужно купить билеты в театр.

Коля написал то сообщение, которое продиктовала ему мама, но папа, прочитав это сообщение, купил на один билет больше.

Вот, что написал Коля под диктовку: «*Купи билет мне, тёте, Нине и Ольге Ивановне*».

Вопрос: почему произошла ошибка? Как вы думаете, сколько билетов нужно было купить и сколько купил папа?

Реализация принципа связи теории с практикой может осуществляться и другим путем: от практики – к теории. Погружение обучающихся в практическую проблемную ситуацию на начальном этапе дает им ответ на вопрос, *зачем* осваивать те или иные знания и умения (стимулирует внутреннюю мотивацию к их освоению).

Этот путь реализации компетентного подхода в ряде случаев оказывается более результативным:

- повышается уровень усвоения и запоминания теоретического материала,
- приобретаемый в образовательном процессе позитивный опыт самостоятельного поиска путей решения учебно-практической проблемной ситуации способствует формированию готовности в дальнейшем действовать самостоятельно при решении различных социальных и жизненных задач.

*Пример реализации компетентного подхода в логопедической работе
(от практики – к теории)*

КОНТЕКСТ – «Подарки на Новый год»

Перед Новым годом Ира и Инна написали письмо Деду Морозу. Ира очень хотела в подарок от Дедушки Мороза получить куклу, а Инна – мишку. Девочки поставили под ёлку пакеты для подарков и подписали их: «*для Иры*», «*для Инны*». Утром Инна сразу нашла свой подарок под ёлкой, а подарок для Иры где-то затерялся.

Вопрос: как вы думаете, почему подарок для Иры от дедушки Мороза затерялся?

Задания такого типа могут включаться в логопедические занятия на начальных этапах работы по профилактике оптической дисграфии.

Создание практико-ориентированных проблемных ситуаций, реализация других методов и приемов формирования социальных компетентностей обучающихся, требует изменений не только в организации образовательного процесса, но и в стиле общения учителя-логопеда с обучающимися на занятии.

Проведенное нами исследование показало, что существует определенная зависимость особенностей коммуникативно-речевого поведения детей к концу срока коррекционного обучения от особенностей профессионального речевого поведения учителей-логопедов, которые проводили с ними коррекционные занятия [18, с. 159–165].



Было выявлено, что учителя-логопеды, традиционно ориентирующиеся на коррекцию речевых нарушений, а не на детей с речевыми нарушениями, используют преимущественно субъект-объектные, авторитарные, монологические по сути модели профессионального общения и взаимодействия с детьми. При этом у детей в ходе логопедических занятий достаточно успешно преодолеваются отклонения от языковых норм, что отмечается в речевых высказываниях, продуцируемых в учебных ситуациях. В других же ситуациях в речевом поведении детей остаются выраженные проблемы. Негативные последствия авторитарного педагогического стиля на коммуникативно-личностное развитие детей с ОВЗ были описаны также в работе И. А. Коробейникова [9].

Вместе с тем учителя-логопеды с гуманистической направленностью профессионального дискурса, также добиваясь хороших результатов в коррекции нарушений речи (статистически значимых различий не было выявлено), способствуют формированию способности и готовности детей применять сформированные речевые средства в разных коммуникативных ситуациях. Среди детей, с которыми занимались такие учителя-логопеды, не было ни одного ребенка, коммуникативно-речевое поведение которого взрослые (эксперты – педагоги и родители) оценили бы очень низко.

По мнению Н. И. Лепской, полноправным участником коммуникации ребенок «научается быть» в диалоге со взрослым, который, «обладая более широкой частно-апперцепционной базой, способен направлять и организовывать диалог с ребенком, зачастую подстраиваясь под его интересы и неожиданные смены тем» [10, с. 76–77]. Таким образом, к психолого-педагогическим условиям формирования социальных компетентностей обучающихся относится и проявление учителями-логопедами коммуникативной компетентности в ходе проведения логопедических занятий, а выделенные нами психолого-педагогические условия можно рассматривать как комплекс в связи с их взаимодополняемостью и взаимосвязанностью.

Список источников

1. *Аванесян Р. Д., Юнтунен О. А.* Обучение диалогу детей с нарушениями речевого развития // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств: методические материалы науч.-практ. конференции «Центральные механизмы речи», посвященной памяти проф. Н. Н. Трауготт. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. – С. 4–17.
2. *Володин А. А., Бондаренко Н. Г.* Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 2. – С. 143–152.
3. *Грибова О. Е.* Психолингвистика и логопедия: вопросы, предположения // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 3–11.
4. *Дружинин В. Н.* Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2000. – 368 с.
5. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
6. *Ильин Е. П.* Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2010. – 576 с.
7. *Ильин Е. П.* Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2012. – 830 с.
8. *Ковалева Г. С.* Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности // Вестник образования России. – 2019. – № 16. – С. 32–36.



9. *Коробейников И. А.* Нарушения развития и социальная адаптация. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 192 с.

10. *Лепская Н. И.* Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). – М.: Филол. факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 153 с.

11. *Микляева Ю. В.* Развитие семантической стороны речи в процессе коррекционно-логопедической работы с детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (на примере предложно-падежных конструкций): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003. – 21 с.

12. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.; под. ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 352 с.

13. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих». Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» [Электронный ресурс]: Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26.08.2010 г. №761н. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703/ (дата обращения: 21.08.2022).

14. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 21.08.2022).

15. *Пронина З. И.* Анализ и классификация педагогических условий с целью повышения эффективности образовательного процесса // Гуманитарный научный вестник. – 2020. – № 10. – С. 66–69.

16. *Русецкая М. Н.* Стратегия преодоления дислексии учащихся с нарушениями речи в системе общего образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 288 с.

17. *Тулгенова А. Г.* Некоторые психолого-педагогические условия оптимизации учебно-воспитательного процесса [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.crimea.edu/tnu/...03019.html> (дата обращения: 21.08.2022).

18. *Фурьева Т. В., Пецух О. П.* Гуманизация дискурсивных практик профессионально-педагогического сообщества в дополнительном образовании: монография. – Красноярск, 2014. – 236 с.

19. *Чиркина Г. В., Лагутина, А. В.* Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком // Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / авт.-сост. Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2008. – С. 176–271.

20. *Ярош Е. А.* Психолого-педагогические условия формирования самокомпенсации при коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у дошкольников с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 21 с.

Информация об авторе

О. П. Пецух, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, инклюзивного образования и психологии, Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, olga.pesuh@mail.ru, Новосибирск.



Information about the author

O. P. Petsukh, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy, Inclusive Education and Psychology, Novosibirsk Institute of Advanced Training and Retraining of Educational Workers, olga.pечuh@mail.ru, Novosibirsk.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Научная статья

УДК 376.37

Организация театрализованной деятельности старших дошкольников с ОВЗ в инклюзивной практике группы комбинированной направленности ДОО

О. В. Шилова¹, Н. Н. Головина¹¹*Детский сад № 281, Новосибирск*

Авторами представлен проект по художественно-эстетическому и речевому развитию детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в группах комбинированной направленности. В статье представлены результаты трехлетней практики театрализованной деятельности в инклюзивной группе дошкольной образовательной организации (ДОО).

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольники с ОВЗ, театрализованная деятельность

Для цитирования: Шилова О. В., Головина Н. Н. Организация театрализованной деятельности старших дошкольников с ОВЗ в инклюзивной практике группы комбинированной направленности ДОО // День дефектологии. 2022. № 1. С. 184–187.

Original article

Organization of theatrical activities of senior preschoolers with disabilities in the inclusive practice of the group of combined orientation of preschool educational institutions

O. V. Shilova¹, N. N. Golovina¹¹*Kindergarten no. 281, Novosibirsk*

The authors present a project on the artistic, aesthetic and speech development of children of senior preschool age with disabilities in groups of combined orientation. The article presents the results of a three-year practice of theatrical activity in an inclusive group of pre-school children.

Keywords: inclusive education, preschool children with disabilities, theatrical activities

For citation: Shilova O. V., Golovina N. N. Organization of theatrical activities of senior preschoolers with disabilities in the inclusive practice of the group of combined orientation of preschool educational institutions. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 184–187.

Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО), определяющего основные условия получения образования дошкольниками, в том числе дошкольниками с особыми образовательными потребностями, заставляет педагогов искать новые формы, методы и приемы работы в рамках единого образовательного пространства дошкольной образовательной организации (ДОО).



Театрализованная деятельность – одна из форм образовательного процесса в детском саду, позволяющая решать широкий круг педагогических и коррекционных задач, в том числе применительно к воспитанникам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Приобщение дошкольников с ОВЗ к театрализации является не только формой художественного воспитания и формирования основы художественной и речевой культуры, но и средством активизации коррекционно-развивающего процесса (развитие, воспитание, обучение и коррекция), совершенствования коммуникативных навыков, гармоничного эмоционального развития детей с ОВЗ, расширения возможностей их социальной адаптации, участия в общественной и культурной деятельности в микро- и макросреде.

Театрализованная деятельность является традиционной для нашего дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). Сначала под руководством музыкального руководителя ДОУ была организована музыкально-театральная студия «Росточек», многолетняя работа студии отразилась в создании совместно с учителями-логопедами ДОУ парциальной программы по речевому и художественно-эстетическому развитию «Сказочная страна».

Программа «Сказочная страна» реализуется в группах комбинированной направленности старшего дошкольного возраста.

Цель программы – совершенствование речевого и художественно-эстетического развития воспитанников групп комбинированной направленности старшего дошкольного возраста средствами театрализованной деятельности. Данная цель нами была реализована посредством ряда задач:

- содействовать формированию навыков экспрессивной речи посредством декламации текстов сказок;
- развивать творческую активность, свободу, эмоциональную раскованность детей средствами театрализованной деятельности;
- способствовать активизации и обогащению словаря детей;
- развивать у детей коммуникативные способности в процессе подготовки к спектаклю и реализации роли;
- формировать чувство ответственности за выполнение порученной роли в общем спектакле;
- формировать нравственное сознание на основе образов народных и литературных сказок;
- пополнить предметно-пространственную развивающую среду ДОУ разными видами театров, пособиями, рисунками, картотеками творческих игр.

Материалом для образовательного процесса с детьми по программе служат сказки разных жанров. Начинаем работу с русских народных сказок: кумулятивные, сказки о животных, бытовые и волшебные сказки. В подготовительной группе берём более сложные авторские сказки.

В основу программы легли три направления деятельности:

- речевое развитие (тренировка голоса, дикции, интонационной выразительности, игры направленные на координацию речи с движением, речевое творчество),
- обучение основам актерского мастерства (мимическая гимнастика, пантомимика, психогимнастика, знакомство с основами театральной культуры),
- музыкальное развитие (развитие вокальных навыков, эмоциональной отзывчивости на музыку, ритмопластика).



Основная форма реализации программы – групповые и подгрупповые занятия. Занятия проходят в старшей и подготовительной группе один раз в неделю, в зависимости от цели часть занятий проходит в музыкальном зале, часть в логопедическом кабинете. Занятия проводят совместно музыкальный руководитель и учитель-логопед при участии воспитателей группы.

Большинство занятий имеют полихудожественную направленность: дети слушают художественное чтение, сами пробуют воспроизводить отрывки сказок по ролям, слушают музыку, двигаются в ритм и такт музыки, поют, танцуют, играют на детских музыкальных инструментах, в конце занятия рисуют, лепят, конструируют уже в группе. Посредством организации в группах музыкально-театральных уголков дети продолжают играть и инсценировать сказки, используя разного вида театры: настольный, пальчиковый, теневой, театр кукол Би-ба-бо, перчаточных кукол, «сундучок ряженья».

В старшей группе инсценируем сказки: «Репка», «Теремок», «Мужик и медведь», «Гуси-лебеди», «Царевна-лягушка», «Три поросёнка». В подготовительной группе работаем над созданием собственных этюдов на основе поэтических произведений для детей. Результаты представляем на литературных гостиных. Наши воспитанники учатся читать стихи, воплощая их в художественный образ. Мы провели гостиные по сказкам К. И. Чуковского, А. С. Пушкина, по сказкам и стихам Бориса Заходера.

Итогом коррекционно-образовательной деятельности в подготовительной группе является работа над спектаклем. Она включает несколько этапов:

- чтение сказки (беседа по содержанию);
- рассказывание сказки по ролям;
- выбор и обсуждение кандидатур на роли персонажей сказки;
- работа с артистами (групповая, подгрупповая и индивидуальная), включающая выразительное чтение, пантомимику, игровые движения, пение, групповые танцевальные и песенные номера;
- объединённая репетиция для всех участников спектакля;
- генеральная репетиция в костюмах с декорациями, аксессуарами и музыкальным сопровождением;
- премьеры спектакля в присутствии зрителей.

Итогом речевой, музыкальной и театрализованной деятельности являются следующие результаты выпускников:

- дети достаточно свободно владеют устной речью, могут выражать свои мысли, чувства, эмоции при декламации, рассказывании, пересказе и в свободной речи;
- дети умеют пользоваться средствами выразительности речи, мимикой, жестами, владеют правилами речевого общения со сверстниками и взрослыми;
- проявляют инициативу и самостоятельность в речевой сфере;
- имеют представления о театре как о виде искусства, о сценической культуре, проявляют интерес к театральному искусству.

Достижениями в своей работе по реализации программы мы можем считать победу наших воспитанников в 2018/19 учебном году в открытом межрегиональном фестивале речевого творчества для детей с ОВЗ «Прошу слова». Дети с ОВЗ двух подготовительных групп ДОУ выступали с отрывком из спектакля «Золотой гусь» по мотивам одноимённой сказки Братьев Гримм на настоящей сцене областного театра кукол.



В 2019/20 учебном году с детьми подготовительной группы комбинированной направленности был поставлен авторский медиа-спектакль (автором сценария является музыкальный руководитель ДООУ Н. Н. Головина) «По страницам памяти». Результатом данной постановки стало участие в Международном творческом конкурсе «Великой Победе-75! Путь мужества и славы!». Дети и педагоги были награждены Дипломом I степени.

В этом 2020–2021 году мы поставили спектакль «Золушка» по мотивам одноименной сказки Шарля Перро, отрывки которого и представляем в нашем проекте на видео.

Список источников

1. *Артёмова Л. В.* Театрализованные игры дошкольников. Книга для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1990. – 127 с.
2. *Боголюбская М. К., Шевченко В. В.* Художественное чтение и рассказывание в детском саду: пособие для учащихся дошк. пед. училищ. – Изд. 2-е испр. и доп. – М.: Просвещение, 1966. – 189 с
3. *Выготский Л. С.* Психология искусства / под ред. В. В. Иванова. – 2-е изд., исп. и доп. – М.: Просвещение, 1968. – 576 с.
4. *Маханева М. Д.* Занятия по театрализованной деятельности в детском саду. – М.: Сфера, 2001. – 128 с.
5. *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.
6. *Позднякова Л. А.* Логопедическая работа по преодолению нарушений интонационной выразительности речи у дошкольников со стертой дизартрией: автореф. ... канд. пед. наук. – СПб., 2004. – 349 с.
7. *Шевцова Е. Е.* Технологии формирования интонационной стороны речи. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 222 с.

Информация об авторах

О. В. Шилова, учитель-логопед, детский сад № 281, olya_shilova_1976@mail.ru, Новосибирск.

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

Information about the authors

O. V. Shilova, speech therapist teacher, kindergarten no. 281, olya_shilova_1976@mail.ru, Novosibirsk.

N. N. Golovina, music director, kindergarten no. 281, Novosibirsk.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

День дефектологии. 2022. № 1

Day of Defectology, 2022, no. 1

Научная статья

УДК 376.3

Дидактическая игра как средство обучения детей с легкими интеллектуальными нарушениями

К. А. Волкова¹, С. П. Ошейко¹

¹*Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск*

В статье предпринята попытка выявить роль дидактических игр при обучении детей с легкими интеллектуальными нарушениями посредством разработки и применения комплекса дидактических игр по теме «Природа». На основе апробации комплекса делается вывод о том, что дидактические игры являются основным средством обучения детей с легкими интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: дидактическая игра, интеллектуальное нарушение, комплекс дидактических игр

Для цитирования: Волкова К. А., Ошейко С. П. Дидактическая игра как средство обучения детей с легкими интеллектуальными нарушениями // День дефектологии. 2022. № 1. С. 188–192.

Original article

Didactic game as a tool of teaching children with mild intellectual impairments

K. A. Volkova¹, S. P. Osheyko¹

¹*Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk*

The article attempts to identify the role of didactic games in teaching children with mild intellectual impairments through the development and application of a complex of didactic games on the topic "Nature". Based on the approbation of this complex it is concluded that using of didactic games is one the main tools of teaching children with mild intellectual impairments.

Keywords: didactic game, intellectual impairment, complex of didactic games

For citation: Volkova K. A., Osheyko S. P. Didactic game as a tool of teaching children with mild intellectual impairments. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 188–192.



Дополнительное образование детей является одним из приоритетных направлений в рамках государственного проекта, направленного на развитие образования, но в дополнительном образовании еще не до конца выработаны и апробированы методы и средства взаимодействия с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. В частности не существует единственного ответа на вопрос: как обучать детей с интеллектуальными нарушениями?

О детях, имеющих отклонения в умственном развитии, известно еще со времен Аристотеля. В Российской империи вопросами, связанными со слабоумными детьми, занимались И. В. и Е. Х. Маляревские, Е. К. Грачева.

После 1917 года в стране стали появляться специальные школы для умственно отсталых детей. Заботу о них взяло на себя государство. Одним из основоположников коррекционной педагогики является Л. С. Выготский. Он подчеркивал необходимость изучения и воспитания детей с легкими интеллектуальными нарушениями, признавая важность выделения первичного и вторичного дефектов. Классификацией умственной отсталости в СССР занимались М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, С. С. Мнухина и Д. Н. Исаева.

В наше время открыты дошкольные учреждения и коррекционные школы, кроме обучения проводятся еще оздоровительные мероприятия» [2].

Интеллектуальное нарушение – это изменение процесса рационального познания, умозаключений, суждений, критических способностей [1].

У ребенка, имеющего интеллектуальное нарушение, наблюдается недоразвитие когнитивных функций ввиду органического поражения головного мозга и центральной нервной системы, что приводит к недоразвитию всех видов мышления, уменьшению объема памяти, нарушению внимания, к скудности восприятия и в конечном счете к несформированности навыков учебной деятельности. Также для таких детей характерны эмоциональная лабильность или, наоборот, крайняя возбудимость, преобладание биологических потребностей над социальными и духовными [4]. При общении с детьми, имеющими интеллектуальное нарушение, нельзя не вспомнить слова Эдуарда Сегена: «Физически – он не может, умственно – он не знает, психически – он не желает. Он бы и мог, и знал, если бы только он хотел; но вся беда в том, что он, прежде всего, не хочет!..» [3].

Поэтому важно, прежде всего, способствовать стимулированию познавательного интереса у детей с легкими интеллектуальными нарушениями для дальнейшего усвоения знаний, формирования адекватной самооценки и положительных моделей поведения, что окажет положительное влияние на дальнейшую жизнь таких детей. В качестве основного средства обучения детей с интеллектуальными нарушениями рассматривается дидактическая игра. «Дидактическая игра – специально создаваемая или приспособленная для целей обучения игра» [5].

История дидактической игры насчитывает много веков, а ее изучением занимались К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, В. Н. Аванесова, Е. Л. Агеева, З. М. Богуславская, А. К. Бондаренко, О. Д. Дьяченко, Е. О. Смирнова.

В такой игре дети получают необходимые знания посредством игровых действий, оформленных правилами, что в полной мере отражено в самих функциях дидактической игры:

- 1) функция снятия напряжения и формирования устойчивого интереса к учению;
- 2) функция формирования психических новообразований;
- 3) функция формирования учебной деятельности;
- 4) функции формирования навыков учебной, самостоятельной работы;



- 5) формирование навыков самоконтроля и самооценки;
- 6) формирование адекватных взаимоотношений и освоения социальных ролей.

Поэтому дидактическая игра в полной мере отвечает образовательным и развивающим потребностям детей с интеллектуальными нарушениями.

При грамотном соблюдении всех принципов – опоре на наглядность, учете индивидуальных особенностей, а также ясности и простоте правил, непрерывном контроле игрового процесса и активной творческой позиции педагога дидактическая игра способна выполнить главную задачу, определяющую качество обучения детей с интеллектуальными нарушениями, – стимулирует познавательную деятельность учеников, что необходимо для приобретения знаний, умений и навыков и формирования социальных навыков.

