НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 (7) 2025

ДЕНЬ ДЕФЕКТОЛОГИИ

Новосибирск 2025

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, 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, ведущая родительских групп, арт-терапевт, сурдопедагог, 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, Заместитель министра образования Камчатского края, сопредседатель Всероссийского сообщества наставников-просветителей (Петропавловск-Камчатский, 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», 2025
Все права защищены

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

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

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

Редакционный совет журнала

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

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

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

Богданова Тамара Геннадиевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий, Институт психологии и комплексной реабилитации Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (Москва, Россия)

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

Власова Светлана Викторовна, кандидат медицинских наук, доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения, Белорусский государственный медицинский университет, заместитель директора по научной части, Республиканский научно-практический центр спорта (Минск, Беларусь)

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

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

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

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

Журнал основан в 2021 г. Выходит 4 раза в год Электронная верстка И. Т. Ильюк Корректор Д. О. Зверева Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, +7(383) 252-01-97, e-mail: dayofdef@nspu.ru Адрес издательства и типографии: 630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28, +7(383) 244-06-62	Печать цифровая. Бумага офсетная. Усл.-печ. л. 15,7. Уч.-изд. л. 10,8. Тираж 1000 экз. Заказ № 58. Формат 70×108/16. Цена свободная Дата выхода в свет 04.07.2025 Отпечатано в Издательстве НГПУ

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)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Научно-методический совет

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

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

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

Гольцер Светлана Владимировна, кандидат филологических наук, руководитель образовательного бюро

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Марущак Евгения Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель Министра труда и социального развития Новосибирской области (Новосибирск, Россия)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ткаченко Елена Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, директор научно-образовательного центра «Психологическое консультирование», Новосибирский государственный технический университет (Новосибирск, Россия)

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

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

Практическая поддержка и консультирование

Кожевникова Людмила Алексеевна, учитель-дефектолог (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, Почетный работник общего образования РФ, Центр развития ребенка – детский сад № 501 «Медвежонок» (Новосибирск, Россия)

Краснослободцева Елена Валерьевна, учитель-дефектолог, заведующий кабинетом слухоречевой работы (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 (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, психолог (Новосибирск, Россия)

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

Мананкова Ольга Ивановна, учитель-дефектолог (Новосибирск, Россия)

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

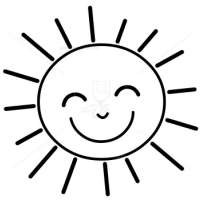
Юрьева Светлана Юрьевна, директор, ГБОУ НСО «Коррекционная школа-интернат» (Искитим, Новосибирская область, Россия)

NOVOSIBIRSK STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

RESEARCH PERIODICAL JOURNAL

№ 2 (7) 2025

DAY OF DEFECTOLOGY



Novosibirsk 2025

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, 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, parent group leader, art therapist, teacher of the deaf, 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, Deputy Minister of Education of Kamchatka Krai, Co-Chairman of the All-Russian Community of Mentors and Educators (Petropavlovsk-Kamchatsky, 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, 2025
All rights reserved

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

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

Editorial Council of the Journal

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

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

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

Tamara G. Bogdanova, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Special Psychology and Psychological and Social Technologies, Institute of Psychology and Comprehensive Rehabilitation of the State Autonomous Educational Institution of Higher Education of the City of Moscow "Moscow City Pedagogical University" (Moscow, Russia)

Galina M. Vartapetova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special and Inclusive Education, Novosibirsk Institute for 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, Deputy Director for Research, State Institution "Republican Scientific and Practical Center for Sports" (Minsk, Belarus)

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

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

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

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

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

Vitaly Z. Kantor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation of the Institute of Defectological Education and Rehabilitation, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, scientific supervisor of the work of the A. I. RSPU. Herzen in the field of special and inclusive education, member of the Public

The Journal is based in 2021 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Corrector D. O. Zvereva Editors address: 28 Vilyuiskaya str., Novosibirsk, 630126, +7(383) 252-01-97, e-mail: dayofdef@nspu.ru Editors publisher and printing house: 28 Vilyuiskaya str., Novosibirsk, 630126, +7(383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 15,7. Publisher's sheets: 10,8. Circulation 1000 issues Order № 58. Format 70×108/16 Release date 04.07.2025

Council of the Basic Organization of the member Countries of the Commonwealth of Independent States for the training, retraining and advanced training of teachers and specialists in the field of inclusive and special education, member of the Federal Educational and Methodological Association in the system of Higher Education in the USGS 44.00.00 Education and Pedagogical Sciences (St. Petersburg, Russia)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Methodological Council

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

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

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

Svetlana V. Goltser, Candidate of Philological Sciences, Head of Educational Bureau (Novosibirsk, Russia)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Evgeniya B. Marushchak, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Deputy Minister of the Ministry of Labor and Social Development of the Novosibirsk Region (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. Odinokova, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Child Speech, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

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

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

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

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

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

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

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

Elena S. Tkachenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Director of the Scientific and Educational Center "Psychological Consulting", Novosibirsk State Technical University (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, Teacher-defectologist (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, Honorary Worker of General Education of the Russian Federation, Child Development Center – Kindergarten No. 501 "Medvezhonok" (Novosibirsk, Russia)

Elena V. Krasnoslobodtseva, Teacher-defectologist, Head of the Auditory Speech Work Office, (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 (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, psychologist (Novosibirsk, Russia)

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

Olga I. Manankova, Teacher-speech pathologist (Novosibirsk, Russia)

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

От редакции 20

ВЕРНОСТЬ ПРОФЕССИИ

«Дети войны. Дети Победы»: разговоры о важном
Посвящается ветерану дефектологического труда Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения города Новосибирска «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 37» Нине Александровне Черствяковой в честь 80-летия Великой Победы 27

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

Артамонова М. В., Артамонова С. Ю., Рачеева Н. В. (Санкт-Петербург) Воспитание юных патриотов 40

Лазурина И. Г., Рябова Т. С. (Санкт-Петербург) Изучение процесса внимания у старших дошкольников в группах комбинированной направленности 47

Макашева В. А., Волохова В. И., Елистратова Д. Э. (Новосибирск) О деятельности Регионального научно-методического центра по вопросам психического здоровья детей и подростков Института детства 56

Микшина Е. П., Валькова И. А., Зигле Л. А. (Санкт-Петербург) Служба ранней помощи – опыт оказания ранней помощи в системе дошкольного образования 63