Для того чтобы проверить сказанное выше было решено разработать и апробировать комплекс дидактических игр для детей старшего школьного возраста. Занятия проводились на базе Муниципального казенного общеобразовательного учреждения города Новосибирска «Специальная (коррекционная) школа № 107» с учащимися 10 «А» класса. Все дети имеют стойкое нарушение интеллекта легкой степени.

Опытно-практическая работа включала 3 этапа:

- 1 этап – анализ литературы и адаптация игр, оформление комплекса;
- 2 этап – проведение игр с детьми на досуговых занятиях;
- 3 этап – оценка результатов.

На первом этапе работы были подобраны и адаптированы игры по теме «Природа». Адаптация игр происходит путем упрощения правил. Игры рассчитаны на детей с легкими интеллектуальными нарушениями старшего школьного возраста.

Игры разделены на 4 категории: игры с карточками; игры-пазлы; словесные игры; словесные игры и лабиринты.

На первом занятии были проведены следующие игры с целью выявления уровня знаний у ребят по теме «Природа» и стимуляции их познавательной деятельности: «Имена животных», «Найди карточку», «Хищные и травоядные», «Кто, где живет», «Обед для зверей». Ребята успешно справились с предметными играми. Также были проведены загадки на темы «Растения» и «Животные». Ребята показали высокий уровень знания о животных и растениях, в процессе занятия было видно нарастание интереса ребят к заданиям и играм. На следующих занятиях проводились более сложные игры по той же тематике. Одно из занятий было посвящено кроссвордам: «Кто живет на юге», «Зеленый цвет», Кроссворд «12 месяцев», лабиринтам: «Лес», «Птичий лабиринт № 1», «Птичий лабиринт № 2». Ребятам очень понравились необычные творческие задания. Почти у всех ребят отмечались увлеченность и нацеленность на результат, но не все сразу справились с заданиями.

Контрольное занятие включало в себя пазлы и контрольные задания (анаграммы) «Собери и назови (частей 18, 24)» – пазлы у большинства ребят не вызвали трудностей. 2–3 ученика из 8 испытывали затруднения при собирании легких вариантов пазлов. Вариант на 30 частей оказался объективно трудным заданием и было решено изменить его форму на фронтальную.

Ребята показали высокие результаты в разгадывании загадок и играх с карточками, что свидетельствует о наличии хороших базовых знаний по данной тематике (делят животных по группам питания, ореолу обитания), визуально различают популярных животных и представителей растительного мира (фрукты и овощи). Определенные трудности у них вызвали довольно сложные загадки про растения,



а также карточки с изображением ягод. Некоторые ребята не смогли определить предложенные изображения ягод.

Результаты решения кроссвордов и прохождения лабиринтов в целом высокие. Кроссворды «Кто живет на юге» и кроссворд «12 месяцев» затруднений у ребят не вызвали, то же самое следует сказать о лабиринте «Лес».

Важно отметить разный уровень скорости выполнения заданий, кому-то лучше давались лабиринты, кому-то пазлы, а кому-то удалость выполнить все задания. Из проблемных сторон обращают на себя внимание трудности некоторых учащихся при решении кроссворда «Зеленый цвет», также затруднения у некоторых учеников вызвали «Птичий лабиринт № 1» и «Птичий лабиринт № 2». Один обучающийся остановился на выполнении заданий лабиринт «Лес» и кроссворд «12 месяцев», в последующем ему была оказана помощь. Вероятно, невыполнение заданий было связано с индивидуальными особенностями внимания данного ученика. Во время выполнения заданий с пазлами ребята показали разный уровень. Пазлы на 18 частей и 24 части были успешно собраны всеми ребятами с разной скоростью (у 2–3 учащихся отмечены затруднения). Пазл на 30 частей вызвал затруднения уже у 8 ребят, но, в конце концов, тоже был собран, правда, пришлось прибегнуть к фронтальной форме. На каждом занятии у учащихся отмечалось повышение интереса к творческой деятельности и высокий уровень дисциплины.

Результаты анаграмм на начальном и контрольном этапах представлены в таблице.

Таблица

№	Начальный этап Животные. Растения	Контрольный этап Животные. Растения	% выполнения 15 = 100 % (Начальный-контрольный)
1	8/2	9/3	66 % / 79,2 %
2	8/1	10/2	59,4 % / 79,2 %
3	8/3	9/3	72,6 % / 79,2 %
4	7/2	9/2	59,4 % / 72,6 %
5	7/2	8/2	59,4 % / 66 %
6	6/2	7/2	52,8 % / 59,4 %
7	7/2	8/3	59,4 % / 72,6 %
8	6/3	8/3	59,4 % / 72,6 %
9	9/3	10/4	79,2 % / 93,3 %
10	3/1	5/1	26 % / 40 %
11	3/0	3/1	13,2 % / 26 %

По результатам исследования у всех учащихся наблюдается положительная динамика.

Итак, дидактическая игра является весьма эффективным средством обучения детей с легкими интеллектуальными нарушениями. Она позволяет стимулировать познавательную деятельность детей, что в свою очередь приводит к качественно новому усвоению знаний и стимулированию и с положительных моделей поведения. Хорошо организованная дидактическая игра также служит инструментом снятия коммуникативных барьеров у детей и позволяет более эффективно оказывать на них педагогическое воздействие, что приводит к более быстрому и качественному формированию учебных навыков. Тем самым можно говорить о том, что дидактическая игра – основное средство работы педагога с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения.



Список источников

1. *Жмуров В. А.* Общая психопатология – Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1986. – 280 с.
2. *Епифанцева Т. Б.* Настольная книга педагога дефектолога. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 458 с.
3. *Сеген Э.* *Воспитание*, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей. – СПб., 1903.
4. *Сухарева Г. Е.* Лекции по психиатрии детского возраста. Т. 2. – М., 1965. – 405 с.
5. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1 / гл. ред. В. Г. Панов. – М.: Большая Рос. энцикл., 1993–1999. – 607 с.

Информация об авторах

К. А. Волкова, преподаватель высшей квалификационной категории отделения специальной педагогики Института социальных технологий, Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск

С. П. Ошейко, студент 4 курса Института социальных технологий, Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск.

Information about the authors

K. A. Volkova, Lecturer of a Higher Qualifying Category, Special Pedagogy Department, Institute of Social Technologies, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk.

S. P. Osheyko, Student, Institute of Social Technologies, Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



**«Продленка с Герценовским университетом» для детей с ОВЗ:
обучение решению учебно-познавательных задач
в новых образовательных условиях**

**С. Ю. Ильина¹, С. В. Кудрина¹, Ю. А. Круглова¹, А. А. Кузьмина¹,
А. В. Кирий¹, М. В. Градобоева¹**

¹*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург*

В современной ситуации каждый ребенок должен иметь возможность научиться получать и использовать информацию из разных источников. Дистанционные занятия – это не только необходимость в сложной эпидемиологической ситуации, но и возможность научить ребенка с ОВЗ решать учебно-познавательные задачи в новых условиях. Опробовать этот ресурс в реальной ситуации обучения детей с ОВЗ позволило участие в проекте РГПУ им А. И. Герцена «Продленка с Герценовским университетом», реализуемом структурными подразделениями университета в 2020/21 учебном году.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, дистанционные занятия, проект «Продленка с Герценовским университетом», вебинары, учебно-познавательные задачи

Для цитирования: Ильина С. Ю., Кудрина С. В., Круглова Ю. А., Кузьмина А. А., Кирий А. В., Градобоева М. В. «Продленка с Герценовским университетом» для детей с ОВЗ: обучение решению учебно-познавательных задач в новых образовательных условиях // День дефектологии. 2022. № 1. С. 193–198.

Original article

**“After-school activity with Herzen University” for children with disabilities:
solving educational and cognitive tasks in the current educational conditions**

**S. Yu. Ilyina¹, S. V. Kudrina¹, I. A. Kruglova¹, A. A. Kuzmina¹, A. V. Kiriy¹,
M. V. Gradoboeva¹**

¹*Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg*

In the current situation, every child should have the opportunity to learn how to receive and use information from different sources. Distance lessons are not only a necessity in a complex epidemiological situation. Also, it is an opportunity to teach a child with disabilities to solve educational and cognitive tasks in a new environment. Participation in the Russian Herzen State Pedagogical University's project «After-school activity with Herzen University», was allowed to test this resource in the real situation of teaching children with disabilities. It was implemented by the University's structural divisions allowed in the 2020-21 academic year.

Keywords: children with disabilities, distance learning, project “After-school activity with Herzen University”, webinars, educational and cognitive tasks



For citation: Ilina S. Yu., Kudrina S. V., Kruglova I. A., Kuzmina A. A., Kiriya A. V., Gradoboeva M. V. "After-school activity with Herzen University" for children with disabilities: solving educational and cognitive tasks in the current educational conditions. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 193–198.

На современном этапе развития системы отечественного образования, образование детей с ОВЗ, являясь неотъемлемой частью этой системы, имеет общие со всей системой целевые ориентиры. Формирование у детей способности решать учебно-познавательные задачи в различных условиях и на различном материале с опорой на разнообразные средства работы с информацией становится одним из таких ориентиров.

Сложная ситуация в организации образования в этом учебном году, обусловленная эпидемиологическими ограничениями, потребовала поиска новых и насколько это возможно, эффективных способов организации процесса обучения. Одно из решений поставленной проблемы было предложено Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Оно было реализовано в проекте «Продленка с Герценовским университетом» (<https://help.herzen.spb.ru/onlinemeet/>), активное участие в котором принял Институт дефектологического образования и реабилитации, в частности кафедра олигофренопедагогики. Проект разработан и реализован таким образом, чтобы в нем успешно могли сочетаться различные направления работы с младшими школьниками, учащимися основной и средней школы, а также детьми с ОВЗ. Проект имеет несколько направлений и реализуется как через изучение программных тем, так и в общеразвивающем формате, через организацию профориентационных мероприятий и дополнительных консультаций в рамках реализации коррекционно-развивающей работы и внеурочной деятельности. Мы рассмотрим одно из направлений «Продленки с Герценовским университетом», адресованное детям с ОВЗ, в том числе детям с интеллектуальной недостаточностью.

В течение первой половины учебного года организация мероприятий дистанционного формата для школьников с ОВЗ была ориентирована на проведение внеклассных и коррекционно-развивающих занятий по основным направлениям внеурочной деятельности и организации коррекционно-развивающей работы, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ОВЗ (варианты 7.1 и 7.2). В тот период были проведены занятия по ознакомлению с окружающим миром, развитию временных и пространственных представлений, овладению учащимися базовыми учебными действиями, формированию знаний в области безопасности жизнедеятельности, развитию различных разделов социокультурных представлений, расширению кругозора и читательской компетентности, формированию художественных умений и навыков ручного труда с различными материалами. Таким образом, проводимые занятия ориентировались на развитие сенсорной, познавательной и личностной сфер; учебной деятельности школьников; охватывали социальное, художественно-эстетическое, экологическое и спортивно-оздоровительное направления внеурочной деятельности. На этом этапе в проекте приняли участие больше 30 студентов и было проведено более 40 дистанционных мероприятий. Такой объем проделанной работы позволил нам накопить достаточный эмпирический материал для последующего анализа (<https://>



vk.com/videos-189073398). В результате его обработки нами были сформулированы некоторые основные положения, касающиеся характера подготовки и проведения дистанционных мероприятий, участниками которых становятся дети с ОВЗ. Останемся на тех из них, которые в дальнейшем мы положили в основу своей работы во втором полугодии.

Одно из важнейших наблюдений первого этапа работы стало убеждение в том, что проводимые мероприятия действительно могут быть использованы в работе с учащимся с ОВЗ, в том числе с детьми, имеющими проблемы в интеллектуальном развитии. Дети могут удерживать внимание в течение 15-30 минут на учебном материале, транслируемом в дистанционном формате. Им интересен этот формат и при определенной организации занятия они могут принимать в нем относительно активное участие. В большинстве случаев дети с проблемами в интеллектуальном развитии не отвлекались от занятия настолько, чтобы терять с ним связь. Однако педагоги и родители в своих отзывах обратили наше внимание на общую скорость проведения такого мероприятия.

Второй важный вывод сформировался в отношении характера мотивации детской деятельности на таком занятии. Дети с удовольствием выполняли предметно-практические задания. Успех таких заданий во многом зависел от их трудоемкости, продуманности инструкций и характера показа действий (<https://vk.com/public189073398>). Успешно реализовывались задания, предполагающие игровой тренинг, например, с использованием скринкастов игр-тренажеров компьютерного учебно-развивающего комплекса «Играем и Учимся», разработанного сотрудниками нашей кафедры (https://vk.com/igrovoe_obuchenie).

Успешность работы учащихся на занятии обеспечивалась сменой видов деятельности, чередование которых должно подчиняться определенному темпу. Для реализации этого положения эффективным ресурсом оказалась корректно составленная учебная мультимедийная презентация, в ходе работы с которой ребенок имел возможность плавно переключаться с одного задания на другое.

Не меньшее значение для успешности занятия имели и физкультурные паузы различного содержания, релаксационные моменты, «минутки для шутки» и прочие ресурсы, обеспечивающие ребенку отдых, двигательную активность и другие варианты предотвращения перенапряжения и наступления запредельного торможения.

Организуя занятия, мы всегда учитывали необходимость переключения ребенка с работы с виртуальным ресурсом на выполнение заданий с реальным материалом. Эти чередования решали множество задач, одной из которых являлось соблюдение санитарно-гигиенических требований к количеству времени, проводимому ребенком за монитором компьютера. Другим важным моментом в данном направлении стало формирование умения переносить действие с одной ситуации решения познавательной задачи на другую.

Третий немаловажный момент, который и составил основу нашей дальнейшей работы, заключался в возможности создавать условия для развития кругозора и доступной ребенку познавательной активности на дистанционных занятиях. Это связано с техническим своеобразием дистанционных занятий, спецификой подготовки материала для таких занятий ведущим (педагогом), особенностями деятельности педагога и ребенка на занятии.

С учетом сказанного во втором полугодии мы построили свою работу в особом содержательном ключе, посвятив все занятия ознакомлению детей с различными



праздниками и торжественными датами международного, государственного, народного календаря, календаря профессиональных и отраслевых (экологических, социокультурных, исторических и пр.) праздников. Такая содержательная специфика занятий обеспечила нам возможность связывать наши занятия с теми или иными учебными, внеурочными или коррекционно-развивающими мероприятиями плана работы школ. Кроме того, она позволила постоянно связывать происходящее на занятии с реальной жизнью детей; знакомыми и понятными им событиями, с которыми они, возможно, сталкивались вне учебы. Например, готовя занятие, посвященное Масленице, мы познакомили детей с широким перечнем масленичных традиций, многие из которых реализовывались в масленичных гуляниях, в том числе в этом году.

Структурно все занятия мы разделили на три блока: информационный, игровой и предметно-практический. В каждом из этих блоков информация повторялась ребенком через новый вид деятельности, новую ситуацию, новое задание. Таким образом, мы не только смогли несколько раз повторить один и тот же материал, что необходимо на занятиях с детьми с проблемами в интеллектуальном развитии, но и добились значительного разнообразия ситуаций предъявления материала. Это даже для детей с ЗПР позволило создать эффект новизны и неожиданности, что в свою очередь способствовало повышению активности и заинтересованности ребенка.

Особое внимание было уделено «картинке», которую видит участник занятия. Если анализировать современный видеоконтент, с которым непрерывно контактирует ребенок, то очевидным становится необходимость перестраивать ребенка на более мягкий, комфортный, дружелюбный, приятный видео- и звуковой ряд. Именно в этом ключе потенциал дистанционных занятий нам кажется очень значительным. Здесь ведущий (учитель) оказывается в роли видеоблогера, которому свойственны определенные ролевые характеристики; подготавливая, демонстрируя и комментируя материал достаточно характерным способом. При этом он остается носителем учебно-познавательной идеи взаимодействия и встраивает эту задачу в интересный, актуальный для ребенка формат контакта. В рамках нашего проекта мы обратили особое внимание на внешний вид ведущих, их узнаваемость, своеобразие фона, характер оформления видеоряда для занятия. В качестве иллюстрации сказанного приведем занятие «Весна. Природные изменения и Весенние праздники» (<https://vk.com/public189073398>).

Режим работы с материалом в ходе дистанционных занятий, обеспечивающий обучение детей с ОВЗ решению учебно-познавательных задач в новых образовательных условиях, предполагал:

- привлечение и организацию внимания участников;
- постановку понятной задачи всего занятия в связи с ближайшим блоком заданий;
- демонстрацию учебного материала, ориентированного на восприятие видеоряда с комментариями или выполнение практического задания с формулировкой вывода по его результатам;
- повторное обращение к работе с этим же содержанием через, например, игровую деятельность;
- выполнение подвижных заданий, содержательно связанных с занятием; выполнение предметно-практического задания по инструкции или по показу (на этом этапе в качестве помощника успешно можно включать в занятие соведущего-ребенка);



– подведение итогов и оценка деятельности, в том числе в виде лайков, смайликов, сердечек, оваций и пр.

В заключение отметим, что представленный материал – промежуточный результат интересной и большой совместной работы, которую с успехом начали и, мы надеемся, активно продолжают преподаватели, студенты кафедры и педагоги базовых образовательных организаций, с которыми мы сотрудничаем в ходе проведения практик и реализации научно-методических исследований.

Информация об авторах

С. Ю. Ильина, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой олигофренопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

С. В. Кудрина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, svetlana_kudrina@mail.ru, Санкт-Петербург.

Ю. А. Круглова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры олигофренопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

А. А. Кузьмина, магистрантка кафедры олигофренопедагогики, Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

А. В. Кирий, магистрантка кафедры олигофренопедагогики, Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

М. В. Градобоева, магистрантка кафедры олигофренопедагогики, Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург.

Information about the authors

S. Y. Ilyina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Oligophrenopedagogics of the Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg.

S. V. Kudrin, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Oligophrenopedagogics of the Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University, svetlana_kudrina@mail.ru, St. Petersburg.

Yu. A. Kruglova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Oligophrenopedagogics of the Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg.

A. A. Kuzmina, Undergraduate Student of the Department of Oligophrenopedagogics, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg.

A. V. Kiri, Undergraduate Student of the Department of Oligophrenopedagogics, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg.



M. V. Gradoboeva, Undergraduate Student of the Department of Oligophrenopedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Опыт сетевого взаимодействия муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования города Новосибирска «Детская школа искусств «Гармония»» и муниципального казенного общеобразовательного учреждения города Новосибирска «Специальная (коррекционная) школа № 107»

**М. Г. Исарева¹, С. Е. Ефремова¹, Н. В. Еранская², И. А. Серебренникова²,
А. Ю. Власова², А. Е. Хлыстунова²**

¹*Специальная (коррекционная) школа № 107, Новосибирск*

²*Детская школа искусств «Гармония», Новосибирск*

Авторы представляют опыт сетевого взаимодействия двух образовательных учреждений: МБУДО ДШИ «Гармония» и МКОУ С (К) Ш № 107. Работающие с детьми с интеллектуальными нарушениями. В данной статье представлена организация опыта работы педагогов с детьми с интеллектуальными нарушениями в музыкально-ритмическом направлении.

Ключевые слова: интеллектуальные нарушения (F70, синдром Дауна, расстройства аутистического спектра, задержка речевого развития, практическая деятельность)

Для цитирования: Исарева М. Г., Ефремова С. Е., Еранская Н. В., Серебренникова И. А., Власова А. Ю., Хлыстунова А. Е. Опыт сетевого взаимодействия муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования города Новосибирска «Детская школа искусств «Гармония»» и муниципального казенного общеобразовательного учреждения города Новосибирска «Специальная (коррекционная) школа № 107» // День дефектологии. 2022. № 1. С. 199–204.

Original article

Networking experience Municipal budgetary institution of additional education of the city of Novosibirsk “Children's art school "Harmoniya"” and Municipal state educational institution of the city of Novosibirsk “Special (correctional) school No. 107”

**M. G. Isareva¹, S. E. Efremova¹, N. V. Yeranskaya², I. A. Serebrennikova²,
A. Yu. Vlasova², A. E. Khlystunova²**

¹*Special (correctional) school No. 107, Novosibirsk*

²*Children's Art School “Harmoniya”, Novosibirsk*

The authors present the experience of network interaction between two educational institutions: MBUDO DSHI “Harmoniya” and MKOU S (K) Sh No. 107. Working with children with intellectual disabilities. This article presents the organization of the experience of teachers working with children with intellectual disabilities in the musical and rhythmic direction.