Филатова О. В., Шелегин Н. Н., Шелегина О. Н. (Новосибирск) Интерактивные формы освоения историко-культурного наследия как средство патриотического воспитания школьников 71

АССИСТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ

Люкина А. С., Ныркова Ю. М. (Санкт-Петербург) Использование технологий искусственного интеллекта на уроках литературы в образовательной организации для обучающихся с нарушением слуха 75

Полищук К. К. (Новосибирск) Формирование уважительного отношения к детям с особыми образовательными потребностями с помощью информационно-коммуникационных технологий в дошкольном образовательном учреждении 83

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Коржова А. А., Кленова А. А., Дмитриева А. И., Семенова Д. В. (Санкт-Петербург) Систематизация знаний об окружающем мире у младших школьников с нарушением слуха 87

Красильникова О. А., Карпенко Е. А. (Санкт-Петербург) Реализация дифференцированного подхода в обучении школьников с нарушением слуха самостоятельной связной речи на уроках русского языка 96

Коржова А. А., Зенкович В. Ю. (Санкт-Петербург) Формирование математической грамотности младших школьников с нарушением слуха 104

Мамедова Е. Ю., Невинная Н. А. (Санкт-Петербург) Использование средств изотерапии в период адаптации детей с нарушением слуха к условиям дошкольного образовательного учреждения 114

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Баряева Л. Б., Лопатина Л. В., Юрченко Т. И., Кравцова С. С., Куликова Я. Г. (Новосибирск, Санкт-Петербург) Дидактическое пособие «Занимательный календарь» для овладения навыками письма детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста.....122

Волкова И. П., Стрельская А. С. (Санкт-Петербург) Коммуникативная компетентность в структуре личностного реабилитационного потенциала старших дошкольников с речевыми нарушениями 130

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Гудкова Т. В. (Новосибирск) Психолого-педагогические аспекты реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата 138

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

Волкова И. П., Половникова А. А. (Санкт-Петербург) Особенности агрессивного поведения подростков с задержкой психического развития в цифровом пространстве.....145

Исакова С. А., Волошина Т. В. (Новосибирск) Результаты коррекционно-развивающей деятельности формирования социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в ресурсной группе.....153

ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ ОСОБОГО РЕБЕНКА

Баскина И. С. (Наария, Израиль) Принадлежность и ее сила: Адлерианский подход в работе с родителями детей с нарушением слуха 160

Одинокова Н. А., Коновалова А. А. (Новосибирск) Ресурсы триады «педагог – психолог – ребенок – родитель» в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья на базе Центра социальной помощи семье и детям.....164

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ

Памяти Любови Сергеевны Мотылёвой.....170

Памяти Ларисы Константиновны Айзман.....175

CONTENTS

From the editorial 20

LOYALTY TO THE PROFESSION

“Children of War. Children of Victory”: conversations about important
Dedicated to the veteran of defectological work of the Municipal Budgetary General Educational Institution of the City of Novosibirsk “Special (Correctional) Boarding School No. 37” Nina Aleksandrovna Cherstvyakova in honor of the 80th anniversary of the Great Victory..... 27

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

Artamonova M. V., Artamonova S. Yu., Racheeva N. V. (Saint Petersburg) Education of young patriots 40

Lazurina I. G., Ryabova T. S. (Saint Petersburg) Study of the attention process in senior preschool children in groups of combined focus 47

Makasheva V. A., Volokhova V. I., Elistratova D. E. (Novosibirsk) On the activities of the Regional scientific and methodological center for mental health of children and adolescents of the Institute of Childhood..... 56

Mikshina E. P., Valkova I. A., Zigle L. A. (Saint Petersburg) Early assistance service – experience of providing early assistance in the preschool education system 63

Filatova O. V., Shelegin N. N., Shelegina O. N. (Novosibirsk) Interactive forms of mastering historical and cultural heritage as a means of patriotic education of schoolchildren..... 71

ASSISTIVE TRACKING TECHNOLOGIES

Lyukina A. S., Nyrkova Yu. M. (Saint Petersburg) Use of artificial intelligence technologies in literature lessons in an educational organization for students with hearing impairments 75

Polischuk K. K. (Novosibirsk) Formation of a respectful attitude towards children with special educational needs using information and communication technologies in a preschool educational institution 83

PSYCHOLOGY AND SUPPORT FOR PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENT

Korzhova A. A., Klenova A. A., Dmitrieva A. I., Semenova D. V. (Saint Petersburg) Systematization of knowledge about the surrounding world in primary school students with hearing impairments 87

Krasilnikova O. A., Karpenko E. A. (Saint Petersburg) Implementation of a differentiated approach in teaching schoolchildren with hearing impairments independent coherent speech in Russian language lessons..... 96

Korzhova A. A., Zenkovich V. Yu. (Saint Petersburg) Formation of mathematical literacy of primary schoolchildren with hearing impairment 104

Mamedova E. Yu., Nevinnaya N. A. (Saint Petersburg) Use of art therapy during the period of adaptation of children with hearing impairment to the conditions of a preschool educational institution 114

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH SPEECH DISORDERS

Baryaeva L. B., Lopatina L. V., Yurchenko T. I., Kravtsova S. S., Kulikova Ya. G. (Novosibirsk, Saint Petersburg) Didactic manual "Entertaining calendar" for mastering writing skills by children of senior preschool and primary school age 122

Volkova I. P., Strelskaya A. S. (Saint Petersburg) Communicative competence in the structure of personal rehabilitation potential of senior preschoolers with speech disorders 130

PSYCHOLOGY AND SUPPORT FOR PEOPLE WITH DISORDERS OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

Gudkova T. V. (Novosibirsk) Psychological and pedagogical aspects of rehabilitation of children with disorders of the musculoskeletal system 138

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

Volkova I. P., Polovnikova A. A. (Saint Petersburg) Features of aggressive behavior of adolescents with mental retardation in the digital space 145

Isakova S. A., Voloshina T. V. (Novosibirsk) Results of correctional and developmental activities for the formation of social and everyday skills in children with autism spectrum disorders in a resource group 153

SUPPORT FOR THE FAMILY OF A SPECIAL CHILD

Baskina I. S. (Nahariya, Israel) Belonging and its power: Adlerian approach in working with parents of children with hearing impairments 160

Odinokova N. A., Konovalova A. A. (Novosibirsk) Resources of the triad "teacher – psychologist – child – parent" in working with children with disabilities based on the Center of social assistance to families and children 164

HISTORICAL MEMORY

In Memory of Lyubov Sergeevna Motyleva 170

In Memory of Larisa Konstantinovna Aizman 175

ОТ РЕДАКЦИИ

Уважаемые читатели!

Перед вами седьмой номер журнала, второй в 2025 г. В этом номере мы предлагаем вам познакомиться со статьями, авторы которых стали участниками XXII Международного традиционного эвристического проекта День дефектологии «Защита Отечества и особый ребенок», который проводится в ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» двадцать второй раз. В 2025 г. эвристический проект посвящен 80-летию Великой Победы, 90-летию НГПУ, 125-летию открытия первого детского сада для глухих детей, 100-летию со дня открытия дефектологического факультета во 2-ом МГУ (ныне МПГУ), 60-летию дифференцированного обучения детей с нарушением слуха в Новосибирской области, юбилеям известных ученых: 155-летию со Дня рождения Натальи Александровны Рау (1870–1947), Всеволода Петровича Кащенко (1870–1943), 125-летию со Дня рождения Алексея Ивановича Дьячкова (1900–1968), Антонины Гавриловны Басовой (1990–1998), 115-летию со Дня рождения Фёдора Фёдоровича Рау (1910–1977), 90-летию Галины Васильевны Чиркиной (1935–2013) и др., в рамках дней науки ФГБОУ ВО «НГПУ», 10-летия науки и технологий в России 22 апреля.

В этом году в мероприятии приняли участие 848 человек (офлайн – 536 человек, онлайн – 312 человек) из 7 стран мира (Россия, Беларусь, Казахстан, Израиль, Франция, Италия, Испания), 21 города, 84 учреждений. Участники нашего мероприятия – это студенты, преподаватели, выдающиеся ученые современности – авторы действующих учебников, дети разного возраста с особыми образовательными потребностями, их родители, учащиеся и воспитанники образовательных организаций разного уровня, учреждений социального профиля, представители общественных организаций, выпускники НГПУ, заинтересованные лица.

Перед началом мероприятия перед актовым залом НГПУ в течение часа работали интерактивные площадки, организованные учреждениями-партнерами, с которыми Институт детства, кафедру коррекционной педагогики и психологии, ресурсный центр сопровождения обучающихся с инвалидностью связывают долгие годы сотрудничества: Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение города Новосибирска «Детский сад № 451 комбинированного вида “Теремок”» (под руководством заведующей Анны Вадимовны Поповой), Государственное бюджетное учреждение культуры Новосибирской области «Новосибирская областная специальная библиотека для незрячих и слабовидящих» (под руководством Юрия Юрьевича Лесневского).

Коллаборацию инклюзивных идей представляло Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение города Новосибирска «Детский сад № 451 комбинированного вида “Теремок”», инновационная площадка НГПУ, лучший детский сад России 2023 года – презентация педагогического опыта через ярмарку идей, а именно: «Техника Арчимбольдо в детском саду»: Эльвира Вольдемаровна Вернер, руководитель изостудии, Елена Викторовна Животягина, воспитатель; «А и Б сидели на трубе»: учителя-логопеды Ольга Сергеевна Золотарева, Елена Александровна Фокеева; «Фитнес для мозга»: Анна Сергеевна Анисимова, учитель-дефектолог, Марина Валерьевна Агапова, учитель-логопед, Елена Олеговна Сметанина, воспитатель.

Инновационные средства сопровождения были представлены Государственным бюджетным учреждением культуры Новосибирской области «Новосибирская областная специальная библиотека для незрячих и слабовидящих» выставкой «Книга – незаменимый помощник в воспитании особого ребенка»: Юрий Юрьевич Лесневский, директор ГБУК НОСБ, Наталья Борисовна Красавина, начальник отдела информационных и методических ресурсов (ОИиМР) ГБУК НОСБ, Елизавета Александровна Балдина, библиограф отдела информационных и методических ресурсов (ОИиМР) ГБУК НОСБ, Игорь Дмитриевич Мельников, методист отдела информационных и методических ресурсов (ОИиМР) ГБУК НОСБ.

Работу интерактивных площадок, раскрывших для участников эвристического проекта инновации в процессе сопровождения лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, можно увидеть на портале НГПУ[1].

Эвристический проект, созданный 22 года назад студентами-сурдопедагогами, представляет собой художественное произведение в виде большой книги, открывающееся эпиграфом (по традиции эпиграф – обоснование темы проекта представляют актеры первого в Новосибирске инклюзивного театра-студии, созданного когда-то кандидатом культурологии Алексеем Владимировичем Талашкиным в стенах Новосибирского государственного педагогического университета – «Жест», затем переместившегося в Новосибирский государственный технический университет – наш вуз-партнер, с которым Институт детства, кафедру коррекционной педагогики и психологии, ресурсный центр сопровождения обучающихся с ОВЗ ФГБОУ ВО «НГПУ» связывают долгие годы плодотворного сотрудничества, где сейчас и базируется театр-студия инклюзивного искусства «Белый воробей»). В этом году эпиграфом эвристического проекта стала композиция «Умом Россию не понять» в исполнении актеров Городской студии инклюзивного искусства НГТУ НЭТИ «Белый воробей», «Центр инклюзивного сопровождения НГТУ» (на базе Института социальных технологий). Художественный руководитель – Елизавета Андреевна Жидкова, педагог дополнительного образования отдела инклюзивного социально-психологического сопровождения «Центра инклюзивного сопровождения НГТУ» Института социальных технологий ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет». Композиция «Умом Россию не понять» отражает глубокие и противоречивые чувства, относящиеся к культуре России и ее менталитету. Слова композиции подчеркивают сложность и многогранность российской души, выражая мысли о том, что истинное понимание страны невозможно без рационального анализа. Музыка и жесты создают атмосферу размышлений о судьбе России и ее уникальности.

Открыла XXII Международный традиционный эвристический проект День дефектологии «Защита Отечества и особый ребенок» проректор по научной работе НГПУ, доктор педагогических наук, профессор Татьяна Александровна Ромм, обозначившая основное содержание мероприятия и пожелавшая участникам успехов.

С огромной радостью встретил зал Игоря Владимировича Галл-Савальского, председателя Общественной организации «Новосибирская областная организация Всероссийского общества инвалидов», который помог нашему вузу грамотно организовать доступную среду и постоянно поддерживает нашу работу по сопровождению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

[1] Портал ФГБОУ ВО «НГПУ» [Электронный ресурс]. – URL: http://ebook.nspu.ru/Den_defektol_Piskun_2025/index.html (дата обращения: 02.05.2025).