Keywords: intellectual disabilities (F70, Down syndrome, autism spectrum disorders, speech development delay, practical activity)

For citation: Isareva M. G., Efremova S. E., Yeranskaya N. V., Serebrennikova I. A., Vlasova A. Yu., Khlystunova A. E. Networking experience Municipal budgetary institution of additional education of the city of Novosibirsk “Children's art school "Harmoniya"” and Municipal state educational institution of the city of Novosibirsk “Special (correctional) school No. 107”. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 199–204.

Развитие музыкально-ритмических способностей детей с интеллектуальными нарушениями посредством игры на детских музыкальных инструментах
«Просто и легко»

Проблема социализации детей с нарушением интеллекта является одной из важных задач государства и общества. Давно отмечено, что музыкальное воспитание является неотъемлемой частью образовательного процесса для детей с ОВЗ. Музыка формирует вкусы, воспитывает представления о прекрасном, способствует эмоциональному познанию окружающей действительности, нормализует психические процессы, является эффективным средством преодоления невротических расстройств. Особенное воздействие музыка оказывает на развитие детей, имеющих интеллектуальные нарушения.

Музыкальная деятельность способствует формированию у детей с умственной отсталостью эстетических потребностей. Занятия музыкой и ритмикой способствуют формированию у обучающихся с интеллектуальными нарушениями потребностей, знаний, умений, необходимых в повседневной жизни. И чем раньше ребенок с нарушениями в развитии включится в творческую коррекционную деятельность, тем быстрее произойдут положительные изменения личности.

Авторский коллектив МБУДО ДШИ «Гармония» и МКОУ С(К)Ш № 107 организовали сетевое взаимодействие двух школ. Наши педагоги прошли специальные курсы повышения квалификации для работы с данной категорией, а также систематически посещали открытые занятия у педагогов-дефектологов. Совместно мы разработали адаптированные программы, которые были утверждены на педагогическом совете авторским коллективом. На сегодняшний день на стартовой площадке в МКОУ С(К)Ш № 107 обучаются 53 ребенка младшего школьного возраста.

Конечно же, в процессе работы мы обратили внимание, что больше всего у детей страдает чувство ритма, присутствует некая «ритмическая глухота». Таким ребятам очень сложно адаптироваться к ритмическим рисункам мелодии, особенно ее смене. Они никогда самостоятельно не смогут удержать ритм, но с помощью счета, контроля педагога и системных тематических музыкальных уроков развитие музыкальной ритмичности возможно. Также многие ребята не умеют говорить, следовательно, страдает такое направление в музыке как пение. Поведение детей часто бывает неадекватное, не всегда можно его предугадать. Ребята быстро утомляются, долго не могут концентрировать внимание на одном виде деятельности.

Исходя из индивидуальных особенностей обучающихся мы как педагоги должны были выстроить системный педагогический процесс, в котором ребенок смог развивать свои музыкально-ритмические способности.

В своей работе мы опираемся на методику Карла Орфа, в основе которой связь из нескольких направлений: пение, танцевальные движения и игры на шумовых музыкальных инструментах с жестом и словом [4]. Именно игры на музыкальных



шумовых инструментах, движений в сочетании со словом и музыкой представляют собой целостный коррекционно-развивающий процесс.

На музыкальных и ритмических занятиях мы используем все направления, которые предусматривают не только слушание музыкальных произведений, пение, движение под музыку, но и обучение игре на детских музыкальных инструментах, которым мы уделяем на занятиях большое внимание [1–3].

Музыкальные инструменты для детей всегда прекрасны, дети очень любят и хотят на них играть. Игра на детских музыкальных инструментах способствует развитию умственных способностей, психических процессов: памяти, внимания, слухового восприятия, развития мелкой моторики, двигательной реакции, что очень важно для детей с интеллектуальными нарушениями. Но что самое главное – именно игры со звуками являются самой простой и понятной формой обучения детей с интеллектуальными нарушениями [1; 4].

Принимая во внимание вышеизложенное, и для того, чтобы увидеть успешность детей на музыкальных занятиях, мы решили в основу музыкальных и ритмических занятий включить игру на детских шумовых инструментах.

Цель: развитие музыкально-ритмических способностей детей с интеллектуальными нарушениями посредством игры на детских музыкальных инструментах.

Задачи:

- 1) развитие музыкальных способностей детей: музыкальная память, чувство ритма, тембрового, динамического и звуковысотного слуха;
- 2) развитие музыкальной памяти, чувства ритма, внимания;
- 3) обучение детей совместному музицированию, умению слышать не только себя, но и других участников ансамбля;
- 4) обучение детей элементарным дирижерским жестам;
- 5) воспитание культуры общения в коллективе, интереса, любви и потребности к урокам музыки;
- 6) воспитание чувства коллективизма, умение доводить начатую работу до конца.

Задачи коррекционные:

- 1) гармонизация общего состояния детей;
- 2) моделирование поведения с помощью игры на детских музыкальных инструментах;
- 3) развитие моторики, пространственных отношений.

Участники:

- 1) ученики младшего школьного возраста, первого варианта обучения; возраст участников составляет от 7 до 12 лет.
- 2) учитель музыки и ритмики и педагоги дополнительного образования;
- 3) родители.

Форма и режим музыкальных занятий: четыре раза в неделю (предметы: вокальный ансамбль – 2 занятия, музыкальная азбука – 1 занятие, ритмика – 2 занятия и хореография – 2 занятия), продолжительность занятия – 40 минут, а также индивидуальная работа (дополнительный инструмент – фортепиано, индивидуальные занятия по вокалу).

Ожидаемые результаты

Развитие музыкальных способностей, а именно:

- 1) играть индивидуально и в ансамбле, соблюдая ритм;
- 2) слышать и понимать музыкальные произведения – его основную тему;
- 3) понимать и чувствовать ответственность за правильное исполнение в ансамбле.



Также к ожидаемым результатам мы отнесли активный интерес детей и родителей к мероприятиям, положительное влияние музыки на психофизиологическое состояние детей, расширение кругозора детей, приобретение коммуникативных навыков, развитие познавательной и эмоциональной сферы.

Работа осуществлялась поэтапно.

1. Подготовительный этап. На этом этапе мы проводили сбор и анализ информации по детям, которые в первой четверти находились в периоде адаптации. Нами были проведены групповые и индивидуальные беседы с родителями.

2 Этап разработки. На этом этапе мы подобрали музыкальный репертуар, соответствующий возрасту и индивидуальным особенностям детей. Разработали планы с обучающимися и их родителями, а также запланировали мероприятия, конкурсы.

3. Организационный этап. Уточнили сроки: программой предполагается обучение – 3 года. Определили состав ребят.

4. Этап реализации – это музыкальные занятия, которые и составляют суть и основу всей работы.

5. Заключительный этап. Подведены итоги, проведен анализ.

6. Распространение опыта. По итогам работы мы поделились опытом на педагогических советах школы, подготовили презентацию. А также дети активно приняли участие в мероприятиях и конкурсах различного уровня.

Сроки реализации

Программа предполагает срок обучения 3 года, но, по заявлению родителя, период обучения может быть пролонгирован, следовательно, срок реализации долгосрочный.

Методическая часть включает:

1) выявление особых образовательных потребностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями;

2) четкое обозначение цели задания;

3) качество и выбор музыкального и наглядного материала;

4) показ основных приемов работы;

5) последовательность выполнения работы от простого к сложному;

6) контакт с детьми [2–4].

Для урока мы выбираем доступный для детей музыкальный репертуар: игровые песни и ритмико-мелодические упражнения Карла Орфа «Музыка для детей»; произведения авторов Железновых Сергея и Екатерины; классические произведения Д. Кабалевкого, А. Моцарта, М. Глинки, Д. Шостаковича и других композиторов.

Каждый урок имеет свой четкий алгоритм [2–4]:

1. Марш-приветствие.

2. Пальчиковые игры, упражнения на развитие мелкой моторики.

3. Повторение разученного ранее произведения, отработка сложных моментов (ритмических рисунков, приемов звукоизвлечения).

4. Разучивание музыкального инструмента и приемов звукоизвлечения.

5. Музыкально-танцевальные композиции с шумовыми инструментами.

6. Исполнение выученного музыкального фрагмента.

7. Марш-до свидания.

Некоторые этапы музыкально-ритмических занятий являются обязательными, как, например, марш-приветствие и марш-до свидания, все остальные могут варьироваться в зависимости от конкретных целей каждого урока [1; 4].



Разучивать новое произведение с детьми мы всегда начинаем с его прослушивания, а далее – краткий анализ. Также показываем портрет композитора или рассказываем интересную историю о нем или о произведении. Распределяем музыкальные инструменты между детьми, учитывая их индивидуальные возможности. Но в ходе урока инструменты меняем, чтобы каждый ребенок поиграл на как можно большем количестве шумовых инструментов. Специфика шумового оркестра состоит в том, что освоение инструментов не требует от детей специальной подготовки, поэтому играть в оркестре начинают сразу все дети и на всех инструментах. В ходе работы чередуем моменты: игра в оркестре с танцевальными движениями, в которых дети имеют возможность физически размяться. Очень важный этап в работу – это этап повторение разученного произведения ранее [1; 4].

Таким образом, когда дети осваивают ритмический рисунок музыкального произведения, запоминают последовательность игры инструментов, начинается этап активного восприятия музыкального произведения, приносящего ребятам большую радость и гордость от осознания самостоятельной игры. В процессе работы мы отметили, что у детей повышается интерес к нашим урокам.

Все выбранные формы, методы и приемы нашей работы на уроках шумового оркестра направлены на развитие музыкальных способностей детей.

Общая заинтересованность в игре на шумовых инструментах вскоре дала свои результаты.

Результативность

Мы считаем, что наше музыкальное направление успешно реализуется. Успешно реализуется адаптированная дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа для детей с нарушениями интеллекта «Искусство без границ».

В ходе своей работы мы активно участвуем в методических конкурсах разного уровня. В 2021 году принимали участие в онлайн-конференции «Модель сетевого взаимодействия образовательных организаций в инклюзивном образовательном пространстве города Новосибирска» МКУ ДПО ГЦОиЗ «Магистр».

Выступления детских шумовых ансамблей «Ритм» и «Вдохновение», положительные отзывы родителей и результаты на конкурсах различного уровня можно просмотреть на нашем YouTube-канале «Солнце» (https://youtube.com/channel/UCmPhyoM4IsAzGXAPL2T_fGA), где представлено более 30 концертных номеров.

Заключение. Уникальность музыкально-ритмических занятий заключается в том, что они разработаны для конкретной школы и нацелены на решение задач, стоящих перед этим детским коллективом. В то же время опыт нашей работы по данным музыкально-ритмическим занятиям распространен на другие коррекционные школы.

Таким образом, в ходе работы на музыкально-ритмических занятиях наши ребята достигли большого опыта игры на музыкальных шумовых инструментах. Они научились играть как индивидуально, так и в ансамбле, соблюдая ритмический рисунок. Также стала формироваться ответственность за правильное исполнение в ансамбле. И, конечно же, активное участие и интерес детей и их родителей на праздниках и конкурсах различного уровня. Это и есть ожидаемый результат наших занятий с детьми с интеллектуальными нарушениями.

Список источников

1. Ветлугина Н. А. Методика музыкального воспитания в детском саду. – М.: Просвещение, 2005. – 270 с.



2. *Кабалевский Д. Б.* Детский альбом. Вып. 1. – М., 1970. – 72 с.
3. *Кабалевский Д. Б.*, О музыке и музыкальном воспитании: Книга для учителя / сост. И. В. Пигарева. – М.: Книга, 2004. – 191 с.
4. *Орф К. Г.* Музыка для детей: рус. Версия. Т. I / сост. В. Жилин, О. Леонтьева; пер. с нем., сост., пер. стихов Г. Хохряковой. – Челябинск: МРІ; Mainz: Schott, 2008. – 79 с.

Информация об авторах

М. Г. Исарева, учитель музыки, Специальная (коррекционная) школа № 107, marina.isareva@mail.ru, Новосибирск.

С. Е. Ефремова, директор, Специальная (коррекционная) школа № 107, Новосибирск.

Н. В. Еранская, директор, Детская школа искусств «Гармония», Новосибирск.

И. А. Серебренникова, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Детская школа искусств «Гармония», Новосибирск.

А. Ю. Власова, педагог дополнительного образования, Детская школа искусств «Гармония», Новосибирск.

А. Е. Хлыстунова, педагог дополнительного образования, Детская школа искусств «Гармония», Новосибирск.

Information about the authors

M. G. Isaeva, music teacher, Special (correctional) school No. 107, marina.isareva@mail.ru, Novosibirsk.

S. E. Efremova, Director, Special (correctional) school No. 107, Novosibirsk.

N. V. Yeranskaya, Director, Children's Art School "Harmoniya", Novosibirsk.

I. A. Serebrennikova, Deputy Director for educational work, Children's Art School "Harmoniya", Novosibirsk.

A. Y. Vlasova, teacher of additional education, Children's Art School "Harmoniya", Novosibirsk.

A. E. Khlystunova, teacher of additional education, Children's Art School "Harmoniya", Novosibirsk.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022

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

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

День дефектологии. 2022. № 1
Day of Defectology, 2022, no. 1

Научная статья

УДК 376.42

Приемы преодоления агрессивного поведения у детей дошкольного возраста в условиях тьюторского сопровождения в ДОУ

Е. В. Ананьева¹, О. Ю. Пискун¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

Статья обобщает опыт преодоления агрессивного поведения у детей дошкольного возраста в условиях тьюторского сопровождения. Обосновывается необходимость тьюторского сопровождения данной категории детей в дошкольном учреждении.

Ключевые слова: тьютор, специалист в области воспитания, тьюторское сопровождение, агрессивное поведение, дневник наблюдения, ресурсная кара тьюторанта, рефлексия

Для цитирования: Ананьева Е. В., Пискун О. Ю. Приемы преодоления агрессивного поведения у детей дошкольного возраста в условиях тьюторского сопровождения в ДОУ // День дефектологии. 2022. № 1. С. 205–211.

Original article

Techniques for overcoming aggressive behavior in preschool children in the context of tutor support in a preschool educational institution

E. V. Ananyeva¹, O. Yu. Piskun¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

The article summarizes the experience of overcoming aggressive behavior in preschool children under tutor support. The necessity of tutor support for this category of children is substantiated.

Keywords: tutor, education specialist, tutor support, aggressive behavior, observation diary, resource tutor, reflection



For citation: Ananyeva E. V., Piskun O. Yu. Techniques for overcoming aggressive behavior in preschool children in the context of tutor support in a preschool educational institution. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 205–211.

В настоящее время дошкольное образование в России претерпевает ряд изменений. Активно внедряется инклюзивная практика, затрагивающая все ступени образования в соответствии с Конституцией РФ, ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ, а также регламентируется Конвенцией о правах ребенка и протоколом № 1 Европейской Конвенции о защите прав человека и основных свобод.

В 2013 году издан Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, где учитываются индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (особые образовательные потребности), индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время дети с ОВЗ имеют право посещать любое дошкольное учреждение как общеразвивающего, так и специализированного вида по желанию родителей.

При включении детей с ОВЗ в общеобразовательные учреждения общего типа перед педагогическим коллективом ставятся следующие задачи:

- создание общего образовательного пространства, максимально комфортного для всех обучающихся;
- помощь каждому ребенку в решение актуальных задач развития, воспитания, обучения, социализации;
- психологическое обеспечение адекватных и эффективных образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетенций, психологической культуры педагогов, родителей.

Состав обучающихся ДОУ с ОВЗ полиморфен. Они отличаются друг от друга присущими им характеристиками здоровья, индивидуальными психологическими особенностями, сформированными в семье нормами поведения, общения и т. д.

Однако в настоящее время наблюдается рост количества детей с ОВЗ, имеющих нежелательное, агрессивное поведение. Такие дети испытывают трудности с контролем и самоконтролем, их эмоциональный мир недостаточно богат, в палитре чувств преобладают мрачные тона, количество реакций даже на стандартные ситуации очень ограничено, наблюдается неадекватная оценка своего поведения и низкий уровень эмпатии, они нацелены и способны отстаивать свою независимость, прямолинейны, упрямы, не достаточно четко представляют требования, принятые в обществе, проявляют социально-психологическую дезадаптивность.

Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко определяют агрессивное поведение как «мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам (правилам) сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленному и неодушевленному), приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт.

- 1) физическая А. (нападение) – использование физической силы против др. лица или объекта;
- 2) вербальная А. – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание вербальных реакций (угроза, проклятья, ругань);



- 3) прямая А. – непосредственно направленная против к.-л. объекта или субъекта;
- 4) косвенная А. – действия, которые окольным путем направлены на другое лицо (злые сплетни, шутки и т. п.), и действия, характеризующиеся ненаправленностью и неупорядоченностью (взрывы ярости, проявляющиеся в крике, топанье ногами, битье кулаками по столу и т. п.);
- 5) инструментальная А., являющаяся средством достижения какой-либо цели;
- 6) враждебная А. – выражается в действиях, имеющих целью причинение вреда объекту агрессии;
- 7) аутоагрессия А., проявляющаяся в самообвинении, самоунижении, нанесении себе телесных повреждений вплоть до самоубийства;
- 8) альтруистическая А., имеющая цель защиты другого от чьих-то агрессивных действий» [1, с. 16].

В настоящее время наблюдается высокая наполняемость групп в детском саду, одному воспитателю сложно, а порой и не возможно осуществить должным образом индивидуальный подход к ребенку с целью предотвратить агрессивное поведение, которое может возникнуть в любую минуту как форма реагирования на фрустрацию, стресс, на неудовлетворение желаемых потребностей в качестве психологической разрядки.

Это важный вопрос, который требует решения, так как, по словам В. В. Лебединской, О. С. Никольской, «аффективные нарушения, создают трудности в формировании у ребенка адекватного образа мира, активной позиции, устойчивости и подвижности в отношении с этим миром. Эмоциональные нарушения впоследствии ведут к дезадаптации личности» [3, с. 24].

В дошкольном детстве формируется фундамент будущей личности и от того, как мы научим ребенка приемлемым способам выражения гнева, обучим навыкам распознавания и контроля, умению владеть собой в ситуациях, провоцирующих вспышки гнева, сформируем способность к эмпатии, доверию, сочувствию, сопереживанию и будет зависеть формирование гармонично развитой личности.

Проблема в том, что воспитатель в группе один, а детей до 35, больше половины из них имеют статус ОВЗ и нежелательное поведение. У воспитателя нет возможности своевременно эффективно отреагировать на преодоление агрессивного поведения ребенка. Мы видим решение данной ситуации во введении в штатное расписание тьютора.

Тьютор (англ. *tutor*) – исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая сопровождает процесс индивидуализации личности в открытом пространстве.

В настоящее время должность тьютора в России утверждена и введена в российскую систему образования Приказами Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 05 мая 2008 года № 216н и № 217н (зарегистрированы в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. № 11731 и № 11725 соответственно).

Также разработан и утвержден Приказом Минтруда России от 10 января 2017 г. № 10н. профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (зарегистрирован Минюстом России 26 января 2017 г. № 45406).

Нормативные документы ориентируют нас на то, что тьютор – специалист в области воспитания, выполняющий следующие функции:

- педагогическое сопровождение реализации обучающимися, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов;



- организация образовательной среды для реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов;
- организационно-методическое обеспечение реализации обучающимися, включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, индивидуальных образовательных маршрутов, проектов [4, с. 5].

Таким образом, тьютор – это важный ресурс для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы сопровождения. Однако вопросы тьюторского сопровождения детей дошкольного возраста в условиях ДОО в настоящее время мало изучены.

Среди российских исследователей, занимавшихся данной проблемой, можно назвать: Л. В. Бендова, Г. М. Беспалова, И. Б. Воронцова, Г. А. Гуртовенко, С. И. Змеев, Т. М. Ковалёва, Е. Б. Колосова, И. Проскуровская, Н. И. Рыбалкина, П. Г. Щедровицкий, Г. А. Ястребова и др.

Тьюторское сопровождение представляет собой деятельность, направленную на реализацию принципа индивидуализации.

Основываясь на педагогическом опыте тьюторского сопровождения детей ОВЗ дошкольного возраста с агрессивным поведением в условиях детского сада, можно выделить три наиболее эффективных приема данного сопровождения:

- Дневник наблюдения за тьюторантом;
- Блокнотик тьюторанта для рефлексии «Я МОЛОДЕЦ!»;
- Ресурсная карта тьюторанта «МОЁ СОКРОВИЩЕ».