Зрители приветствовали от души постоянного участника наших мероприятий Анну Николаевну Мурашкину, генерального директора Новосибирской региональной общественной организации инвалидов-колясочников «Центр независимой жизни “ФИНИСТ”» и ее подопечную Милу Перминову из студии спортивных танцев на колясках «Интеграция» с проектом «Мы действуем» и танцем «Первый бал».

Со словами приветствия выступила Валентина Игоревна Волохова, кандидат психологических наук, и.о. директора Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ», поддерживающая традиционное мероприятие.

Необходимо отметить постоянное присутствие на Дне дефектологии и ценность слов и дел людей (офлайн и онлайн), которые вдохновляют всех нас двигаться по пути развития общего дела: *Елена Игоревна Спасских*, заместитель председателя комитета по культуре, образованию, науке, спорту и молодежной политике Законодательного Собрания Новосибирской области; *Яна Васильевна Дмитренко*, председатель Новосибирской областной общественной организации общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское ордена трудового Красного Знамени общество слепых»; *Ольга Александровна Красильникова*, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой сурдопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург); *Татьяна Викторовна Хламова*, председатель Новосибирского регионального отделения Общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское общество глухих»; *Оганес Карапетович Агавелян*, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», руководитель научной школы «Феменология общения в специальном образовании»; *Анна Юрьевна Горбунова*, заведующий кафедрой специального и инклюзивного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, кандидат педагогических наук, доцент; *Татьяна Петровна Тайлакова*, председатель Новосибирской региональной организации поддержки детей-инвалидов с нарушением слуха «Счастье слышать!»; *Ольга Юрьевна Кондрашина*, учитель-логопед высшей категории, руководитель центра восстановления и коррекции речи «проРечь», специалист по миофункциональной коррекции, организатор опорной методической площадки «Система коррекционно-развивающего сопровождения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья», автор курса повышения квалификации «Мнофункциональные нарушения в логопедии», активный участник и спикер международных научно-практических конференций, профессиональных конкурсов, лауреат городского конкурса «Учитель-дефектолог» (г. Кемерово); А*лёна Алексеевна Наумова*, Движение Первых Новосибирской области, куратор направления равных возможностей. С проектом «Равные возможности движения первых»; *Екатерина Григорьевна Речицкая*, кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики дефектологического факультета Института детства, руководитель научной школы, ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет»; академик Международной академии наук педагогического образования (МАНПО); отличник народного просвещения РФ (Москва); *Венера Закировна Денискина*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры тифлопедагогики Московского педагогического государственного университета (Москва); *Рубен Оганесович Агавелян*, доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии, Институт

детства, ФГБОУ ВО «НГПУ»; *Ольга Евгеньевна Грибова*, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с нарушениями речи ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской Академии образования» (Москва); *Инна Васильевна Королёва*, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Санкт-Петербургского НИИ уха, горла, носа и речи (Санкт-Петербург); представители Автономной некоммерческой организации «Научно-методический центр образования, воспитания и социальной защиты детей и молодежи “СУВАГ”»: *Борис Алексеевич Коростелев*, директор, *Радмила Георгиевна Тер-Григорьянц*, руководитель проектов, *Галина Леонидовна Котова*, заместитель директора, кандидат педагогических наук, *Мария Юрьевна Тихонова*, заместитель директора (Москва); *Инесса Соломоновна Баскина*, учитель-дефектолог, научный руководитель ООО «Слышу окружающий мир» (Наария, Израиль); *Светлана Викторовна Власова*, заместитель директора Республиканского научно-практического центра спорта, кандидат медицинских наук, доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения УО «Белорусский государственный медицинский университет» (Минск, Беларусь); *Елена Михайловна Ишмуратова*, заведующий кафедрой специальной педагогики Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (Минск, Беларусь); *Седрик Моро*, кандидат педагогических наук, доцент, *Алина Хохлова*, кандидат психологических наук, доцент (перевод), Высший национальный институт обучения и исследований для инклюзивного образования (INSEA), лаборатория Grhapes (EA 7287), университет Сержи, Франция; *Сильвио Марчелло Пальяра*, доктор философии, Центр вспомогательных технологий «Auclioteca Mediterranea Onlus» (Неаполь, Италия); *Лютер Далле Валле*, доктор педагогических наук и изобразительных искусств Университет Барселоны, Испания; доцент факультета педагогики Федерального университета Санта-Мария, Рио Гранде дель Сур (Бразилия); *Елена Феликсовна Волкова*, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» (Новосибирск); *Юлия Владимировна Кремнева*, исполнительный директор Межрегиональной благотворительной общественной организации «Сообщество семей слепоглухих», кандидат социологических наук (Нижний Новгород; Москва); эксперты Межрегиональной благотворительной общественной организации «Сообщество семей слепоглухих»: *Анна Евгеньевна Митрофанова*, специальный психолог, учитель-логопед, специалист по сенсорной интеграции (Нижний Новгород); *Александра Валерьевна Ларина*, учитель-дефектолог, логопед, олигофренопедагог (Екатеринбург); *Лидия Михайловна Елизарова*, инструктор-методист по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту (Выкса); *Мария Юрьевна Ермолаева*, дефектолог, тифлопедагог, тифлосурдопедагог (Новосибирск), *Елена Алексеевна Мартенс*, учитель начальных классов (Новосибирск); *Ангелина Анатольевна Коржова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург); *Елена Юрьевна Мамедова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург); *Анна Сергеевна Люкина*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург); *Людмила Борисовна Баряева*, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления образованием Новосибирского государственного педагогического университета (Новосибирск), заместитель заведующего по инновационной деятельности (Санкт-

Петербург); *Людмила Владимировна Лопатина*, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой логопедии, Институт дефектологического образования, РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург); *Эльза Гумеровна Касимова*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры СПиП БГПУ им. М. Акмуллы (Уфа); *Ирина Павловна Волкова*, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой основ дефектологии и реабилитологии, Институт дефектологического образования и реабилитации, РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург); *Наталья Александровна Кузь*, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного образования Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» (Новосибирск); *Татьяна Викторовна Волошина*, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и психологии Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» (Новосибирск); *Ольга Руховна Ворошнина*, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии факультета педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», кандидат психологических наук (Пермь); *Ольга Петровна Пецух*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, инклюзивного образования и психологии ГАУ ДПО НСО НИПКиПРО; *Марина Эрдэниевна Хадаханэ*, доцент кафедры специальной педагогики, инклюзивного образования и психологии ГАУ ДПО НСО НИПКиПРО; *Наталья Александровна Одинокова*, доцент научного-исследовательского отдела, Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы (Новосибирск); *Светлана Владимировна Елфимова*, переводчик русского жестового языка 1 квалификационной категории лаборатории РЖЯ «ЦИС НГТУ» ИСТ, преподаватель отделения специальной педагогики ИСТ, преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарного факультета (Новосибирск) и многие другие.

Отдельную благодарность выражаем руководителям и участникам проектов из образовательных организаций разного уровня, учреждений соцзащиты, здравоохранения, общественных организаций; экспертам эвристического проекта, которые давали профессиональную оценку студенческим проектам офлайн и онлайн; коллективу издательства НГПУ (под руководством Юрия Викторовича Пушкарёва) за информационное сопровождение проекта; коллективу Института открытого дистанционного образования (под руководством Николая Александровича Пеля) за техническое сопровождение проекта; коллективу ресурсного центра сопровождения обучающихся с ОВЗ за организацию и проведение мероприятия.

Эвристический проект в офлайн-формате продолжался около 10 часов (см. по ссылке[2]). Параллельно работала онлайн-площадка со стендовыми выступлениями[3].

Создан еще один образовательный ресурс, который поможет и детям, и родителям, и специалистам, и студентам. Мини-проекты лишь эскизно обозначили теоретические идеи авторов, а раскрываются они в научных статьях этого выпуска.

9 Мая мы отметили большой и памятный праздник – 80-летия Великой Победы, именно этому событию посвящен раздел **«Верность профессии»**, где мы начинаем новую рубрику, представляющую цикл интервью с выдающимися дефектологами «“Дети войны. Дети Победы”: разговоры о важном». Первый выпуск посвящен ветерану дефектологического труда Муниципального бюджетного общеобразователь-

[2] Международный XXII традиционный эвристический проект День дефектологии «Защита Отечества и особое детство» [Электронный ресурс]. – URL: https://vkvideo.ru/video-204077_456240569 (дата обращения: 02.05.2025).

[3] Онлайн-площадка со стендовыми выступлениями [Электронный ресурс]. – URL: http://ebook.nspu.ru/Den_defektol_Piskun_2025/index.html (дата обращения: 02.05.2025).

ного учреждения города Новосибирска «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 37» Нине Александровне Черствяковой.

В разделе **«Методические аспекты специального и инклюзивного образования и социокультурной реабилитации»** обсуждаются важные вопросы патриотического воспитания детей дошкольного и школьного возраста (Санкт-Петербург), диагностики внимания в инклюзивном процессе дошкольного образования (Санкт-Петербург), психического здоровья детей и подростков (Новосибирск), оказания ранней помощи (Санкт-Петербург), интерактивных форм освоения историко-культурного наследия (Новосибирск).

Раздел **«Ассистивные технологии сопровождения»** поднимает проблемы использования технологий искусственного интеллекта в процессе обучения (Санкт-Петербург), формирования уважительного отношения к детям с инвалидностью и ОВЗ посредством информационно-коммуникационных технологий (Новосибирск).

В рамках раздела **«Психология и сопровождение лиц с нарушением слуха»** происходит дискурс, посвященный систематизации знаний об окружающем мире (Санкт-Петербург), нарушению слуха самостоятельной связной речи на уроках русского языка (Санкт-Петербург), формированию математической грамотности младших школьников (Санкт-Петербург), использованию средств изотерапии в период адаптации детей с нарушением слуха к условиям дошкольного образовательного учреждения (Санкт-Петербург).

В разделе **«Психология и сопровождение лиц с нарушением речи»** рассматриваются возможности применения дидактического пособия для овладения навыками письма детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста (Санкт-Петербург), формирования коммуникативной компетентности в структуре личностного реабилитационного потенциала старших дошкольников (Санкт-Петербург).

Раздел **«Психология и сопровождение лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата»** рассматривает психолого-педагогические аспекты реабилитации детей (Новосибирск).

В разделе **«Психология и сопровождение лиц с эмоционально-волевыми расстройствами и нарушениями поведения»** представлены особенности агрессивного поведения подростков с задержкой психического развития в цифровом пространстве (Санкт-Петербург), результаты коррекционно-развивающей деятельности формирования социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в ресурсной группе (Новосибирск).

Раздел **«Поддержка семьи особого ребенка»** знакомит нас с Адлерианским подходом в работе с родителями детей с нарушением слуха (Наария, Израиль), с ресурсами триады «педагог – психолог – ребенок – родитель» в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья на базе центра социальной помощи семье и детям (Новосибирск).

Раздел **«Историческая память»** позволяет нам не только разделить с родными и близкими горечь ухода Любови Сергеевны Мотылёвой (Санкт-Петербург), Ларисы Константиновны Айзман (Новосибирск), но и приблизиться к пониманию ценности профессионального вклада этих замечательных людей в наше общее дело помощи людям с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

Дорогие коллеги, мы продолжаем развиваться в профессии, объединившей нас на страницах этого издания. Хочется верить, что вам будет интересно познакомить-

ся с представленными материалами. Искренняя благодарность – всем авторам, Центру научных журналов, издательству, руководству Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» за поддержку журнала.

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

Editor-in-chief
Olga Yuryevna Piskun,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology; Head of the Resource Center for Supporting Students with Disabilities at the Institute of Childhood,
Novosibirsk State Pedagogical University

День дефектологии. 2025. № 2 (7)
Day of Defectology, 2025, no. 2 (7)

«Дети войны. Дети Победы»: разговоры о важном

Посвящается ветерану дефектологического труда
Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения
города Новосибирска «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 37»
Нине Александровне Черствяковой в честь 80-летия Великой Победы

Нина Александровна начала работать в 37 школе для глухих детей г. Новосибирска с 1963 г. воспитателем (9 лет), потом ей дали нулевой класс, там было 16 человек. У ребят было ослабленное здоровье, был ребенок с бисенсорным нарушением слуха и зрения. Дети были привязаны к дому, тосковали по родителям, которые жили в области, Нина Александровна старалась к каждому относиться тепло и по-матерински. Ребята очень любили школу, по словам родителей, интернат дал им все, дома их видели редко: в субботу после обеда ребята приходили домой, а в воскресенье после ужина были уже в школе (рис. 1).