Взаимодействуя с ребенком каждый день, наблюдая за его поведением, тьютор заполняет «Дневник наблюдения», где фиксирует наиболее значимые моменты в поведении ребенка, особое внимание уделяя причинам возникновения аффективных вспышек, что их спровоцировало, что было до вспышки, что во время и что после, прописывает реакцию ребенка на фрустрацию, отмечая и вегетативные изменения. В дневнике наблюдения должна быть страничка, где родители рассказывают об особенностях своего ребенка (родители могут дома в спокойной обстановке написать данную информацию, которую они готовы предоставить тьютору; могут написать непосредственно в дневнике во время тьюториала).

Мы выделили несколько правил работы с дневником наблюдения:

1. Родители в письменном виде дают согласие тьютору на ведение данного дневника.
2. Вся информация, написанная в дневнике наблюдения, конфиденциальна.
3. Родители имеют право в любой момент ознакомиться с данной информацией.
4. Информация изложена корректно, кратко, правдиво, в пользу интересов ребенка.
5. Тьютор, проанализировав полученную информацию, совместно с родителями, психологом, воспитателями выстраивает пути преодоления агрессивного поведения у тьюторанта.

Мы предлагаем фиксировать результаты наблюдения в форме таблицы. В таблице приведен пример вспышки гнева, однако в дневнике наблюдения тьютор фиксирует не только вспышки гнева, но и те моменты, которые вызывают разные эмоциональные реакции ребенка, отражают его интересы.



Дневник наблюдения

Дата наблюдения	Время наблюдения	Событие/реакция	Продолжительность по времени	Что было ДО инцидента	Что было ПОСЛЕ инцидента	Примечание (причина возникновения/пути преодоления)
14.02.2022	12.30	Пришли после прогулки, раздеваться не хочет, берет детскую обувь с полки, кидает ее в разные стороны, кричит, лицо красное, движения быстрые, резкие	20 мин	Расстроился, что прогулка закончилась, не хотел покидать участок, разозлился, что все уходят.	На уговоры в приемной не реагировал, пришлось вывести в коридор, в коридоре успокоился, стал податлив на уговоры. Зашли в приемную, извинился, разделся, умылся, собрал обувь. Обмяк, попросился спать. Лицо розовое, дыхание ровное	Вспышка гнева возникла как результат на фрустрацию, и послужила психической разгрузкой. Необходимо переключить внимание ребенка, рассказать, что ждет его в группе, так, чтобы он захотел туда вернуться. По дороге поиграть в игру «Иголочка и ниточка», «Задом наперед», «Краб», то есть сделать возвращение в группу привлекательным. В группе оказать направляющую помощь в переодевании

В конце дня тьютор проводит с тьюторантом рефлексию. С этой целью мы предлагаем использовать Блокнотик тьюторанта «Я МОЛОДЕЦ!».

Этот блокнотик тьюторант оформляет по своему желанию, он может нарисовать то, что ему запомнилось сегодня, что его наиболее порадовало, а что огорчило, параллельно обсуждая с тьютором эти события. Затем тьютор предлагает вспомнить еще ряд событий, которые произошли за день, и которые он отразил в дневнике наблюдения. Каждое событие обсуждается, фиксируется внимание на положительном исходе события, ребенок получает наклейки за каждое адекватное поведение, эти наклейки он наклеивает в свой блокнотик (важно, чтобы наклейки ребенок выбирал сам).

«Ресурсная карта» – это еще один тьюторский прием, эффективно зарекомендовавший себя в преодолении агрессивного поведения детей дошкольного возраста. Мы предлагаем два вида ресурсных карт:

– Групповая «Я НЕ ЗЛОЙ», составляется со всеми детьми группы. В ней прописываются, зарисовываются способы борьбы с гневом, приемы выражения гнева, правила дружбы.

– Индивидуальная ресурсная карта тьюторанта «МОЁ СОКРОВИЩЕ», составляется с детьми, склонными к аффективным агрессивным вспышкам. Для каждого ребенка составляется его собственная карта, в центре, которой пишется имя ребенка



ка, приклеивается его фотография, от центра идут несколько стрелочек. У каждой стрелочки свое предназначение, стрелочки могут меняться, добавляться в зависимости от особенностей и потребностей тьютора. Мы предлагаем следующие направления: 1 стрелочка – физические данные ребенка (рост, вес, цвет глаз, волос), 2 – «Моя семья»; 3 – «Мои интересы»; 4 – «Мои друзья»; 5 – «Правила дружбы»; 6 – «Когда Я злюсь...» Данную карту ребенок оформляет вместе с тьютором, все, что ему интересно, он делает сам (вырезает и наклеивает картинки, рисует стрелочки, пишет свое имя и т. д.), в результате чего карта становится его сокровищем. Карта находится в постоянном доступе ребенка.

Заключение. По мнению авторов статьи, тьютор – это важный ресурс для создания эффективной, гибкой, ориентированной на ребенка системы сопровождения. Тьюторы, осуществляя индивидуальный подход, используя специальные приемы работы, способствуют преодолению агрессивного поведения у детей с ОВЗ в условиях дошкольного учреждения.

Список источников

1. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf> (дата обращения: 21.08.2022).
2. Горбунова А. Ю., Королькова О. О., Ткаченко Е. С. Тьюторское сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной организации // Сибирский педагогический журнал. – 2020. – № 4. – С. 97–104.
3. Емелина О. И. Особенности проявления агрессивности у младших школьников с задержкой психологического развития // Диагностика, коррекция, валеология в специальном (коррекционном) образовании. – Красноярск, 2012.
4. Специалист в области воспитания (Зарегистрировано в Минюсте России 26.01.2017N 45406) [Электронный ресурс]: Приказ Минтруда России от 10.01.2017 N10н "Об утверждении профессионального стандарта. – URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=288515> (дата обращения: 21.08.2022).

Информация об авторах

Е. В. Ананьева, магистрант 2 курса направления «Тьюторство в образовании», Новосибирский государственный педагогический университет; учитель-дефектолог, педагог-психолог, детский сад № 428 ananjeva_ev@mail.ru, Новосибирск.

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

Information about the authors

E. V. Ananyeva, 2nd year master's student of the direction “Tutoring in education”, Novosibirsk State Pedagogical University; teacher-defectologist, teacher-psychologist, kindergarten No. 428, ananjeva_ev@mail.ru, Novosibirsk.

O. Yu. 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, o-piskun@yandex.ru, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.



Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Научная статья

УДК 159.943:37.011.3+17.021.1.

К вопросу о развитии асертивности в подростковом возрасте**Т. Э. Сизикова¹, В. И. Садчикова¹**¹*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*

В статье осуществляется анализ связи асертивности и границ личности в подростковом возрасте, проблемы развития асертивности в подростковом возрасте. Представлены термин «асертивность», трактовка данного понятия современными учеными. Эмпирическим путем доказана связь асертивности и границ личности.

Ключевые слова: асертивность, асертивное поведение, асертивная личность, подростковый возраст, границы личности

Для цитирования: Сизикова Т. Э., Садчикова В. И. К вопросу о развитии асертивности в подростковом возрасте // День дефектологии. 2022. № 1. С. 212–217.

Original article

On the development of assertiveness in adolescence**T. E. Sizikova¹, V. I. Sadchikova¹**¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

The article analyzes the connection between assertiveness and personality boundaries in adolescence, the problem of the development of assertiveness in adolescence. The term “assertiveness” is presented, the interpretation of this concept by modern scientists. The connection between assertiveness and personality boundaries has been empirically proven.

Keywords: assertiveness, assertive behaviour, assertive personality, adolescence, personality boundaries

For citation: Sizikova T. E., Sadchikova V. I. On the development of assertiveness in adolescence. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 212–217.

Понятие «асертивность» как психологический феномен введено в середине XX века. Асертивность является значимым компонентом в развитии личности и коммуникативных актах.

По определению В. П. Шейнова [21], асертивное поведение – это конструктивный способ межличностного взаимодействия, являющийся альтернативой деструктивным способам – манипуляции и агрессии.

В хрестоматийном варианте асертивность является прямым и даже открытым поведением.

Процесс формирования асертивности обусловлен важностью быть значительным для Другого – это связано с необходимостью проявлять твердость, независимость. Потребность постепенно реорганизуется и трансформируется в асертив-



ность. Исследование асертивности продолжается уже более шестидесяти лет. Накоплены богатые теоретические, практические и экспериментальные материалы.

Асертивность в пределах подростковой и юности исследовали: Л. И. Божович [1], Л. С. Выготский [2–5] и др.

Позицию зарубежных авторов относительно асертивного поведения разделяют на два направления. К первому относят исследования внешней поведенческой модели успеха (В. Каппони, Т. Новак) [6]. Во втором направлении отражен гуманистический взгляд, экзистенциальное состояние (Э. Фромм) [17].

В соответствии с данными, представленными в исследованиях Г.В. Навдушевич и Е.Г. Трошихиной, уровень асертивности возрастает от младшего подросткового к юношескому возрасту. В подростковой асертивные действия используются совместно с агрессивными, манипулятивными и властными стратегиями.

Асертивность достаточно сложно имплантируется в качестве социальной нормы с конца XX века, в контексте русской ментальности воспринимается как несдержанность и эгоцентризм, тяжело принимается социумом, становится предметом споров, аккумулируется в ироничные высказывания. Константой в понимании асертивности является мнение о личностной черте, являющейся самостоятельной и не зависящей от внешнего воздействия, способность к произвольной регуляции поведения (В. Каппони, Т. Новак [6], Э. Солтер [16]).

Говоря об асертивности, нельзя пренебрегать личностью как таковой. Нет качества без субъекта – сосуда, в который помещено качество, которому оно присуще. Асертивность – тот феномен, который обеспечивается контактом субъекта с субъектом. *Сохранение границ* – это сугубо личностное действие, на которое, как правило, в подростковой возрастной группе обращены все ресурсы для обеспечения личного пространства.

Изучением границ занимались отечественные исследователи: Т. С. Леви [7–12], Т. Д. Марцинковская [13], С. К. Нартова-Бочавер [14], О. В. Силина [15], Е. О. Шамшикова [18–20] и др. Основные идеи о границах личности рассматривали зарубежные авторы: Н. Браун [24], Э. Хартманн [23] и др.

Границы личности особенно видны в момент столкновений с Другим. Личность самостоятельно возводит и наращивает границу для психологической безопасности. В процессе жизни граница обеспечивает адекватное взаимодействие с окружением.

Контакт человека с человеком осуществляется на границе личности, где в зависимости от осведомленности субъекта, эмоциональной развитости и выраженности границы есть возможность сохранить автономию и суверенность, то есть в полной мере использовать функционал границ и их сущностную нагрузку.

Для личности важно отделять свое пространство и чужое, что происходит посредством границы. Граница не является стабильной, она подвижна, поиск этого барьера затруднен по причине диалектичности границ.

Особенности подросткового периода вносят коррективы и в процесс формирования, и в функционирование границ личности. Подростковость – сензитивный период, зачастую определяет будущее личности. Утверждение независимости, формирование личности, выработка планов на будущее формируются именно в данный период.

Состояние асертивности личности состоит в том, что человек самостоятельно решает, какое чувство будет испытывать, какой деятельности отдаст предпочтение и по какой траектории будет развиваться далее. Чувствительный социально-психо-



логический период – *подростковость* – путь к эмоциональному развитию и социальной компетентности.

Исследование посвящено проблеме изменения границ личности посредством развития ассертивного поведения, которое будет служить способом формирования адекватных границ личности, социальной адаптации в условиях своей референтной группы.

Организация исследования. Эксперимент проводился с сентября 2021 г. по май 2022 г.

Эмпирическая выборка составила 30 человек – не нормализованная выборка, возрастной диапазон 13–15 лет. Все испытуемые на момент исследования были учениками средней общеобразовательной школы.

Математическая обработка полученных результатов исследования проводилась при помощи расчетов по Т-критерию Уилкоксона и коэффициенту линейной корреляции К. Пирсона (в программе Microsoft Excel).

Результаты исследования. Разработан комплекс упражнений для групповой работы с подростками, направленной на формирование ассертивного поведения. Отметим, что мы делали акцент именно на работе ассертивностью, изменяя границы личности – косвенно воздействуя на границы через ассертивность.

Обратимся к результатам изменения ассертивности личности под воздействием тренинга. На рисунке 1 представлены результаты первичной и повторной диагностики. На констатирующем этапе бóльшая часть подростков выбрала агрессивное поведение, а на контрольном этапе ассертивное.

В соответствии с расчетами по Т-критерию Уилкоксона уровень ассертивности после проведения тренинга у группы статистически значимо изменился.

Таким образом, тренинг ассертивности изменил уровень ассертивности личности подростков 13–15 лет.



Рис. 1. Оценка изменения уровня ассертивности по диагностической методике «Тест ассертивности личности» В. П. Шейнова (2014)

Результаты по диагностической методике «Границы Я» Н. Браун на констатирующем этапе исследования и на контрольном этапе исследования представлены на рисунке 2.

Отметим, что целевым фронтом во время работы на тренинге ассертивности были группы со средним и низким уровнями способности выдерживать психологическую дистанцию. Расширилась группа с высоким уровнем возможности отстаивать границы личности за счет снижения количества человек в группе со средним



результатом. Завышенные результаты в контексте развития ассертивности также считаем положительными. Во время проведения диагностики группа испытуемых чувствовала себя достаточно дискомфортно и задавала уточняющие вопросы в поиске более щадящих формулировок.

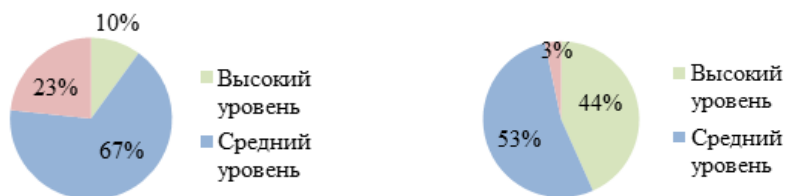


Рис. 2. Результаты первичной и повторной диагностик по методике «Границы «Я» Н. Браун (1998) в адаптации Е. О. Шамшиковой, 2010

Для определения наличия связи границ личности и ассертивного поведения, выделены параметры, приведенные в таблице 1.

Таблица 1

**Определение наличия связи границ личности и ассертивного поведения
коэффициент линейной корреляции К. Пирсона**

№	Параметры	Обнаруженная связь)
1.	Параметр 1 «Уверенность и опора на свои силы» – «Сотрудничество»	$r_{xy} = ,44$ при $p < 0,005$
2.	Параметр 2 «Независимость, обособленность» – «Понимание границ Я»	$r_{xy} = ,39$ при $p < 0,005$
3.	Параметр 3 «Деформация самоотчета» – «Социальная желательность»	$r_{xy} = -,26$ при $p < 0,001$
4.	Параметр 4 «Стойкость границ» – «Контроль»	$r_{xy} = ,33$ при $p < 0,005$

Установлены прямые корреляционные связи показателя «Уверенность и опора на свои силы» с параметром «Сотрудничество». Здоровая и адекватная граница Я подростка позволяет ему выбирать путь сотрудничества. Это означает, что при работе с ассертивностью в группе, научением навыкам ненасильственного общения отсутствует повод нарушения границ «Другого» и это становится нормой.

Положительно коррелируют между собой показатели «Независимость, обособленность» и «Понимание границ Я» с показателем $r_{xy} = ,39$ при $p < 0,05$. Подростки с жесткими границами личности, скорее, будут резко реагировать на нарушение границ Другим. Опираясь на теоретическую базу, утверждаем, что данная связь характерна личности с подросткового возраста. Новообразование «Рефлексия» обеспечивает понимание границ Я и чувство нарушения границ Другого. В сочетании с работой с ассертивностью связь показателей укрепляется.

В результате корреляционного анализа было выявлено, что допущенная ложь, или намеренная деформация самоотчета, положительно влияет на социальную желательность с коэффициентом $r_{xy} = -,26$ при $p < 0,01$. Это слабая корреляционная связь, но мы не можем не обратить на нее внимание, потому что в теоретических посылах данная связь обосновывается и ее эмпирическое подтверждение, хоть и слабое, нуждается во внимании. Данное позволяет выявлять связь между ложью



и социальной желательностью в подростковом возрасте при проведении целенаправленного экспериментального исследования или более развернутого, крупно масштабного. Заметим, что ложь в этом случае будет защитой границ Я.

Обнаружено наличие слабой взаимосвязи между параметром «Стойкость границ личности» и параметром «Контроль», при $r_{xy} = ,33$ $p < 0,05$. Он отражает защиту границ и их регуляцию. Это означает, что наличие более жестких границ личности сопровождается стремлением контролировать окружающих, что можно отнести к неассертивному поведению и крайней разборчивости в социальных контактах. Интересно, качественно было замечено, что наблюдается желание сохранять положительную оценку общества в этом случае.

Из полученных результатов корреляционного анализа можно сделать вывод: ассертивность связана с пониманием границ личности. Исследуемые нами параметры обнаружили положительные и отрицательные связи.

Мы можем утверждать, что разработанный нами тренинг ассертивности способствовал овладению навыками уверенного поведения в отношениях Я – Другой, выстраиванию гибких границ личности в возрасте 13–15 лет, что подтверждает сформулированную нами гипотезу.

Таким образом, развитие ассертивности отражается на осознании границ личности и происходящих изменениях: повышается уверенность в себе и своих силах; увеличивается способность к сотрудничеству; возрастает понимание границ Я и стремление сохранения суверенности личного пространства.

Список источников

1. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб., 2008.
2. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. – М., 1983.
3. *Выготский Л. С.* Педология подростка // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Детская психология / под ред Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 132 с.
4. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4 : Детская психология / под. ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика 1984. – 433 с.
5. *Выготский Л. С.* Вопросы детской (возрастной) психологии: в 6 т. Т. 4. – М.: Наука, 1984.
6. *Каппони В., Новак Т.* Сам себе психолог. – СПб.: Питер, 1994. – 220 с.
7. *Леви Т. С.* Диагностика психологической границы личности: качественный анализ // Вопросы психологии. – 2013. – № 5. – С. 93–101.
8. *Леви Т. С.* Диагностика психологической границы личности: качественный анализ // Вопросы психологии. – 2013. – № 5. – С. 93–101.
9. *Леви Т. С.* Динамика психологических границ в процессе личностно-развивающей работы, основанной на телесном движении // Культурно-историческая психология. – 2009. – № 1. – С. 36–41.
10. *Леви Т. С.* Методика диагностики психологической границы личности // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 131–146.
11. *Леви Т. С.* Психологические границы как телесный феномен. – М., 2007.
12. *Леви Т. С., Краснова О. В.* Взаимосвязь психологической границы и самосознания личности на примере подросткового возраста // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – № 4.
13. *Марцинковская Т. Д.* Психологические границы: история и современное состояние // Мир психологии – 2008. – № 3. – С. 55–61.
14. *Нартова-Бочавер С. К.* Психологическое пространство личности: монография. – М.: Прометей, 2005. – 312 с.



15. *Силина О. В.* Структура границ Я у детей 2–10 лет // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7, № 4. – С. 83–98.
16. *Солтер Э.* Условно-рефлекторная терапия. – СПб.: Речь, 2000. – 185 с.
17. *Фромм Э.* Анатомия человеческой деструктивности. – М.: АСТ, 1973.
18. *Шамишкова Е. О.* Адаптация зарубежной методики «Границы Я» Н. Браун (N. Brown) // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4 (16). – С. 167–174.
19. *Шамишкова Е. О.* Нарциссические корреляты психологического пространства личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2010. – 25 с.
20. *Шамишкова Е. О.* Динамические тенденции самосознания: трансформации нарциссизма и развитие психологических границ личности // Философия образования. – 2008. – № 1. – С. 194–203.
21. *Шейнов В. П.* Ассертивное поведение: преимущества и восприятие // Современная зарубежная психология. – 2014. – № 2. – С. 107–120.
22. *Юнг К. Г.* Структура психики и процесс индивидуации. – М.: Наука, 1996. – 269 с.
23. *Hartmann E.* Boundaries of dreams, boundaries of dreamers: thin and thick boundaries as a new personality measure // *Psychiatry Journal of University of Ottawa.* – 1989. – № 14 (4) – P. 557–560.
24. *Brown N. W.* The Destructive narcissistic pattern. – Westport, Connecticut, London, 1998.

Информация об авторах

Т. Э. Сизикова, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

В. И. Садчикова, студентка 1 курса направления «Психолого-педагогическое образование», магистерская программа «Детская практическая психология» Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск.

Information about the Authors

T. E. Sizikova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.

V. I. Sadchikova, 1st year student of the direction “Psychological and pedagogical education”, Master's program “Children's practical Psychology” of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

День дефектологии. 2022. № 1

Day of Defectology, 2022, no. 1

Научная статья

УДК 376.1-058

Тактильная книга для детей, имеющих двойные сенсорные нарушения развития

О. Р. Ворошни́на¹, 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: Ворошни́на О. Р., Гаврилова Е. В., Липина Т. А. Тактильная книга для детей, имеющих двойные сенсорные нарушения развития // День дефектологии. 2022. № 1. С. 218–224.

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*, 2022, no. 1, pp. 218–224.

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]. Сам термин «тактильная книга» появился сравнительно недавно и трактуется обычно как книга, предназначенная для слепых и слабовидящих детей, с объемными, осязаемыми изображениями. На самом же деле такая книга представляет интерес для детей, имеющих самые разные нарушения развития: детей с нарушением интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, с 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. Книги, 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 данное понятие претерпело несколько определений. 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 нём информации через тактильные ощущения, содержащий цветные рельефные рисунки и/или объёмные изображения, выполненные из различных материалов, на ощупь максимально приближенных к оригиналу, а также текст (художественный либо познавательный), напечатанный рельефно-точечным и/или укрупнённым шрифтом» [2, с. 11]. Согласно российскому стандарту различают два вида тактильных книг: ассоциативная книга – сказки, рассказы и т. д., то есть альтернативный вариант плоскочечной 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 переплёта, а также разработку «плана книги», выбор изобразительных средств для тактильных иллюстраций, техники и способа создания иллюстраций. На втором этапе осуществляются 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: «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. Вадваев, «Два жадных медвежонка»; украинская народная сказка «Колосок» и т. д.) и стихотворным текстам (С. Я. Маркшак, «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, «Деревья 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 младшего дошкольного возраста объекты, представленные в книге, уже могут состоять из нескольких цветов (полосатый мяч). В тактильной книге иллюстрации должны быть выполнены из 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, шофёр, 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 представления детей о транспортных средствах (наземный транспорт – грузовик, легковой автомобиль, автобус, троллейбус, поезд; водный транспорт – лодка, теплоход, катер; воздушный транспорт – самолет, вертолёт; специальный транспорт – пожарная машина, милицйская, 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, которая еще не закончила свое развитие, 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 ребёнка, время возникновения нарушения. Данная информация обеспечит грамотный подбор книг с развивающими дополнениями. Большое значение имеет тщательное знакомство педагога с конкретной книгой, с ее содержанием, дополнительными развивающими вставками, аудиоматериалами, которые будут иллюстрировать произведения, планирование деятельности, которая будет сопряжена 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 плоскочечатных 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, Пермь.

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

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

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, Perm.

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, Perm.

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

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Структурированный подход и альтернативная аугментативная коммуникация в обучении детей с ТМНР

Н. С. Чернова¹, Н. В. Вошилова¹

¹Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

В статье обсуждаются актуальные проблемы обучения детей с ТМНР и РАС, рассматриваются современные подходы к обучению, основанные на технологиях прикладного поведенческого анализа. Обосновывается необходимость использования альтернативной аугментативной коммуникации, структурированного подхода при обучении детей. Обобщается опыт работы в коррекционном образовательном учреждении. В статье особо подчеркивается необходимость раннего начала работы по преодолению недостатков развития и предотвращению нежелательного поведения детей с ТМНР и РАС.

Ключевые слова: тяжелые множественные нарушения развития, умственная отсталость, расстройства аутистического спектра, альтернативная и аугментативная коммуникация, структурированное обучение, поощрения, дискретные пробы

Для цитирования: Чернова Н. С., Вошилова Н. В. Структурированный подход и альтернативная аугментативная коммуникация в обучении детей с ТМНР // День дефектологии. 2022. № 1. С. 225–232.

Original article

Structured teaching and means of alternative augmentative communication in teaching children with severe and multiple developmental disorders

N. S. Chernova¹, N. V. Voshiliva¹

¹Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg

The article discusses the actual problems of teaching children with severe multiple developmental disorders and autism spectrum disorders, discusses modern approaches to learning based on applied behavioral analysis technologies. The necessity of using alternative and augmentative communication, a structured approach in teaching children is substantiated. The experience of working in a correctional educational institution is summarized. The article emphasizes the need for early work to overcome developmental deficiencies and prevent unwanted behavior in children with severe multiple developmental disorders and autism spectrum disorders.

Keywords: severe and multiple developmental disorders, mental retardation, autism spectrum disorders, alternative and augmentative communication, structured teaching, encouragement, discrete trial training



For citation: Chernova N. S., Voshiliva N. V. Structured teaching and means of alternative augmentative communication in teaching children with severe and multiple developmental disorders. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 225–232.

Тяжелыми и множественными нарушениями развития называют сочетание двух или более психофизических нарушений, наблюдаемых у одного ребенка [2]. Часто при работе в коррекционной школе можно встретить детей с сочетанием тяжелой умственной отсталости и расстройством аутистического спектра. Эта категория детей вызывает наибольшие сложности в обучении. Не так давно их относили к категории «необучаемых». В настоящий момент в педагогике существует принципиальное понимание того, что эта группа детей может и должна быть включена в образовательный процесс.

Как правило, в школу приходят дети, которые не получили программу раннего вмешательства, и у них не сформированы предучебные навыки, они не понимают инструкции, не владеют элементарными навыками на имитацию. Такие дети отличаются особенностями восприятия, стремлением к стереотипам в деятельности, аутистимуляциям, они часто избегают контактов и взаимодействия с другими людьми, наблюдается полное или частичное непонимание обращенной речи, собственная речь ребенка не носит коммуникативную функцию либо отсутствует, часто дети демонстрируют нежелательное поведение в виде криков, истерики, агрессии, самоагрессии. Поэтому при обучении детей с ТМНР возникает ряд вопросов: как работать с такими детьми, как их обучать, как сформировать начальные навыки и минимизировать нежелательное поведение?

На данный момент психология и педагогика не стоят на месте. Обращаясь к метафоре Эрик Шоплера [11] об айсберге, мы знаем, что за каждым нежелательным поведением ребенка с РАС (верхушка айсберга) стоят свои причины: повышенная тревожность и отвлекаемость, трудности организации деятельности, нарушение социального взаимодействия, негибкость мышления, проблемы с обработкой сенсорной информации и другое. В связи с этим, при организации обучения детей с ТМНР необходимо учитывать эти особенности и применять особые методы и техники современной специальной педагогики.

На сегодняшний день действенными методами организации обучения детей с ТМНР и РАС являются все технологии прикладного поведенческого анализа (структурированная система обучения, работа с нежелательным поведением и др.) [11], а также успешная практика использования альтернативных и поддерживающих средств коммуникации [6].

Дефицит коммуникативной функции речи является наиболее нуждающимся в коррекции у детей с ТМНР и РАС, ведь когда ребенок не может выразить, что он хочет, что ему не нравится, отказаться от какой-либо деятельности и сталкивается с непониманием окружающих - это одна из наиболее часто встречающихся причин нежелательного поведения. Даже если у ребенка есть речь, часто коммуникативных навыков не хватает, чтобы обратиться к человеку, начать диалог, подобрать нужные слова. Из-за нарушений вербального общения, находясь в ситуации непонимания их другими людьми, дети становятся неуравновешенными, капризными, агрессивными, непредсказуемыми. Возникает необходимость обучению таких детей доступной им системе коммуникации [6].

Альтернативная коммуникация может применяться как полная замена устной речи или же как дополнение, тогда она будет называться дополнительной коммуни-



кацией [6]. В данной статье я расскажу о средствах альтернативной коммуникации с которыми я сталкивалась в ходе своей работы.

Система альтернативной коммуникации с помощью карточек PECS [5]. Система включает в себя отдельные стадии (этапы) по обучению, различным навыкам, в том числе тому, как выразить просьбу с помощью картинки, как отличить одно изображение от другого, как идти к другому человеку или в другое помещение ради коммуникации, а позднее, как комментировать и использовать другие функции коммуникации.

На собственном опыте из работы с детьми с РАС и ТМНР в классе и учеником, индивидуально обучающимся на дому, система альтернативной коммуникации стала просто незаменимой в обучении. Ребенок с помощью карточки может попроситься в туалет, «сказать», что устал, хочет пить, показать какое ощущение он хочет в конце занятия вместо неприемлемого поведения в виде крика, кусания себя или попытки поцарапать педагога и других детей.

Коммуникативные доски – неэлектронные вспомогательные символичные дисплеи для коммуникации. Они используются в тех случаях, если ребенок быстро освоил систему обмена карточек до 3-го этапа, если у ребенка есть понимание речи взрослого или ситуации общения, если ребенок владеет речью, но с трудом использует ее для общения, а также если речь ребенка неразборчива [6].

Благодаря использованию альтернативной коммуникации, ребенок с трудностями понимания обращенной речи начинает понимать, что происходит вокруг него и как можно взаимодействовать с окружающими людьми. Актуализация символической системы и упрощение системы взаимодействия с окружающими людьми снимает напряжение и тревожность ребенка с ТМНР, увеличивает его инициативу и активность в двусторонней коммуникации. Это помогает ребенку сформировать социально-коммуникативные умения, регулировать свое поведение, учиться ждать, добиваться желаемого, не проявляя агрессию, развивать познавательную активность, произвольную деятельность и самостоятельность.

Следующим важным аспектом в работе с детьми с ТМНР является организация самого процесса обучения. В связи с повышенной тревожностью детей, чувствительностью к сенсорным стимулам, сложностями в переключении с одного вида деятельности на другой необходима специально организованная среда.

Именно с этой целью был создан структурированный подход. Он был разработан в Америке отделением ТЕАССН университета Северной Каролины. Его создателем является Эрик Шоплер [11]. Именно он дал обоснование этой стратегии в своей докторской диссертации, которое заключается в том, что людям с аутизмом обработка зрительной информации дается намного легче, чем обработка информации на слух. Поэтому визуальная поддержка, которую мы создаем в классе и в других местах, где находятся дети чрезвычайно важна - это основополагающая часть обучения, на которой строится структурированный подход. Такое специальное окружение обеспечивает повышение самостоятельности учащихся, минимизирует уровень стресса, помогает понять учащимся такое абстрактное понятие как время.

Таким образом, *структурированный подход* – это система обучения, которая включает в себя адаптацию пространства с учетом потребностей детей, их функционального использования всего этого пространства таким образом, чтобы каждый его часть подсказывала что он будет делать, где он будет это делать и как долго будет продолжаться та или иная деятельность.



К основным компонентам структурированного обучения относят: структурирование пространства, структурирование времени, структурирование программы обучения. Рассмотрим данные составляющие подробнее.

Структурирование пространства. Когда ребенок с аутизмом оказывается в пространстве, где все хаотично, много отвлекающих стимулов ему очень сложно понять, что будет происходить и что нужно делать. Это можно сравнить с тем, что чувствуем мы когда оказываемся в толпе, где много различных звуков, где много людей, очень тесно - мы точно также дезориентированы. Пространство, которое не организовано выглядит непредсказуемо для детей с РАС и повышает тревожность, что в свою очередь влечёт за собой появление нежелательного поведения [14].

Структурированное пространство необходимо во всех помещениях, в которых ученик проводит время. Важным аспектом организации пространства является *минимизация визуальных и аудиальных отвлекающих факторов* [14]. Помещение должно быть покрашено приглушенным однотонным цветом, не стоит создавать визуальный «шум» и развешивать на стенах работы учащихся, сезонные украшения.

Кроме того, стоит отметить значимость структурирования материалов. Все мы знаем, что для эффективного обучения в классе должно быть большое количество пособий и дидактических материалов. Вследствие повышенной отвлекаемости детей с ТМНР не стоит все выкладывать в свободный доступ, поскольку чем хуже организовано рабочее место, тем труднее требовать от учеников независимости в выборе пособий. Для систематизации учебных материалов мы используем контейнеры с маркерровкой, папки, конверты, контейнеры. В минимизации визуального шума также могут помочь экраны, занавески, чтобы накрыть или отгородить полки с ненужными в данный момент игрушками.

Таким образом, структурированное пространство должно быть высокоорганизованным. Важно, чтобы различные учебные материалы и вспомогательные средства обучения хранились вне зоны видимости учащихся, но в то же время так, чтобы учитель во время урока легко мог извлечь и применить требующийся ему материал.

Далее мы рассмотрим какие функциональные зоны могут быть выделены в классе. Как правило, дети с аутизмом не сегментируют пространство интуитивно, как это делают нейротипичные дети [11]. Поэтому мебель в классе должна быть расставлена таким образом, чтобы обозначить наличие нескольких зон с разным назначением. При этом пространство должно определять четкие визуальные и материальные границы, которые помогают детям понять, что каждое пространство имеет начало и конец.

Наш класс разбит на зоны для групповой, индивидуальной и самостоятельной работы.

Организация зоны для групповых занятий зависит от навыков учащихся, их умения функционирования в группе. Для детей раннего возраста работу можно организовать в малых группах. Например, зона может быть организована и на полу - на каждого ребенка можно сделать свой коврик в рамках которого он должен сидеть.

Для организации групповой зоны отлично подходит стол-подкова или расстановка парт буквой «П». Это обеспечивает возможность педагогу сидеть напротив каждого ребенка, находиться от детей на равноудалённом месте, оперативно выдавать задания каждому ребенку и «подкрепления» за правильные ответы.

Зоны для индивидуальной работы с педагогом и самостоятельной работы можно отделить от групповой зоны с помощью шкафа или ширмы.



Структурирование времени реализуется с помощью введения позитивных рутин в режим дня ребенка и визуальной поддержки.

Рутинa – это последовательность действий, которая каждый раз выполняется одинаково [10]. Так же как и нам, детям с аутизмом рутины помогают организовать свой день и чувствовать себя уверенней. Создание рутин в классе способствует развитию положительных отношений между ребенком и учителем и снижает неопределённость в жизни детей. Рутинa выполняется всегда в одно и то же время, одинаковым образом. В нашей школе используется несколько позитивных рутин.

Первая рутинa в школе, которая помогает детям с ТМНР включиться в работу – это «Круг». Он проходит, когда дети только приходят в школу, в начале первого урока, продолжается в течении 5–10 минут. Эта рутинa подразумевает совместную работу в кругу одноклассников: выполнение действий на вербальную или невербальную имитацию, а также выполняет задачу коммуникации во время приветствия.

Следующая рутинa - динамическая пауза, которая проводится на перемене. Это выполнение движений на имитацию под музыку.

Третья рутинa – перекус. Проводится обычно на третьем уроке и продолжается она в течении 5–7 минут. Целью перекуса является развитие коммуникативных навыков ребенка. Здесь дети учатся соблюдать очередь, привлекать внимание педагога, выражать свою просьбу либо с помощью коммуникативного устройства, либо вербально.

Время для самостоятельной работы – это этап урока, когда ребенок самостоятельно следует индивидуальному расписанию. Задача ребенка – самостоятельно подойти, взять задание, вернуться к рабочему месту, выполнить, вернуть задание на место и перейти к следующему. Сформировать навыки успешной самостоятельной деятельности очень важно не только для ребенка, но и для специалистов, поскольку очень часто на всех детей не хватает рук.

Самостоятельная работа может быть организована разными способами. В первых это может быть корзина, которая заполнена заданиями. Все выполненные задания ребенок кладет слева направо, в другой контейнер.

Следующий вид организации самостоятельной работы – это последовательности символов, картинок. Учащийся должен соотнести карточку из расписания с заданием с соответствующей маркеровкой.

Третий вид самостоятельной работы - в виде надписей. Такая организация подходит для детей которые хорошо читают и осмысливают прочитанное.

Важным аспектом структурирования времени является *визуальное расписание* [11]. Это один из важнейших составных компонентов структурированной среды обучения, который сообщает учащемуся какие занятия будут проводиться и в какой последовательности. Визуальное расписание значительно снижает уровень тревожности у детей с РАС и как следствие минимизирует проявления нежелательного поведения. Кроме того, визуальное расписание помогает детям ориентироваться в окружающем пространстве и деятельности: детям легче самостоятельно перемещаться от одного этапа задания к другому, из одного местоположения в другое.

Расписание должно отвечать для ребенка на несколько вопросов: Что я делаю? Как долго я буду это делать? Что будет дальше?

Далее я опишу примеры визуальных расписаний, которые используются у нас в школе. Самое простое расписание – «*Сначала-потом*». Оно используется в качестве первого шага в обучении следованию расписанию. В пункте «Потом» всегда располагается сильный мотиватор для ребенка. Пункт «Сначала» содержит то, что



взрослый ожидает от ребенка в данный момент. Расписание помогает заключить некий социальный договор между ребенком и взрослым и опираясь на мотивацию ребенка наладить с ним сотрудничество и контакт [11].

Общее расписание составляется на промежуток времени, который ребенок находится в школе. Данное расписание позволяет ребенку понять последовательность действий и структуру дня. Обычно общее расписание составляется во время круга на первом уроке и входит в ежедневную рутину детей.

Визуальные алгоритмы рутины режимных моментов. Еще один способ помочь детям стать более успешными и самостоятельными, а также чтобы взрослый давал меньшее количество подсказок, снизить количество вербальных инструкций – существуют визуальные алгоритмы рутины режимных моментов. Визуальный алгоритм представлен обычно в виде картинок последовательности активностей в рамках одного навыка, то есть один большой навык дробится на несколько этапов, которые можно изобразить графически. Например, рутина мытья рук выглядит так: заката рукава, открой кран, намочи руки, возьми мыло, помой руки, смой мыло, закрой кран, вытри руки.

«Доска выбора». Мы предоставляем ученику повторяющиеся возможности получить положительное «подкрепление» за демонстрацию желательного поведения, повышая таким образом вероятность проявления этого поведения в будущем. При этом за нежелательным поведением не следует «подкрепление», что снижает вероятность проявления этого поведения в будущем.

Для того, чтобы ребенок мог выбрать за что будет заниматься, у нас есть «Доски поощрений», на которых представлены картинки, изображающие предметы или еду, имеющие большую мотивационную значимость для ребенка. Все картинки, находящиеся на этой доске подобраны заранее с помощью методики определения иерархии подкреплений.

Для того, чтобы облегчить понимание времени мы используем *таймер и жетоны* [8]. Таймер можно использовать как для обозначения времени ожидания, так и времени, выделенного на какую-либо деятельность. К примеру, если ребенок выбрал игрушку в качестве поощрения – с помощью таймера мы ограничиваем время его игры.

Жетонная система поощрений является очень эффективным инструментом в работе с детьми с РАС. С ее помощью ребенок может видеть, сколько он должен поработать, сколько правильных ответов дать прежде чем он получит то, что он выбрал.

Структурирование программы обучения. Для того чтобы обучение детей было структурировано мы используем элементы программы ASSERT – интенсивная поведенческая программа для детей раннего и дошкольного возраста. Разработал программу ASSERT Томас Хигби [8] из университета Юты. Программа направлена на развитие навыков, которые детям с аутизмом часто сложно освоить, в первую очередь это навыки: совместного внимания, коммуникации, самостоятельности, самообслуживания, академические навыки, которые дают возможность следовать образовательной программе в дальнейшем.

Одной из эффективных техник программы является *метод дискретных проб (Discrete Trial Teaching – DTT)* [11]. Данный подход предполагает, что ребенку предоставляется множество возможностей (проб, попыток) отрабатывать конкретный навык и получать поощрение от специалиста, который с ним занимается. Каждая программа разбивает навык на мелкие составляющие. Например, если вы хотите научить ребенка писать, сначала нужно научить его обводить по вербальной ин-



струкции с помощью опорного листа, за каждую успешную попытку при этом он получает «подкрепление».

Процедура проведения дискретных проб является структурированной и требует четкого исполнения всех протоколов: как дается инструкция, как и какая дается подсказка (вербальная, физическая, моделирование или жестовая), каковы последствия того или иного ответа ребенка. Алгоритм действий взрослого при использовании метода дискретных проб очень строгий и не может меняться, именно от его соблюдения зависит эффективность этой техники.

Все результаты обучения немедленно фиксируются в бланках регистрации. Обучение проводят все специалисты, работающие с детьми: учитель, воспитатель, логопед, психолог.