Рис. 1. 3 «А» класс с Ниной Александровной Черствяковой и Галиной Николаевной Богдашовой, 1971 г.

В школе ребята научились профессиональному мастерству на уроках труда. Учитель труда Анатолий Семёнович Банников говорил, что это были «золотые уроки», на которых ребята овладели трудовыми компетенциями, удивляя его как педагога.

Нина Александровна работала с воспитателем Валентиной Павловной Корниловой (рис. 2).

Рис. 2. Нина Александровна Черствякова и Валентина Павловна Корнилова с любимыми учениками (0 «А» класс, 1973 г.)

В. П. Корнилова относилась к детям с большой сердечностью – после прогулки на улице – валенки просушили, учила их стирать, гладить, ходить в магазин (рис. 3).

Рис. 3. Н. А. Черствякова и В. П. Корнилова с пионерами

Дети всегда чувствуют отношение к себе и ценят (рис. 4),

Рис. 4. Н. А. Черствякова и М. П. Сутырина с детьми среднего звена

когда взрослые понимают их нужды, выслушивая их беды… (рис. 5)

Рис. 5. Выпускники 1985 г. и их учителя: Мария Ивановна Муханова, воспитатель;
Раиса Петровна Илларионова, учитель русского языка и литературы, классный рук-ль 12-б;
Нина Александровна Черствякова, учитель русского языка и литературы 12-а;
Вера Викторовна Выборнова, учитель математики, классный рук-ль 12-а;
Кама Александровна Моисеева, воспитатель

Сейчас дети выросли, имеют свои семьи, у них прекрасные дома, дачи – это результат того, что основы хозяйственной деятельности они получили в школе. Нина Александровна говорит о них с большой любовью, они и сегодня общаются, поддерживают отношения (рис. 6).

Рис. 6. «Двадцать лет спустя», 2005 г.

Нина Александровна с большой теплотой говорит о тех людях, которые научили ее профессионализму: это Тамара Александровна из 50-й школы, где она начинала работать после филологического факультета НГПИ, Александра Ивановна Кулешина, заведующий школы № 37, организовавшая самоуправление в школе: ночевало в школе 270 человек, утром их надо было разбудить и накормить. Всегда был 1 старшеклассник, организовывающий подъем, второй организует дежурство по этажам, составлен четкий график, дежурный всех будит, шеф проводит зарядку под руководством Георгия Марковича Лопаткина, учителя физкультуры.

Институт шефства был развит на высоком уровне по вертикали: детям 6 лет помогали умываться, расчесываться, заплетаться шефы из 3–4-х классов и т. д. В столовую ведут шефы, там их встречают санитары, проверяющие чистоту рук. Специально обученные дежурные следят за приемом пищи.

В столовой не забывали развивать речь: «Я вымыл руки», «Что сегодня на обед/завтрак/ужин?» (дети читали с лица). Иногда специально убиралась ложка, чтобы возникла фраза: «Принеси, пожалуйста, ложку». После этой беседы начинался прием пищи. После этого дежурный убирал со стола, относил посуду.

Работали прекрасные воспитатели Нона Ивановна Долгова, Руфина Александровна Черникова, Мария Андреевна Федорченко, Раиса Петровна Илларионова (взглядом детей воспитывала). Александра Ивановна Кулешина научила Нину

Александровну своим примером, как в проблемных поведенческих ситуациях следует переключать внимание у детей.

Был случай, когда ребята поссорились

– Как тебя зовут?

– Володя.

– Что случилось?

– Где ты был?

– Повтори!

– Скажи внятно!

Пока идет беседа, градус эмоционального напряжения снижается…

Серьезной была и организация через шефов походов в баню в казармы на Чернышевский спуск.

Вечером в школе царит благоприятная обстановка: свет включен, играет музыка. Проводятся мероприятия для детей воспитателями, старшим воспитателем, но мир замирает в 22:00 – отбой…

Надо сказать, что жизнь в школе кипела: приезжали выпускники Московского института Валентина Борисовна Сухова, Людмила Петровна Носкова, которые начинали работать в нашей школе, Фёдор Фёдорович Рау, Нина Феодосьевна Слезина, Сергей Александрович Зыков – великие полубоги. Ведь школа тогда была экспериментальной площадкой научно-исследовательского института дефектологии (НИИДа) и входила в шестерку лучших школ глухих СССР. В этот период ученые оказывали школе огромнейшую помощь. Многие педагоги не имели высшего образования. Заканчивали заочно, все учителя и воспитатели проходили курсы при НИИДе, и каждый после приезда должен был отчитаться на педсовете, рассказав, что нового происходит в науке. Раз в четыре года к педагогическим чтениям учителя представляли свои научные работы. Так, достойнейшая Мария Михайловна Сеченко, замечательный учитель, вела исторический кружок, держала связь с матерью Зои Космодемьянской.

О лучших работах знали в НИИДе, другие работы были под контролем, школа работала под непосредственным научным покровительством НИИДа.

Некоторые учителя разрабатывали научные темы под руководством великих ученых. Так, Екатерина Ивановна Федорищева, опытный учитель, со своими учениками вошла в эксперимент Сергея Александровича Зыкова по разработке и внедрению коммуникативной системы обучения глухих языку, по предметно-практическому обучению.

На выбор профессии Нины Александровны повлияла семья мужа, где родители были известными сурдопедагогами (рис. 7).

Григорий Ефимович прекрасно знал Александра Ивановича Дьячкова, во многих школах страны всегда занимал пост директора, Вера Викторовна была сурдопедагогом, Аделина Григорьевна пошла по родительским стопам и всю жизнь отработала в 37-й школе, как и Нина Александровна. Дружный коллектив школы № 37 для Нины Александровны является значимым (рис. 8–11).

Рис. 7. Григорий Ефимович, Вера Викторовна (сидят), Аделина Григорьевна, Игорь Григорьевич, Нина Александровна Черствяковы (стоят)

Рис. 8, 9. Н. А. Черствякова на разных мероприятиях с коллегами

Рис. 10. Разговор завуча с директором

Рис. 11. Администрация школы –Антонина Владимировна Титова (завуч), Владимир Григорьевич Макаров (директор), Нина Александровна Черствякова (завуч)

Нина Александровна, расскажите, пожалуйста, о своей семье

Отца нет с 1937 года…Очень трудная была жизнь – голодная, нищая. Мама Екатерина Николаевна Калашникова работала фельдшером, акушеркой, училась у ведущих профессоров того времени (рис. 12).