Эффективность метода дискретных проб была многократно доказана результатами работы зарубежных и отечественных специалистов. Многократные повторения задач, проб, попыток дает ребенку многочисленные возможности для обучения. Использование поощрения формирует у ребенка мотивацию к обучению и снижает негативное поведение [10].

Выводы. Обучение детей с ТМНР и РАС требует особых условий, форм и методов коррекционного обучения. Из основных моментов необходимо отметить:

1. На сегодняшний день программы, основанные на идеях прикладного анализа поведения, являются единственными, эффективность которых доказана в широкомасштабных научных исследованиях.

2. Необходимо начинать интенсивные поведенческие программы начиная с раннего возраста. Работа должна быть направлена, прежде всего, на коррекцию основных проблем детей с ТМНР – коммуникация, социальное взаимодействие, произвольная имитация.

3. Благодаря использованию ААК ребенок с ТМНР начинает понимать как можно взаимодействовать с окружающими людьми, снимается напряжение и тревожность ребенка, увеличивается инициатива и активность в коммуникации.

4. Стратегия структурированного обучения позволяет учащемуся с ТМНР научиться концентрировать внимание на визуальных опорных сигналах в различных средах и ситуациях и таким образом повышает уровень самостоятельности в различных видах деятельности.

5. Метод дискретных проб является неотъемлемой частью в работе по формированию «желаемого» поведения у детей с РАС, обладает рядом преимуществ и доказанной высокой эффективностью: позволяет разбить навык на мелкие составляющие и разучивать их отдельно; дает возможность многократного повторения учебных попыток; создает мотивацию к обучению за счет системы «подкрепления».

Опыт работы с детьми с ТМНР и РАС показывает, что без учета приведенных выше условий успешное вхождение в школьный этап комплексного сопровождения для большинства детей затруднен, если вообще возможен.

Список источников

1. Григоренко Е. Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс: учеб. пособие для студентов. – М.: Практика, 2018. – 280 с.
2. Квятковска М. Глубоко непонятные дети. Поддержка развития детей с тяжелыми и глубокими нарушениями интеллекта. – СПб., 2016. – 368 с.
3. Купер Дж. О., Херон Т. Э., Хьюард У. Л. Прикладной анализ поведения. – М.: Практика, 2016.



4. Создание специальных условий для детей с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательных учреждениях. Методический сборник / отв. ред. С. В. Алехина / под ред. Е. В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2012. – 56 с.
5. *Фрост Л., Бонди Э.* Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. – М.: Теревинф, 2011. – 416 с.
6. *Хаустов А. В.* Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: учеб.-метод. пособие. – М.: ЦПМССДиП, 2010. – 84 с.
7. *Хаустов А. В., Загуменная О. В.* Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – № 1. – С. 27–37.
8. *Akers J. S., Higbee T. S., Gerencser K. R., Pellegrino A. J.* An evaluation of group activity schedules to promote social play in children with autism // Journal of Applied Behavior Analysis. – 2018. – № 51. – P. 553–570.
9. *Howlin P., Hadwin J., Baron-Cohen S.* Teaching children with autism. A practical guide for teachers and parents, 1999.
10. *Koegel L. K., Koegel R. L.* Motivating communication in children with autism // E. Schopler, G. B. Mesibov (Eds.). Learning and cognition in autism. – New York: Plenum press, 1995. – P. 73–87.
11. *Mesibov G., Shea V., Schopler E.* The TEACCH approach to autism spectrum disorders. – New York, Plenum Press, 2005

Информация об авторах

Н. С. Чернова, студентка магистратуры Института специального образования и комплексной реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Chernovanatalia98@gmail.com, Санкт-Петербург.

Н. В. Вошилова, кандидат психологических наук Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, n.v.voschilova.ra@mail.ru, Санкт-Петербург.

Information about the Authors

N. S. Chernova, Graduate student of the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University, Chernovanatalia98@gmail.com, St. Petersburg.

N. V. Voshchilova, Candidate of Psychological Sciences, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University, n.v.voschilova.ra@mail.ru, St. Petersburg.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Альтернативные способы коммуникации в коррекционно-развивающей работе учителя-дефектолога и учителя-логопеда с детьми с ТМНР

К. О. Семёнова¹, М. Н. Приходько¹, Т. А. Коваленко¹

¹ *Детский сад № 508 комбинированного вида «Фея», Новосибирск*

В статье представлены основные термины и понятия, раскрывающие современные теоретико-методологические основы альтернативной дополнительной коммуникации. Дан общий обзор средств и форм альтернативной дополнительной коммуникации. Описывается, как и в каких случаях подбираются техники коммуникации в отношении детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (интеллектуальными нарушениями, расстройством аутистического спектра, задержкой психического развития), у которых в силу их особенностей наблюдаются трудности в вербальной коммуникации.

Ключевые слова: альтернативная дополнительная коммуникация, тяжелые множественные нарушения, развивающая предметно-пространственная среда

Для цитирования: Семёнова К. О., Приходько М. Н., Коваленко Т. А. Альтернативные способы коммуникации в коррекционно-развивающей работе учителя-дефектолога и учителя-логопеда с детьми с ТМНР // День дефектологии. 2022. № 1. С. 233–238.

Original article

Alternative ways of communication in the correctional and developmental work of a speech pathologist and speech therapist teacher with children with SMDD

К. О. Semenova¹, M. N. Prikhodko¹, T. A. Kovalenko¹

¹ *Kindergarten № 508 of the combined type «Feя», Novosibirsk*

The article presents the main terms and concepts that reveal the modern theoretical and methodological foundations of alternative complementary communication. A general overview of the means and forms of alternative additional communication is given. It describes how and in what cases communication techniques are selected in relation to children with severe multiple developmental disorders (intellectual disabilities, autism spectrum disorder, mental retardation), who, due to their characteristics and reasons, have difficulties in verbal communication.

Keywords: alternative additional communication, severe multiple disorders, developing subject-spatial environment



For citation: Semenova K. O., Prikhodko M. N., Kovalenko T. A. Alternative ways of communication in the correctional and developmental work of a speech pathologist and speech therapist teacher with children with SMDD. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 233–238.

Речь и коммуникация являются основой социального взаимодействия человека. Большинство детей общаются между собой без каких-либо затруднений, но есть достаточно большая группа детей, которые не могут пользоваться речью в полном объеме для полноценной социальной коммуникации [12, с. 20].

Наше дошкольное учреждение – одно из немногих, которое осуществляет коррекционно-образовательную работу и оказывает психолого-педагогическую помощь для очень сложных детей. В частности, в нашей группе пребывают дети с такими нарушениями, как задержка психического развития (ЗПР), расстройство аутистического спектра (РАС), дети с интеллектуальными нарушениями. Кроме имеющихся психических нарушений, в анамнезе детей имеются сопутствующие диагнозы/нарушения, такие как эпилепсия, дизартрия разной степени выраженности. На текущий момент большая часть детей группы имеет инвалидность, что свидетельствует о тяжести психофизического и речевого развития. Имеющиеся психические нарушения в первую очередь мешают детям участвовать в обычной социальной жизни, а социальное взаимодействие является естественной формой обучения ребенка, оно важно для освоения и развития языка, для приобретения знаний о мире и обществе.

Учитывая тот факт, что у детей с тяжелыми множественными нарушениями отмечается низкий уровень мотивации и заинтересованности, как правило, в любой деятельности, которая происходит вокруг ребенка, то задача коррекционного педагога – обеспечить развивающую предметно-пространственную среду тем материалом, который будет интересен ребенку и является подкреплением (сенсорные игры, коммуникативные картинки, предметные символы, например, карточки с наглядными картинками, текстами, схемы, игры-сказки, сюжетные игрушки) [3]. А также учитывая тот факт, что, несмотря на возраст, в котором у нормотипичных детей ведущий вид деятельности – игра, у данной категории детей мы можем наблюдать ее отсутствие как ведущего вида деятельности. Ребенок находится на уровне предметно-действенного или предметно-манипулятивного развития, что определяет зону его актуального развития. «Большая или меньшая возможность перехода ребенка от того, что он умеет делать самостоятельно, к тому, что он умеет делать в сотрудничестве, и оказывается самым чувствительным симптомом, характеризующим динамику развития и успешность умственной деятельности ребенка» – Л. С. Выготский [8]. А это значит, что типовыми действиями и речевыми побуждениями вызвать у ребенка интерес игрушкам и другим предметам-подкреплениям или желание их как-то применять скорее всего не удастся, поэтому в большинстве случаев используемый материал должен быть понятен ребенку. Все имеющиеся причины тяжелых и множественных развитий ребенка могут быть поводом обратиться к другим способам коммуникации, дополняющим или заменяющим речь. В основе социального взаимодействия лежит одна из основных, центральных функций речи – коммуникация [1].

Психолингвист Глухов Вадим Петрович пишет, что «центральной функцией речи является коммуникативная, которая реализуется посредством выражения мысли или сообщения и воздействия на себя и на других людей. Воздействие – это генетически первичная форма коммуникативной функции речи. Человек говорит, пре-



жде всего, для того, чтобы воздействовать на поведение, мысли, сознание и чувства других людей посредством речи (Глухов В. П. «Основы психолингвистики») [9].

В последнее время кардинально изменились педагогические принципы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Из педагогического словаря ушло понятие «необучаемый ребенок». Каждый человек имеет возможность учиться, и, соответственно, поиск педагогических подходов к педагогической и социальной коммуникации является одной из актуальных задач.

Еще в самом начале работы перед нами встал вопрос, как лучше создать условия и распределить работу, чтобы достичь максимальных результатов в развитии и обучении дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями речи (ТМНР). Мы считаем, что в дошкольном учреждении одним из главных направлений деятельности по улучшению психофизического и речевого развития детей с ТМНР должно стать внедрение и использование средств альтернативной дополнительной коммуникации с целью формирования их коммуникативных навыков, развития потребности в общении и взаимодействии с окружающими.

Несмотря на то что система работы с помощью средств АДК больше популяризирована на Западе, чем в России, тем не менее еще Леонтьев в 1969 году в книге «Язык. Речь. Речевая деятельность» писал, что «в современном обществе человеку необходимо быть грамотным; даже если мы не будем специально учить ребенка грамоте, он чаще всего все равно ей научится, когда столкнется с соответствующей задачей, а если не научится, то выработает собственную вспомогательную систему типа памятных знаков, бирок и т. д. (такие случаи многократно были описаны). И, организовав обучение ребенка грамоте, мы тем самым развиваем его до таких пределов, чтобы он стал полноценным членом общества ((с) Леонтьев А. А.) [10]

Эффективным решением проблемы развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития является разработка индивидуального подхода, альтернативная система коммуникации и его сопровождения с учетом всех психофизических особенностей ребенка. Важно отметить, что для эффективности коррекционной работы необходимо участие всех специалистов, которые работают с ребенком.

Таким образом, осознав дефектологический принцип поиска альтернатив и обходных путей в процессе налаживания вербального и невербального контакта с использованием альтернативных систем коммуникации, необходимо помнить о тесном взаимодействии с другими видами помощи. Обучение неговорящего ребенка использованию альтернативных средств коммуникации – сложный процесс, который должен охватывать специалистов из разных областей (учителя-дефектологи, учителя-логопеды, сурдопедагоги, тифлопедагоги, педагоги-психологи, медицинские работники) [5].

В ходе коррекционных занятий мы используем систему альтернативной дополнительной коммуникации или иначе АДК. Система альтернативной дополнительной коммуникации должна облегчать повседневную жизнь, позволять ребенку в меньшей степени чувствовать какие-либо ограничения и больше давать возможность получать полезный и положительный опыт в процессе его жизнедеятельности. Система АДК актуальна в случае не только полного отсутствия устной речи, но и при имеющихся частичных трудностях владения вербальной речью. Все это предполагает овладение совершенно иной коммуникативной системой, где особое значение приобретают невербальные коммуникативные средства (предметы, фотографии, пиктограммы, жесты) [12].



Альтернативная коммуникация необходима тогда, когда ребенок совсем не имеет психофизической возможности использования вербальной речи.

Дополнительная коммуникация необходима детям с недостаточно сформированной устной речью, а также для детей, которые нуждаются в соответствующей дополнительной поддержке для развития собственных языковых компетенций [4].

Основной задачей на первом этапе обучения невербальных детей является подбор альтернативных средств общения, с помощью которых ребенок мог бы понять обращенную речь взрослого и сделать то, что от него требуют [2].

Поиск и подбор средств и способов объясняется неоднородностью групп, как по возрастному критерию, уровню развития коммуникативного поведения, сохранности двигательной и сенсорной сфер, когнитивных предпосылок к овладению теми или иными символами. В практической работе с детьми с ТМНР специалистами нашей группы использовалась технология формирования коммуникативных навыков на основе предоставления или обмена изображениями/коммуникативными картинками или предметами в сочетании с жестами и эмоциями, с целью побудить ребенка спонтанно начать коммуникационное взаимодействие. Коммуникативным взаимодействием со стороны ребенка могло быть, например, использование указательного жеста на желаемый предмет (изображение) и, возможно, использование простых слов и/или фразы.

К известным невербальным средствам коммуникации относятся, например, мимика, жесты, пантомимика, вокализации, улыбка.

Интересны, эффективны различные предметные символы. Предметные символы могут выглядеть абсолютно по-разному, особенно это важно для детей, имеющих нарушения зрения [11]. В частности, в нашей коррекционной работе специалистами чаще используются пиктограммы и коммуникативные картинки, которые представляют собой как черно-белые изображения, заменяющие слова, действия, ситуации, так и цветные. Коммуникативные картинки фиксируются (прикрепляются) на различные коммуникативные планшеты, доски и при необходимости на предметы, которые далее используются как предметный символ альтернативной коммуникации. Как правило, картинка содержит подпись, что в свою очередь дублирует изображение и способствует освоению навыка глобального чтения. Для детей, имеющих тяжелые нарушения речи, полученный навык овладения чтением является дополнительным средством коммуникации [6].

Использование картинок может быть как в изолированном варианте, когда ребенку предоставляется одна карточка, указывающая на намерение или предполагаемое действие, так и в целой цепочке картинок. Этот процесс помогает ребенку выстраивать целую цепочку слов, формируя фразу или предложение, в результате чего становится возможным создавать ситуацию для общения ребенка с близким окружением и со сверстниками [7].

Перед началом использования системы альтернативной дополнительной коммуникации, а также началом коррекционной работы необходимо проводить оценку коммуникативных, когнитивных, лингвистических, моторных навыков и данных. Данные мониторинга позволяют поддерживать навыки коммуникации с учетом актуальных и потенциальных коммуникативных потребностей ребенка.

Немаловажную роль занимает работа с родителями, так как они проводят большую часть времени с детьми. Обучение альтернативным способам коммуникации, а также их поиск и самостоятельное изобретение может выступать одной из главных задач в консультировании родителей и их стратегическом наставлении. При регулярном посещении занятий ребенок и его родитель овладевают комплексом



техник и упражнений, который могут продолжать практиковать, укреплять и усложнять в домашних условиях (рис.).



Рис. Комплекс техник и упражнений на занятии

Также родителям оказывается специалистами сопровождение данного процесса в виде индивидуальных консультаций, памятки с рекомендациями, в виде публикаций на сайте дошкольного образовательного учреждения. Необходимо помнить, что успешность социальной адаптации ребенка с ТМНР является главной целью и направлением специального образования и коррекционно-педагогической помощи.

В процессе проведения коррекционно-развивающих занятий у детей с нарушениями речи наблюдается положительная динамика. Отмечаются улучшения коммуникативных навыков, повысилась динамика и активизация речевой деятельности, значительно повысилась мотивация к занятиям, к получению нового опыта и знаний.

Список источников

1. Рыскина Л. В. Альтернативная и дополнительная коммуникация как основа для развития реабилитации и обучения людей с нарушениями в развитии. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2014. – 213 с.
2. Альтернативная и дополнительная коммуникация: пространство диалога: сборник статей. – СПб.: Скифия, 2018. – 152 с.
3. Тверская О. Н., Щепелина М. А. Альтернативная и дополнительная коммуникация: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями». – Пермь: Изд-во ПГГПУ, 2018. – 160 с.
4. Штягинова Е. А. Альтернативная коммуникация: методический сборник. – Новосибирск, 2013. – 30 с.
5. Аюпова Е. Е. Альтернативные средства коммуникации в работе с детьми со сложными и множественными нарушениями развития // Вестник Пермского государственного гуманитарно- педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2017. – Вып. 2, ч. 1. – С. 92–95.
6. Баява Д. В., Малышева Т. В. Подари мне радость общения! Пособие по работе с коммуникативными книгами для педагогов и родителей. – СПб.: Скифия, 2019. – 172 с.



7. Баряева Л. Б., Лопатина Л. В. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб.-метод. пособие. – СПб: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017. – 48 с.

8. Выготский Л. С. Мышление и речь. – изд. 5, испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

9. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.

10. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., Просвещение, 1969. – 214 с.

11. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: методические разработки. – М.: Теревинф, 2019. – 106 с.

12. Течнер С., Мартисен Х. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. – М.: Теревинф, 2018. – 453 с.

Информация об авторах

К. О. Семёнова, учитель-дефектолог, детский сад № 508 комбинированного вида «Фея», ksyu.semyonova.93@list.ru, Новосибирск.

М. Н. Приходько, учитель-логопед, детский сад № 508 комбинированного вида «Фея», mariannaprihodko@gmail.com, Новосибирск.

Т. А. Коваленко, старший воспитатель, детский сад № 508 комбинированного вида «Фея», taniakovalenko@mail.ru, Новосибирск.

Information about the authors

K. O. Semenova, Teacher-defectologist, kindergarten No. 508 of the combined type “Feя”, ksyu.semyonova.93@list.ru, Novosibirsk.

M. N. Prihodko, Speech therapist teacher, kindergarten No. 508 of the combined type “Feя”, mariannaprihodko@gmail.com, Novosibirsk.

T. A. Kovalenko, Senior educator, kindergarten No. 508 of the combined type “Feя”, taniakovalenko@mail.ru, Novosibirsk.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022

День дефектологии. 2022. № 1

Day of Defectology, 2022, no. 1

Научная статья

УДК 376.37

Проект «Мама – тоже логопед»: формирование речемыслительной деятельности у старших дошкольников в условиях социальных ограничений

Л. В. Аликина¹, О. Л. Беляева^{1,2}, Ю. П. Кудинова¹

¹*Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 2, Красноярск*

²*Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск*

Авторы представляют авторскую программу логопедической работы по формированию речемыслительной деятельности у старших дошкольников. В условиях социальных ограничений программа реализуется в домашних условиях под руководством учителя-логопеда при активном участии родителей ребенка с нарушением речи.

Ключевые слова: речемыслительная деятельность, социальные ограничения, старшие дошкольники

Для цитирования: Аликина Л. В., Беляева О. Л., Кудинова Ю. П. Проект «Мама – тоже логопед»: формирование речемыслительной деятельности у старших дошкольников в условиях социальных ограничений // День дефектологии. 2022. № 1. С. 239–243.

Original article

Project “mama is a logoped”: formation of speech-and-speech activity in senior preschoolers under social restrictions

L. V. Alikina¹, O. L. Belyaeva^{1,2}, Yu. P. Kudinova¹

¹*Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance No. 2, Krasnoyarsk*

²*Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk*

The authors present the author's program of speech therapy work on the formation of speech-thinking activity in older preschoolers. In conditions of social restrictions, the program is implemented at home under the guidance of a speech therapist teacher with the active participation of the parents of a child with speech impairment.

Keywords: speech-thinking activity, social restrictions, older preschoolers



For citation: Alikina L. V., Belyaeva O. L., Kudinova Yu. P. Project “mama is a logoped”: formation of speech-and-speech activity in senior preschoolers under social restrictions. Day of Defectology, 2022, no. 1, pp. 239–243.

В МБУ ЦППМиСП № 2 г. Красноярска реализуется программа по формированию речемыслительной деятельности у старших дошкольников на занятиях с логопедом. Новизна данной программы заключается в том, что ее содержание способствует развитию и совершенствованию культуры устной речи, формированию навыков творческого мышления, произвольности поведения и деятельности в целом (не дублирует содержание логопедической работы в дошкольном и младшем школьном возрасте). В процессе реализации программы предполагается использование современных образовательных технологий. Главный подход к реализации содержания Программы – эвристический [2, с. 11]. Программа ориентирована на формирование основ ключевых коммуникативных компетенций: развития всех сторон речи с учетом их возрастных и интеллектуальных особенностей. Также реализация содержания данной Программы способствует развитию интеллектуальной и эмоциональной сферы жизни ребенка, его социальной адаптации, формированию практических коммуникативных и социально востребованных.

В период социальных ограничений стало возможным использование данной программы в проектом ключе: используя zoom-конференции сотрудники центра смогли реализовать ее содержание через родителей детей. По видеосвязи логопед руководил действиями родителей, а родители проводили занятия со своим ребенком. Так в центре появился проект «Мама – тоже логопед».

Основным преимуществом для достижения эффективности логопедической работы по данной программе является эвристический подход: ребенок самостоятельно достигает результата, а потом сравнивает его с общеизвестными аналогами. За основу данной программы мы взяли систему занятий Ястребовой А.В., Лазаренко О.И. по усвоению новых знаний, появлению новых качеств и потребностей у детей старшего дошкольного возраста [3, с. 7].

Для закрепления и применения новых полученных умений и навыков в нестандартной и привлекательной ситуации для ребенка в Программу внесен раздел «Тетрализация» [1, с. 59].

Цель программы: формирование речемыслительной деятельности у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи программы:

- формировать у детей старшего дошкольного возраста навыки пересказа с использованием элементов творчества, совершенствование развернутого учебного высказывания;
- развивать навыки анализа содержания, языкового оформления произвольной деятельности в общении;
- воспитывать речевую мотивацию у детей старшего дошкольного возраста;
- формирование культуры и устной речи.

Отличительные особенности данной программы заключаются в использовании эвристического метода, осуществлении практической направленности, учете возрастных и индивидуальных особенностей при отборе содержания материала. Возраст детей-участников: 6-9 лет. Форма занятий: подгрупповая, групповая.

Виды деятельности: беседы-размышления, тренинг, практическая деятельность, инсценировки, мини-спектакли.

**Ожидаемые результаты:**

- обучающиеся умеют передавать смысл происходящего;
- грамматически правильно оформляют высказывание с использованием сложных или разнообразных грамматических конструкций;
- умеют программировать высказывание;
- адекватно используют вербальные и невербальные средства коммуникации, соблюдая культурные нормы речи.

Формы подведения итогов реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы: входящая (в начале года), промежуточная диагностика (в середине года) и итоговое (диагностическое) занятие в конце года.

Диагностика осуществляется на основе общепринятых в логопедии методов и приемов. Оцениваются такие критерии, как состояние артикуляционного аппарата, речевого дыхания, сформированность выразительных средств (мимики, жестов и движений), умение регулировать высоту и силу голоса, интонационная выразительность, смысловая адекватность и самостоятельность построения высказывания, возможность программирования текста, грамматическое оформление высказывания, лексическое оформление, соблюдение культуры высказывания. Учебно-тематический план рассчитан на 1 год обучения.

Содержание программы**Организационный раздел (3 часа).**

Теория. Беседа об основных направлениях деятельности по программе.

Практика. Знакомство с алгоритмом реализации учебной работы на занятии. Обозначение этапов условными знаками. Определение уровня сформированности речевой деятельности.

Техника речи (25 часов).

Теория. Беседа о речевом дыхании, голосе, дикции и их значении в выразительности речевого высказывания. Объяснение схем.

Практика. Схематическая последовательность этапов занятия. Воспроизведение детьми плана занятия. Совмещение движений артикуляционного аппарата и обеих кистей рук (биоэнергопластика). Тренировка нижней челюсти, губных мышц, мышц языка. Знакомство с особенностями речевого дыхания. Формирование умения и навыка незаметно и рационально расходовать воздух, взятый в момент вдоха, своевременно «добирать» его, чтобы сохранить плавность и легкость звучания голоса. Закрепление навыка полноценного речевого дыхания с опорой на рисунок. Отработка длительного выдоха. Закрепление правильной артикуляция звуков, синхронизация звука с движениями пальцев рук и глаз. Интегративная отработка элементов интонационной выразительности: уточнение артикуляции и отработка четкого произнесения звуков на материале чистоговорок и скороговорок. Обучение восприятию на слух текста, совершенствование умения и навыка детей выделять заданный звук, чётко его артикулируя, выделять ударный слог в слове, изменять темп, тембр речи на материале считалок и рифмовок. Формирование умения и навыка активно пользоваться мимическими мышцами, жестом в соответствии с ситуацией. Развитие и тренировка умения и навыка детей распознавать эмоциональное состояние человека по его мимике.

Формирование фразовой речи с элементами творчества (25 часов).

Теория. Объяснение темы занятия.

Практика. Вербализация умственных действий. Формирование предпосылок связного учебного высказывания.



Формирование навыка определять и находить различные по форме, величине и цвету геометрические фигуры, ориентироваться на листе бумаги. Формирование умений сопоставлять и сравнивать существенные признаки геометрических фигур с формами реальных предметов; развитие зрительного внимания, контрольных действий; формирование умственных действий сравнения, сопоставления, обобщения, ориентировки в пространстве, целенаправленного поиска, самоконтроля. Установление последовательных взаимосвязей, упорядочивание различий (сериация). Формирование умения конструирования связного высказывания типа доказательства. Конструирование развернутого связного высказывания типа умозаключения.

Театрализация (19 часов).

Теория. Рассказывание сказочного сюжета, воображаемого путешествия, сюжетной или дидактической игры.

Практика. Обыгрывание сюжета по мотивам сказки, произведения используя выразительные средства голоса, мимики, жестов, движений. Демонстрация навыка правильного речевого дыхания, четкой дикции и интонационной выразительности.

Методическое обеспечение программы

Методические папки по разделам программы:

Папка «Игры» по разделу «Техника речи»: «Доскажи словечко», «Я ощущаю запах», «Я узнаю руками», «Я пробую на вкус», «Я слушаю объекты, которые могут издавать звук», «Зоркий глаз»: найти в окружающей обстановке предметы, в названии которых есть звук...»

«Знакомство с языковой культурой. Роль чистоговорок, потешек в развитии техники речи, звуковой стороны речи».

Папка «Игры» по разделу «Формирование фразовой речи с элементами творчества»: «Найди отличия», «Что перепутал художник», «Четвёртый лишний», «Кто внимательнее», «Угадай, кто это?» (определение объекта по описанию), «Какой? – что бывает таким же»; «Машина времени» (преобразование объектов картины во времени, что было до, что после). Папка «Беседы» по разделу «Техника речи»: «Речевое дыхание и способы его формирования», «Значение темпа в выразительности речи, изменение темпа», «Основной тон высказывания. Роль экспрессивно-мимических средств общения».

Список источников

1. Беляева О. Л., Непомнящих О. И. Театрализация как средство включения в совместную развивающую деятельность дошкольников с сохранным и нарушенным слухом // Практическая дефектология. – 2018. – № 3(15). – С. 59–61.

2. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Некоторые методы и приемы: методическое пособие для логопедов и воспитателей. – М.: ГНОМ и Д., 2008. – 48 с.

3. Ястребова А. В., Лазаренко О. И. Комплекс занятий по формированию у детей 5 лет речемыслительной деятельности и культуры устной речи. – М.: АРКТИ, 2001. – 142 с.

Информация об авторах

Л. В. Аликина, учитель-логопед, заместитель директора, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 2, Красноярск.



О. Л. Беляева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной педагогики Института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева; методист, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 2, oliyass@mail.ru, Красноярск.

Ю. П. Кудинова, учитель-логопед, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 2, Красноярск.

Information about the authors

L. V. Alikina, Speech therapist teacher, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance No. 2, Krasnoyarsk.

O. L. Belyaeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogy of the Institute of Social and Humanitarian Technologies, Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, methodologist, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance No. 2, oliyass@mail.ru, Krasnoyarsk.

Yu. P. Kudinova, Speech therapist teacher, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance No. 2, Krasnoyarsk.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Научная статья

УДК 376.3

Расширение социальных контактов ребенка раннего возраста и семьи через участие в социокультурных мероприятиях, организуемых в отделении ранней помощи Государственного бюджетного учреждения Республики Саха (Якутия) «Республиканский реабилитационный центр для детей и подростков с ОВЗ»

Е. И. Готовцева¹, Е. Н. Корнилова¹

¹Республиканский реабилитационный центр для детей и подростков с ОВЗ, Якутск

В статье представлено краткое обоснование важности ранней диагностики и своевременного начала коррекционно-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. Даны некоторые сведения о развитии служб ранней помощи в Республике Саха (Якутия). На примере описанного в статье мероприятия излагается мысль о необходимости расширения социальных контактов ребенка раннего возраста и его семьи.

Ключевые слова: расширение социальных контактов, ранний возраст, семья, социокультурные мероприятия, отделение ранней помощи

Для цитирования: Готовцева Е. И., Корнилова Е. Н. Расширение социальных контактов ребенка раннего возраста и семьи через участие в социокультурных мероприятиях, организуемых в отделении ранней помощи Государственного бюджетного учреждения Республики Саха (Якутия) «Республиканский реабилитационный центр для детей и подростков с ОВЗ» // День дефектологии. 2022. № 1. С. 244–248.

Original article

Expansion of social contacts between a young child and family through participation in sociocultural events organized in the early intervention department of the State budgetary institution of the Republic of Sakha (Yakutia) “Republican rehabilitation center for children and adolescents with disabilities”

E. I. Gotovtseva¹, E. N. Kornilova¹

¹Republican Rehabilitation Center for Children and Adolescents with Disabilities, Yakutsk

The article presents a brief rationale for the importance of early diagnosis and the timely start of correctional and pedagogical assistance to children with disabilities. Some information about the development of early intervention services in the Republic of Sakha (Yakutia) is given. On the example of the event described in the article, the idea of the need to expand social contacts between a young child and his family is stated.



Keywords: expansion of social contacts, early age, family, social and cultural activities, early intervention department

For citation: Gotovtseva E. I., Kornilova E. N. Expansion of social contacts between a young child and family through participation in sociocultural events organized in the early intervention department of the State budgetary institution of the Republic of Sakha (Yakutia) “Republican rehabilitation center for children and adolescents with disabilities”. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 244–248.

Развитие ребенка раннего возраста становится из года в год актуальным направлением деятельности в сфере обучения и воспитания детей. Это обусловлено пониманием общества и родителями, в частности, важности раннего всестороннего развития ребенка, оказания психолого-педагогической помощи детям с рождения до 3 лет. Первостепенно эта помощь необходима детям-инвалидам в возрасте от рождения до 3 лет, детям, у которых выявлено стойкое нарушение функций организма или заболевание, приводящее к нарушениям функций организма, или выявлена задержка развития. Ранняя диагностика и своевременное начало оказания коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья может значительно уменьшить число детской инвалидизации. Результаты оказания ранней помощи будут способствовать значительному сокращению численности социальной помощи детям-инвалидам и их семьям, что позволит укрепить институт семьи.

Ю. А. Разенкова, канд. пед. наук, зав. лабораторией содержания и методов ранней помощи детям с выявленными нарушениями в развитии ФГБНУ «ИКП РАО», отмечает, что при обеспечении соответствующих условий службы (отделы) ранней помощи могут функционировать как узкопрофильные, оказывающие помощь только определенным категориям детей и их семей, так и как многопрофильные структуры, способные проводить диагностические и коррекционно-развивающие мероприятия для детей групп риска и детей с выявленными отклонениями в развитии [2, с. 14–15]. По мнению ученого, это позволяет наиболее успешно использовать сетевой организационный и кадровый ресурс организаций образования, ресурс психолого-педагогических и медико-социальных центров или иных центров и учреждений, приблизить коррекционную помощь к месту жительства ребенка, охватить ею как можно большее количество семей с детьми групп риска и с выявленными отклонениями в развитии.

В Республике Саха (Якутия) вопросы оказания психолого-педагогической помощи детям раннего возраста начинают иметь большой интерес со стороны педагогической общественности и открытие служб ранней помощи по всей республике постепенно расширяется. Выявление детей, нуждающихся в услугах ранней помощи осуществляется в 40 организациях, подведомственных Министерству здравоохранения в РС (Я), образовательная деятельность осуществляется в 27 подведомственных организациях Министерства образования и науки РС (Я) и меры социальной поддержки или предоставление социальных услуг семьям с детьми раннего возраста оказываются в 4 организациях, подведомственных Министерству труда и социального развития РС (Я).

На основе трехстороннего межведомственного приказа от 23 апреля 2019 г. «Об утверждении мероприятий, направленных на развитие системы ранней помощи в Республике Саха (Якутия)» ГБУ РС (Я) «Республиканский реабилитационный



центр для детей и подростков с ОВЗ» назначен единым ресурсным методическим центром ранней помощи. Основными задачами деятельности отделения ранней помощи являются:

- разработка информационно-методических материалов;
- выявление признаков отставания в развитии детей от 0 до 3 лет;
- разработка формы реестра детей, нуждающихся в услугах ранней помощи совместно с Министерством здравоохранения РС (Я), Министерством образования и науки РС (Я), Министерством труда и социального развития РС (Я);
- формирование Единого реестра детей, нуждающихся в услугах ранней помощи РС (Я);
- разработка и утверждение формы статистической и аналитической отчетности по реабилитационным и (или) абилитационным мероприятиям (услугам) и услугам ранней помощи;
- сбор и анализ статистической и аналитической отчетности по реабилитационным и (или) абилитационным мероприятиям (услугам) и услугам ранней помощи детям, нуждающимся в услугах ранней помощи и их семьям;
- направление Координатору системы межведомственного взаимодействия информационных и методических материалов.

Поступление в отделение детей, потенциально нуждающихся в услугах ранней помощи, осуществляется путем получения родителями (законными представителями) направления от участковых врачей-педиатров, неврологов, а также по направлению из Управления социальной защиты населения г. Якутска и других городов и районов (улусов) республики.

В период прохождения курса реабилитации детьми раннего возраста помимо оказания психолого-педагогической помощи педагогами и специалистами отделения проводятся различные социокультурные мероприятия по расширению социальных контактов ребенка раннего возраста и его семьи.

С марта 2021 г. после длительного периода дистанционной реабилитации работа в Центре началась с участия воспитанников отделения в мероприятии, приуроченном к Международному Дню птиц. В ходе подготовки к данному мероприятию дети раннего возраста (самому младшему участнику – 8 мес.) и их родители совместно с педагогами подготовили коллективный плакат и изготовили скворечники. Во время индивидуальных и групповых занятий педагогами были организованы игры и упражнения, направленные на развитие речи, внимания, познавательных и коммуникативных навыков. Кроме коррекционно-развивающих задач во время занятий решались и воспитательные задачи, которые связаны с воспитанием любви и бережного отношения к птицам, родной природе.

На совместных групповых занятиях учителя-дефектолога Готовцевой Евдокии Иннокентьевны и педагога-психолога Черноградской Натальи Дмитриевны успешно были реализованы как коррекционно-развивающие, так и воспитательные задачи. Педагогами были использованы различные развивающие методы и приемы, специально подобранные для активизации речевого и моторного развития детей раннего возраста. Например, элементы логоритмического занятия были удачно включены в структуру занятия учителя-дефектолога как ритуалы приветствия, прощания с детьми. Массаж пальцев рук был организован педагогом с применением массажных мячиков под музыкальное сопровождение. Для развития общей моторики, чувства ритма и координации движений применялись игры «Наступаю, наступаю и шагаю», ходьба и игры в кругу с использованием различных музыкальных



инструментов. Для развития пространственной ориентировки проводились упражнения с игрушечными птичьими яичками с проговариванием стишка, тем самым отрабатывались понятия «высоко» – «низко», «далеко» – «близко».

Занятия с детьми раннего возраста в ходе мероприятия, приуроченного ко Дню птиц, также были наполнены такими игровыми ситуациями, как кормление птички червячками, изготовленными из пластилина; игры с натуральными шишками «Покормим птичку орешками»; рисование ладошками на плакате «Дорисуем птичкам крылышки»; изготовление скворечника из природных материалов; подготовка корма для птиц с помощью круп, мякишей хлеба и кусочков сухофруктов.

Завершающим этапом мероприятия стало торжественное вывешивание плаката в актовом зале и скворечника – на территории Реабилитационного центра.

Все занятия педагогов отделения проводились в присутствии и активном участии родителей (законных представителей), тем самым стимулируя тесное межличностное общение родителей со своими детьми, а также взаимодействие с другими детьми и родителями. Такая форма работы помогает родителям узнавать много нового и важного о развитии своего ребенка, поделиться с другими родителями опытом семейного воспитания, приемами формирования у детей навыков самообслуживания.

Таким образом, необходимо подчеркнуть, что участие детей раннего возраста и их родителей в подобных мероприятиях дает большой коррекционно-развивающий результат, помогает расширению социальных контактов ребенка раннего возраста и его семьи.

Список источников

1. Из опыта оказания ранней психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Республике Саха (Якутия). – Якутск: Компания «Дани-Алмас», 2015. – 272 с.

2. Приходько О. Г., Югова О. В. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям. – М.: АНО ЛексПраксис, 2015. – 144 с.

3. Разенкова Ю. А. Организация работы службы / отдела ранней помощи // Ранняя психолого-педагогическая помощь семьям и детям с ограниченными возможностями здоровья. – М., 2016. – С. 14–15.

4. Служба ранней помощи: справочно-методические материалы / ред. М. М. Цепенко; сост. Е. В. Самсонова, В. Н. Ярыгин. – М.: МГППУ, 2011. – 220 с.

5. Об утверждении мероприятий, направленных на развитие системы ранней помощи в Республике Саха (Якутия) [Электронный ресурс]: Приказ от 23 апреля 2019 г. Министерства труда и социального развития Республики Саха (Якутия) № 489-ОД, Министерства здравоохранения Республики Саха (Якутия) № 01-07/563, Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия) № 01-10/542. – URL: <https://14cрmss.ru/wp-content/uploads/Межведомственный-приказ-от-23.04.2019-Об-утверждении-мероприятий-направленных-на-развитие-системы-ранней-помощи-в-РСЯ.pdf> (дата обращения: 21.08.2022).

Информация об авторах

Е. И. Готовцева, дефектолог, Республиканский реабилитационный центр для детей и подростков с ОВЗ, nikolaeva05@gmail.com, Якутск.

Е. Н. Корнилова, специалист по социальной работе, Республиканский реабилитационный центр для детей и подростков с ОВЗ, Якутск.



Information about the authors

E. I. Gotovtseva, Defectologist, Republican Rehabilitation Center for Children and Adolescents with Disabilities, nikolaevae05@gmail.com, Yakutsk.

E. N. Kornilova, Social work specialist, Republican Rehabilitation Center for Children and Adolescents with Disabilities, Yakutsk.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022



Психолого-педагогическая реабилитация семей с детьми с ограниченными возможностями развития в онлайн-формате

М. К. Сидорова¹, И. А. Волкова¹

¹Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

В статье раскрыт опыт проведения реабилитации в онлайн-формате в рамках благотворительного проекта. Рассмотрены этапы реализации и результаты проекта.

Ключевые слова: реабилитация, онлайн, логопед, психолог, дефектолог

Для цитирования: Сидорова М. К., Волкова И. А. Психолого-педагогическая реабилитация семей с детьми с ограниченными возможностями развития в онлайн-формате // День дефектологии. 2022. № 1. С. 249–252.

Original article

Psychological and pedagogical rehabilitation of families with children with developmental disabilities in online format

M. K. Sidorova¹, I. P. Volkova¹

¹Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg

The article reveals the experience of rehabilitation in an online format within the framework of a charity project. The stages of implementation and the results of the project are considered.

Keywords: rehabilitation, online, speech therapist, psychologist, defectologist

For citation: Sidorova M. K., Volkova I. P. Psychological and pedagogical rehabilitation of families with children with developmental disabilities in online format. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 249–252.

По данным Федерального реестра инвалидов, на 1 января 2021 года в Российской Федерации насчитывалось 11 миллионов 633 тысячи инвалидов, в том числе 704 тысячи детей-инвалидов, которые нуждаются в реабилитации, отвечающей их особым потребностям.

Перед многими семьями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями здоровья, остро стоит вопрос получения услуг реабилитации. Доступность этих услуг зависит от многих факторов: места жительства, финансового благополучия, мобильности, состава семьи. В период распространения новой коронавирусной инфекции процесс реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья практически остановился. В связи введенными карантинными мероприятиями возникла потребность в организации дистанционной реабилитации при



активном участии родителей. В 2020 году Межрегиональная Благотворительная Общественная Организация «Ты ему нужен» запустила проект «Маршрут здоровья особого ребенка – Online». Данный проект был организован при поддержке Фонда Президентских грантов и предполагал длительное дистанционное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в период с 1 июля 2020 года по 30 июня 2021 года.