Рис. 12. Екатерина Николаевна и Александр Павлович Калашниковы

Детские воспоминания маленькой Нины: занимали очередь с вечера к зданию НКВД (угол улиц Коммунистической и Серебренниковской). Очередь разгоняла конная милиция. Кругом был частный сектор, во дворы которого прятались люди, чтобы потом снова встать в очередь, передать весточку своим (передачу, письма). Очередь стояла от угла Коммунистической и Серебренниковской до пересечения с Красным проспектом. Мама регулярно носила передачи, но отец был расстрелян спустя месяц после ареста…, об этом узнали значительно позже…

Отец Александр Павлович Калашников в 1906 году в 18 лет пошел служить в царскую армию, в 1914 году воевал с немцами, в 1916 году получил георгиевский крест. В 1917 году занял позицию красных. Оказался на Дальнем востоке. Временно был назначен заместителем начальника штаба, комиссаром был Постышев, командиром Серышев, в параллельном отряде служил Лазо (рис. 13).

Рис. 13. Сидят (слева направо) Флегонтов, Серышев, Постышев, Истомин. А. П. Калашников стоит третий

После гражданской войны ему было вручено именное оружие. Сам он был хорошим охотником. Любил лошадей и собак. Но все закончилось в 1937 году… маме он сказал, когда его забирали: «Не волнуйся, разберутся, я вернусь…» Мама ждала отца всю жизнь… женская верность… не считала возможным поступить иначе…

Когда Нина Александровна пошла учиться в 29-ю школу, которая работает и сейчас, учителями были фронтовики, удивительные люди…, директор Иван Иванович Гаврилов, математик. Он пришел в женскую школу, организовал кружок танцев, ему хотелось видеть красоту, был организован хор. Приглашали художников в картинную галерею, в запасники – так проявлялась забота о людях, приобщение к искусству стараниями учителей, администрации, руководителей.

Девочка росла одинокой: у старшего брата свои интересы, мама работала в две смены. Нина Александровна была погружена в книги, много читала о «Животных-героях» Э. Сетона-Томпсона, о пионерах-героях.

В 5 классе Нину Александровну посылали на праздничные слеты отличников, а она страдала, т. к. по арифметике у нее было «хорошо», поэтому она считала: «Я здесь неправильно, нечестно: все здесь отличники, а у меня по арифметике “хорошо”». Но потом посмотрела, что написано на плакате: «Привет отличникам и хорошистам!» и немного успокоилась…

С 5 класса у Нины сложился комплекс неполноценности, считала, что у нее не все хорошо, дома мама строго говорила, что читать можно было после того, когда все сделаешь…

С математикой не очень ладилось: сложно понимала условия задачи, не очень понимала, зачем по геометрии доказывать, что этот угол тупой, а этот – острый – это же и так видно…

С одноклассницей хотели организовать тайное общество, чтобы изучать следы животных. Новость эта облетела школу, и учительница конституции Мария Ивановна, фронтовичка, затеяла с Ниной разговор, объяснив, что лучше бы они организовали не тайное общество, а кружок – времена были тяжелые, арестовали человека, который уронил газету с изображением И. В. Сталина, поэтому взрослые опасались за идеи детей…

С учительницей математики отношения не складывались… «Калашникова и есть Калашникова, она и задачи решает по-калашниковски…, пятерку поставить не могу, только хорошо…»

После 9 класса решили с ребятами пойти в вечернюю школу, вызвали к директору, он спрашивал: «Кем и куда работать пойдешь?» Я вернулась в класс и поняла, что буду учиться дальше… учителя-фронтовики все понимали…

Юрий – старший брат – под руководством отца до 1937 года научился рисовать, читать, в 8 лет он пошел в школу, прочитав всего В. Скотта, М. Твена, ему было скучно первые годы. Ведь то, чему учит начальная школа, умение держать дисциплину, усмирить волю – всему этому его уже научил отец (рис. 14).

Рис. 14. С братом Юрием

Отца арестовали не из-за идейных убеждений, а по доносу, это стало понятно позже…

А предчувствие все же есть: маму врач отпустил с работы пораньше отдохнуть, а папа с работы отпросился пораньше… Ночью всех разбудил шум шагов: один офицер и два красноармейца. Офицер посмотрел на картонные коробки на шкафу – здесь жили временно, обещали дать квартиру. На дневники и письма махнул рукой. Ружья велел забрать, обыска практически не было, у офицера был вид удрученный… слова отца: «Скоро вернусь, разберутся…».

Отец многому научил: общению с людьми, отношению к женщине, оберегать маму, на девочку кричать нельзя, ругать нельзя, никогда руку не поднимал. Никогда не ругал…

Отец был бессребреником, вещи его не интересовали… После того как его забрали, мама с Юрием постепенно распродавали сервизы, меняли посуду на картошку… Постепенно все снесли в «Торгсин». Мама сохранила только серый костюм отца и хорошую библиотеку, с которой и началось увлечение Нины Александровны чтением. Соседи научили ее читать, писать и географии. Была физическая карта Советского Союза: на этой карте показывали, где текут великие реки Сибири, сколько республик, как правильно показать из устья и от истока, Обь состоит из 2-х рек Бии и Катуни… Соседские ребята давали по карте задания Нине Александровне. Мама и не подозревала, что дочка в 6 лет уже умеет читать. Перечитала Пушкина, Лермонтова, Гоголя из папиной библиотеки. Запомнились желтые странички, эпиграммы начинала понимать постепенно…

Нина Александровна, помните ли Вы день объявления войны?

Воскресенье 22 июня 1941 года. Читальный зал детской библиотеки – на задах кинотеатра им. В. В. Маяковского. Я в читальном зале. Мне взрослые дали книгу С. Розанова «Приключение Травки», а сами все ушли что-то слушать. Это было известие о начале войны. Я толком ничего не соображала и почти ничего не поняла. Мне было 7 лет…

Интересно и то, что я помню свои ощущения в 8 лет… Иду по Красному проспекту мимо желтого (Торгового) корпуса и думаю: «Как интересно, как странно – говорят, что где-то война…как странно». Иду и вижу перед оперным театром трамвай идет (ходили раньше трамваи по Красному проспекту), столбы черные, здоровые репродукторы, голос Левитана, толпы людей молча слушают радио, стоя на площади Ленина.