В проекте приняли участие 50 семей из 8 регионов Российской Федерации. Среди них были дети с тяжелыми множественными нарушениями (нарушения интеллекта в сочетании с двигательными нарушениями, нарушениями зрения, эпилепсией, гидроцефалией), дети с двигательными нарушениями (ДЦП), дети с интеллектуальными нарушениями.

Проект был реализован в 3 этапа.

Подготовительный этап:

– сбор и анализ медицинских заключений, заполнение родителями опросников, назначение даты первой дистанционной мультидисциплинарной комиссии. Целью подготовительного этапа было выявление уровня развития двигательных, коммуникативных, социальных навыков ребенка. Процесс диагностики проходил дистанционно: родители получали опросники, которые заполняли и отправляли результаты специалистам. Использование оценочных шкал позволило обеспечить более высокое качество реабилитации. На каждого участника мультидисциплинарной команды возлагались функциональные обязанности, связанные с оценкой состояния ребенка и с проведением реабилитации в рамках компетенции специалиста.

Были использованы следующие методики:

– шкала оценки меры функциональной независимости Functional Independence Measure (FIM). Тест разработан Американской Академией Физической Терапии и Реабилитации. Шкала FIM предполагает оценку навыков самообслуживания, контроль функции тазовых органов, перемещения, подвижности, общения, социальной активности;

– шкала оценки уровня крупной моторики по системе классификации больших моторных функций (Gross Motor Function Classification System) GMFCS. Оригинальная концепция была разработана совместно Робертом Палисано, профессором физиотерапии в Университете Дрекселя, Питером Розенбаумом, профессором педиатрии развития в Университете Макмастера. В основе лежат навыки самостоятельного движения, сидения и хождения ребенка в повседневной жизни с учетом возрастного периода;

– система классификации функции руки Manual Ability Classification System (MACS). Шкала составлена по аналогии с системой классификации больших моторных функций GMFCS и направлена на определение уровня функциональности кисти и классифицирует способность детей манипулировать предметами, которые имеют значение для их возрастной категории, а также потребность в поддержке и помощи в таких ситуациях;

– матрица общения (Communication Matrix). Разработана специалистами Университета здоровья и науки штата Орегон. Это методика оценки, позволяющая точно определить, каким образом человек общается и охватывает три основных аспекта коммуникации: виды поведения, используемые человеком для общения (например, жест), сообщения, которые человек выражает (например, «я это хочу»), а также уровень общения (например, абстрактные символы).

Таким образом, в процессе подготовительного этапа была выполнена оценка первоначального состояния и определение реабилитационного потенциала ребенка.

**Основной этап:**

– дистанционная мультидисциплинарная комиссия, которая проводилась по видео-связи с использованием программы Skype. В первичной мультидисциплинарной комиссии участвовали следующие специалисты: логопед, дефектолог, специалист по лечебной физкультуре, педиатр, психолог. В процессе комиссии специалисты знакомились с семьей, обсуждали результаты диагностики, выясняли запрос родителей, проводили наблюдение за ребенком, составляли план дальнейшей работы. Специалисты выявляли особенности двигательного, речевого, интеллектуального, эмоционального развития ребенка. Затем семья получала в электронном виде результаты обследования и расписание онлайн-занятий;

– индивидуальные дистанционные консультации специалистов (логопед, дефектолог, психолог, специалист по лечебной физкультуре). Состав специалистов и количество консультаций определялось индивидуально для каждого ребенка по итогам обследования ребенка в рамках мультидисциплинарной комиссии и в соответствии с запросом родителей. Каждому ребенку полагалось 6 занятий длительностью по 45 минут;

– просветительская работа, включающая лекции для родителей по актуальным вопросам психического развития детей;

– обучение родителей навыкам взаимодействия с ребенком, подбору и адаптации дополнительных способов коммуникации, подбору и использованию коррекционно-развивающих игр, элементам лечебного массажа, адаптивной лечебной физкультуры, адаптация домашней среды в соответствии с потребностями ребенка.

Заключительный этап:

– повторная мультидисциплинарная комиссия, на которой родителей знакомили с заключениями специалистов о проведенной работе и рекомендациями по дальнейшей реабилитации ребенка. Так же обсуждалась необходимость взаимодействия с другими специалистами для дополнительного обследования и лечения (офтальмолог, ортопед, эпилептолог, эрготерапевт, нейрофизиолог и др.).

Как показал опыт, онлайн-формат является эффективным методом работы и имеет большое количество положительных сторон:

- Возможность проведения реабилитации для семей с детьми с низким уровнем мобильности, решение проблемы с транспортной доступностью. Возможности получения услуг реабилитации независимо от места проживания, состояния здоровья и материальной обеспеченности;

- Возможность для семьи самостоятельно планировать время и место реабилитационных мероприятий;

- Снижение риска контакта с вирусными заболеваниями;

- Активное участие родителей в коррекционно-развивающих занятиях;

- Более комфортные, привычные условия для психоэмоционального состояния ребенка

К недостаткам онлайн-реабилитации можно отнести:

- Отсутствие живого общения между ребенком и педагогом. Для некоторых детей важно получать тактильные, двигательные, обонятельные ощущения от специалиста;

- Низкий уровень компьютерной грамотности среди родителей, что осложняло процесс реабилитации;

- Сложности в усвоении навыков реабилитации некоторыми родителями.



Таким образом, проект показал эффективность работы в онлайн-формате. Специалистам удалось провести оценку первоначального состояния каждого ребенка, составить индивидуальный план реабилитации и реализовать его при активном участии родителей. Дистанционная реабилитация требует дальнейшего развития и внедрения в жизнь семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Информация об авторах

М. К. Сидорова, аспирантка кафедры основ основ дефектологии и реабилитации Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, majya-sidorova@yandex.ru, Санкт-Петербург.

И. П. Волкова, доктор психологических наук, доцент, завкафедрой основ дефектологии и реабилитологии Института дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, volkova52@mail.ru, Санкт-Петербург.

Information about the Author

M. K. Sidorova, post-graduate student of the Department of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation of the Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University, majya-sidorova@yandex.ru, St. Petersburg.

I. P. Volkova, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation of the Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Herzen Russian State Pedagogical University, volkova52@mail.ru, St. Petersburg.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ

HISTORICAL MEMORY

День дефектологии. 2022. № 1
Day of Defectology, 2022, no. 1

Научная статья

УДК 37.017.924

Формирование чувства духовного достоинства воспитанников

С. Ю. Артамонова¹, М. В. Артамонова²

¹*Детский сад № 70 Кировского района, Санкт-Петербург*

²*Школа-интернат № 13 Приморского района, Санкт-Петербург*

В статье говорится о воспитании чувства духовного достоинства в дошкольном, школьном возрасте в высшей школе. Авторы обсуждают вопросы приобщения к общечеловеческим ценностям через ознакомление с родной культурой, воспитания «здоровой гражданственности» личности воспитанников в контексте исторической памяти.

Ключевые слова: духовное и религиозно осмысленное приятие своих родителей и предков; чувство собственного духовного достоинства; патриотическое воспитание

Для цитирования: Артамонова С. Ю., Артамонова М. В. Формирование чувства духовного достоинства воспитанников // День дефектологии. 2022. № 1. С. 253–257.

Original article

Formation of a sense of spiritual dignity of pupils

S. Yu. Artamonova¹, M. V. Artamonova²

¹*Kindergarten No. 70 of the Kirovsky distric, St. Petersburg,*

²*Boarding School No. 13 of the Primorsky district, St. Petersburg,*

The article deals with the education of a sense of spiritual dignity in preschool, school age, and higher education. About familiarizing yourself with universal values through familiarization with your native culture. About education of “healthy citizenship” of the personality of pupils.

Keywords: spiritual and religiously meaningful acceptance of one's parents and ancestors; self-esteem; patriotic upbringing

For citation: Artamonova S. Yu., Artamonova M. V. Formation of a sense of spiritual dignity of pupils. *Day of Defectology*, 2022, no. 1, pp. 253–257.

С ранних лет необходимо заложить прочный фундамент в освоении детьми национальной культуры, приобщить их к богатому культурному наследию, прививать детям нравственные и духовные ценности, присущие народу. В рамках програм-



мы воспитанники знакомятся с такими русскими народными ремеслами, как гжель, хохлома, желтовские подносы, городецкая и дымковская игрушки. В детском саду на занятиях ребята изготавливают поделки, рисунки по этим темам; слушают рассказы, выполняют пересказы, по картинкам составляют рассказы сами. Важнейшей частью в формировании духовной личности является патриотическое воспитание, знание истории своей страны. Ребятам рассказывают о дне снятия Блокады Ленинграда, о дне Победы, о Пасхе, о России, гербе, флаге, о Петербурге (о большой и малой Родине).

Д. С. Лихачев, И. А. Ильин считали, что дети в процессе ознакомления с родной культурой и историей приобщаются к общечеловеческим ценностям. В результате таких занятий (воспитательских и логопедических) у ребят происходит обогащение словарного запаса; воспитанники знакомятся с поговорками, небылицами и былинами, былинными героями, пословицами; учатся составлять рассказы о традициях, праздниках. В нашем детском саду мы ходим с воспитанниками на театральные постановки с использованием народных песен, прибауток. Мы посещаем игровые занятия в Эрмитаже, приобщая детей к мировой культуре и истории своего отечества.

В школьный период жизни, по мнению Ивана Ильина, в детях нужно воспитывать волю, мужество, умение искать во всех явлениях жизни высший смысл. Основа для этого – знание своих предков, истории своего народа. «Из духа семьи и рода, из духовного и религиозно осмысленного приятия своих родителей и предков – родится и утверждается в человеке чувство собственного духовного достоинства, эта первая основа внутренней свободы, духовного характера, здоровой гражданственности» [1]. По мнению И. Ильина, «кто желает воспитать ребёнка, тот должен пробудить и укрепить в нем духовность его инстинкта» [2]. В этом случае ребёнок справится со всеми затруднениями в жизни. В дошкольном и школьном периоде важно учить детей умению сострадать, сопереживать, воспитывать в ребенке «вкус к добру и любви» [3].

Очень важно и в школьном периоде продолжать дальнейшее ознакомление учащихся с традициями русской культуры, народными ремеслами. Бесценны для духовного самосознания детей встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, блокадниками, посещения выставок и музеев, посвященных военной тематике (рис. 1).



Рис. 1. Память о Великой Отечественной войне



В нашей семье есть 98-летний ветеран Великой Отечественной войны, защищавший блокадный Ленинград Кириллов Борис Николаевич. Несмотря на свой возраст, он всегда отзывается на приглашения в школы для бесед с учащимися. От взрослых, окружающих ребенка, зависит формирование его мировоззрения и личности. В жизни одного из авторов большую роль сыграла учитель школы Ефимова Галина Петровна. Она еженедельно водила нас по музеям города, в каникулы ездила с нами по городам-героям. Все ученики нашего класса состоялись в этой жизни, вопреки тому, что подавляющее их число, было из пьющих семей. Как важно для ребенка, кто его учит, кто рядом с ним, в каком культурном пространстве воспитывается ребёнок в детском саду, в школьные годы, с кем встречается в студенчестве.

Потрясающим примером педагога с большой буквы служит Трауготт Наталья Николаевна, ученица академика И. П. Павлова (рис. 2).



Рис. 2. Н. Н. Трауготт

Блестящий профессионал, опытный военный хирург, Наталья Николаевна являлась ярким примером ученого, у которого «...чем выше, глубже познание, образованность, тем подлиннее смирение» [1]. Немногословная, сдержанная, Наталья Николаевна смогла студентам дать глубокие основы нейрофизиологии, что помогает нам в выборе наиболее верных методик для помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Нашему поколению повезло жить среди людей, жизнь которых опалила война. Это удивительные люди с необыкновенным нравственным стержнем.

Именно таким человеком была Быкова Людмила Михайловна, доцент кафедры сурдпедагогики ЛГПИ им. А. И. Герцена (рис. 3). Людмила Михайловна Быкова жила в Блокадном Ленинграде и испытала ужасы военного времени. Вопреки трудной жизни, Людмила Михайловна не ожесточилась. Она всегда помогала людям. В ее доме (сначала в коммунальной квартире, где у нее была одна комната, потом – в отдельной квартире) постоянно жили студенты. Помня голод блокады, кормила всех.



Рис. 3. Л. М. Быкова

Большое значение Людмила Михайловна придавала воспитанию духовной, нравственной личности студентов. Многие годы Людмила Михайловна курировала работу комсомольской организации, в том числе у нее дома проходили встречи молодежи, где к столу готовили сами девушки (Людмила Михайловна считала необходимым подготовку к семейной жизни).

Людмила Михайловна была требовательным строгим педагогом, но более всего она была требовательна к себе. Людей любила, помогала, поддерживала. Студенты и учителя школ, с которыми Людмила Михайловна тесно сотрудничала, относились к ней с большим уважением, как к человеку и профессионалу. Такие люди служат истинным примером для учеников и студентов, во многом определяя их личность в будущем.

Никогда не умирает тот,
Чья жизнь прошла светло и беспорочно,
Чья память незабвенная живет,
В сердцах людей укоренившись прочно.

Lone de Vega

В заключение хочется отметить, что дети чисты и открыты к созерцанию прекрасного (Божественного) в окружающем мире и в людях. Поэтому необходимо, чтобы «...ребенок получил доступ ко всем сферам духовного опыта; чтобы его духовное око открылось на все значительное и священное в жизни; чтобы его сердце, столь нежное и восприимчивое, научилось отзываться на всякое явление Божественного в мире и в людях» [3].

Значительную роль в формировании личности ребенка играют педагоги дошкольного и школьного образования, средней и высшей школы. Очень важно, чтобы и сам педагог занимался самообразованием и духовным совершенствованием.

Список источников

1. *Вега Картио Л. Ф.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. / сост. Н. Томашевский. – М.: Искусство, 1962.



2. *Ильин И. А.* Путь к очевидности / сост. П. В. Алексеева, В. И. Кураева ; предисл. В. И. Кураева ; примеч. Р. К. Медведевой. – М.: Республика, 1993. – 431 с.
3. *Ильин И. А.* Взгляд в даль // Собрание сочинений. Т. 8. – М., 1993.

Информация об авторах

С. Ю. Артамонова, учитель-логопед высшей категории, детский сад № 70 Кировского района, svetlanaart13@mail.ru, лауреат премии мэра, Санкт-Петербург.

М. В. Артамонова, учитель-логопед первой категории учитель-логопед первой категории, школа-интернат № 13 Приморского района, masch.artamonova@yandex.ru, Санкт-Петербург.

Information about the authors

S. Yu. Artamonova, Speech therapist teacher of the highest category, kindergarten No. 70 of the Kirovsky district, svetlanaart13@mail.ru, winner of the Mayor's Award, St. Petersburg.

M. V. Artamonov, Teacher-speech therapist of the first category teacher-speech therapist of the first category, boarding school No. 13 of the Primorsky district, masch.artamonova@yandex.ru, St. Petersburg.

Поступила: 22.08.2022

Принята к публикации: 22.09.2022

Received: 22.08.2022

Accepted for publication: 22.09.2022

**Памяти дефектолога Татьяны Александровны Пениной**

В первое воскресенье октября, которое всегда раньше отмечалось как День Учителя – 02.10.2022, не стало Татьяны Александровны Пениной, честно и скромно прослужившей отечественной дефектологии многие годы.



Биография человека всегда наполнена жизненными событиями, профессиональными исканиями, личностными смыслами, мгновениями, которые человек переживает в течение жизни, а потом этот жизненный путь укладывается между двумя датами, соединенными тире, и в этом тире умещается весь земной путь...

Татьяна Александровна родилась 11 июня 1950 года в городе Кемь Карельской АССР.

Татьяна Александровна окончила в 1973 году дефектологический факультет ЛГПИ им. А. И. Герцена по специальности «Олигофренопедагогика и логопедия».

Работала Татьяна Александровна в разных учреждениях Санкт-Петербурга и Ленинградской области, где она всегда помогала особым детям разных нозологических групп, среди которых были и дети с нарушением слуха, и с нарушением зрения, и дети с интеллектуальной недостаточностью.

Профессиональный путь Татьяны Александровны проходил через известные учреждения нашей страны: в Сясьстройской школе для глухих детей Татьяна Александровна работала учителем-дефектологом, учителем-логопедом служила во вспомогательных школах; была заместителем директора по УВР детского дома-интерната № 1 г. Петродворца, Павловского детского дома-интерната № 5. Долгое время она являлась главным специалистом Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области. Ей был присвоен классный чин советника государственной гражданской службы. За заслуги в области образования Российской Федерации она получила награду Министерства образования РФ – нагрудный знак «Почетный работник общего образования Российской Федерации». Татьяна Александровна занималась также преподавательской деятельностью на дефектологическом факультете ЛГУ им. А. С. Пушкина, являлась доцентом и заместителем декана.



Где бы ни работала Татьяна Александровна, она погружалась в процесс настолько основательно, что профессиональная помощь окружающим всегда была действенной, содержательной, имеющей результаты и для воспитанников, и для коллективов учреждений, и для студентов, слушателей.

У Татьяны Александровны было много интересных научных и учебно-методических работ, задающих вектор развития дефектологии. Вспоминаю начало 2000-х, когда она была участником одной из наших международных конференций, где впервые (тогда для меня) поднимала вопросы менеджмента специального образования, словно предопределяя современные идеи, реализующиеся сегодня в уже существующих магистерских программах по образовательному менеджменту, куда не так просто поступить.

В 2008 году Татьяна Александровна под руководством Виталия Зорачовича Кантора блестяще защитила в ЛГУ им. А. С. Пушкина кандидатскую диссертацию на тему «Организационно-педагогическое обеспечение региональной системы специального образования».

Диссертация – это итог научно-практической деятельности Татьяны Александровны: ею был разработан и внедрен комплекс нормативно-правовых и организационно-структурных мер по совершенствованию организационно-педагогического обеспечения региональной системы специального образования Ленинградской области, который обеспечил новое качество системы, её эффективность и результативность. В ходе исследования с 1999 по 2006 была создана нормативно-правовая база специального образования: «Областной закон о специальном (коррекционном) образовании в Ленинградской области», «Концепция развития специального образования Ленинградской области», «Концепция интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья Ленинградской области в общеобразовательное пространство региона», проекты к региональным целевым программам. Проведены организационно-структурные преобразования региональной системы специального образования Ленинградской области: организовано обучение слепых детей, детей с тяжёлой умственной отсталостью, со сложным дефектом, открыт Областной центр диагностики и консультирования. Повысился кадровый потенциал специальных учреждений. Достигнуто трудоустройство всех выпускников специальных школ, внедрены новые формы образовательной интеграции.

Татьяна Александровна считала, что важнейшим условием успешного функционирования региональной системы специального образования является организационно-педагогическое обеспечение, выступающее как преобразование системы с целью её совершенствования, развития на основе сохранения образовательных и социокультурных достижений и историко-педагогических традиций. В работе уделяется особое внимание ключевым аспектам региональной системы специального образования: созданию нормативно-правовой базы и осуществлению комплекса структурных эффективных преобразований.

В качестве организационно-педагогических факторов, обеспечивающих продуктивность функционирования региональной системы специального образования Татьяной Александровной названы:

- наличие нормативно-правового поля специального образования в регионе,
- сбалансированность сети специальных учреждений и их доступность для всех детей с ограниченными возможностями здоровья,
- качество управления региональной системой специального образования,
- комплексность системы сопровождения детей с ОВЗ,



- мобилизация кадрового и материально-технического потенциала специальных учреждений,
- условия для начальной профессионально-трудовой подготовки обучающихся,
- развитие интеграционных процессов в регионе.

В результате создана система, внедренная в практику работы Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области.

Спустя 14 лет эти положения остаются актуальными и содействуют развитию и сохранению системы специального образования в контексте современного инклюзивного пространства в разных регионах России.

Осознавая масштабы деятельности Татьяны Александровны в области специального образования одного региона, являющегося примером для других, приходит понимание ценности человеческого ресурса...

Соболезнования родным и близким...

Вечная память Татьяне Александровне...

Говорят, что судят человека по делам его... Сколько добрых дел сделано одним человеком... Дела эти светом наполнены, потому и ценны для тех, кто остается ...