Я должна сказать, что Советский Союз заботился о населении, не только передавая сводки о ситуации на фронтах, но и подготавливая целую программу радиопередач для детей: утром – зарядка, программы для октябрят, далее – передачи для пионеров «Пионерская зорька»; программа «Капитаны» – рассказы для ребят 14–16 лет; ближе к вечеру – литературно-художественные передачи (мы наизусть знали все оперетты, например, Легара «Веселая вдова», «Граф Люксембург», любили слушать по радио спектакли – «Маскарад» Лермонтова). Отдельно хочется рассказать, как артист «Красного факела» Коростылёв вел литературно-художественные, музыкально оформленные передачи – содержание литературных произведений передавалось актерами с помощью радио, к которому мы все проникали: в глубине Сибири мы были близки к высокой культуре. Все это нас по-настоящему воспитывало и развивало.

Мама по знакомству договорилась, чтобы я посетила библиотеку на Большевистской. Шла оттуда пешком еле-еле, была такая слабость тела, шла и шла, а присесть

Рис. 15. Дом на ул. Спартака

некуда, кое-как дошла до штакетника 100-квартирного дома, присела – смотрю напротив – мой дом, вот пригорочек, парадная, но нет сил подняться на пригорочек, дорогу надо перейти, мечта: возьмусь за ручку двери… Я ленивая, я не могу идти… А дом мой стоял на ул. Спартака (рис. 15), сейчас на этом месте Большой концертный зал им. А. Каца… Наконец, я дошла…. Мама, которая никогда не плакала и не смеялась, горько-горько заплакала, понимая: «Это не лень. Это голод».

Юра был в лучшем положении: слонялся по городу, по понтонному мосту. Ходил и собирал подсолнухи, ел семечки. Там внутри сладкая вата под зеленью. Приносил жмых.

В 1942–1943 гг. маму увезли в больницу для дистрофиков. Мы с Юрой остались одни. Взяла нас тетя, у которой был полуторагодовалый ребенок. Я выполняла функции няньки: должна была посадить на горшок, кашей накормить, уложить спать, Люся прибегала. Юрий оставался дома, как хулиган и «безотцовщина». К возвращению мамы призвал меня убрать в квартире (семечки и птичьи перья), мне тогда было лет 10…

Я одна пошла на вокзал (в свои 10 лет), села в передачу (так назывались электрички), доехала до Инской, поднялась на глинистую гору, тяжело и долго, в своем голодном состоянии. Там на горе строение – больница, где лежала мама, во дворе скамейки…встретились…возвращаюсь…очень радуюсь…

Правительство в ту пору заботилось о народе…Поддерживаемы были и эвакуированные: снабжались талонами, в судке получали питание, дети их получали путевки в пионерлагеря…. Мы не ели мяса, кажется, по этой причине я не очень умею его готовить…но всегда были ноги, печень, вымя, холодец из хвостов и ушей – этого было много.

Нина Александровна, Вы помните День Победы?

9 Мая 1945 года, я ученица 5 класса, дома стирала воротнички и галстук. Вдруг услышала: «Победа!», побежала на площадь Свердлова. Там, около областной администрации, собирались люди, обнимались, целовались, смеялись и плакали…забыть это нельзя…

Еще помню 12 мая 1945 года открытие оперного театра, опера «Иван Сусанин». Польский бал открывали Зяблицкая (моя родственница) и Волков, посещавшие музыкальную школу и хореографическую студию ДХВД (Дом художественного воспитания детей), нынешний Дом Ленина, которому исполнилось в этом году 100 лет.

Послевоенные 1946–1947 – голодные годы. Но холодец и селедка всегда были. Покупали в гастрономе лосось в натуральном соку, делали пироги, ведь хлеб и мука тогда были доступны.

Постоянно были выезды на картошку на передаче, на полуторке – всех увозили на окучивание. Осенью – массовый выезд за картошкой в мешках.

Были гудки для выхода на работу:

1-й – в 07:00 или в 07:30 – на побудку;

2-й –в 07:30 или в 07:45 – выходи;

3-й гудок – обязан быть на работе. Если опаздывал, считалось дезертирством и наказывалось по законам военного времени.

В 1947 год – голодный, была тогда эпидемия дизентерии и тифа, я устроилась на работу, разносила населению фагоцид – я должна была дом такой-то переписать и всем жильцам чайную ложку фагоцида заставить выпить, записи сделать, которые строго проверялись.

3-й раз мама сама проверила – замечаний не было…

При этом книги и спорт продолжали быть моими спутниками (рис. 16–18).

Рис. 16. Нина Александровна в 10 классе

Рис. 17. На занятиях по гимнастике

Рис. 18. На занятиях по стрельбе

Какие люди оказали на Вас влияние?

Когда поступила на филфак в пединститут, где мы учились вместе с Эрой Соломоновной Солуниной, Нелли Семёновной Гуревич (Фоменко), мне очень запомнился Юрий Сергеевич Постнов, писал пьесы и их ставили в колхозе («Медведь» Чехова), читавший курс иностранной литературы, все любили его за демократизм и талант – пьесы писал, ездил с нами в колхоз, ставил там со студентами спектакли. Юрий Сергеевич очень хорошо знал иностранную литературу, у него была картотека книг. Он был в ссылке, когда была кампания против специалистов по

языкознанию. Когда педагогическому институту выделили дом на Комсомольском проспекте, он приходил туда и рассказывал о языковых особенностях.

Я упоминала уже о Тамаре Александровне из 50-й школы, Александре Ивановне Кулешиной из 37-й школы, о замечательных преподавателях кафедры сурдопедагогики РГПИ им. А. И. Герцена в Ленинграде, практически обо всех вспоминаю с сердечной теплотой. Особую благодарность у меня вызывают имена профессоров Моисея Петровича Могильницкого, А. П. Велицкого, уровень их эрудиции меня и всех студентов просто потряс. Тогда же начинала свою деятельность Людмила Петровна Назарова, на кафедре же трудилась и ее однофамилица. РГПИ им. А. И. Герцена (г. Ленинград) поистине меня обогатил.

Нина Александровна, скажите, пожалуйста, какие книги оказали на Вас влияние?

В детстве я очень любила книгу А. П. Гайдара *«Тимур и его команда»*. Мы все пытались быть тимуровцами, создавалось тимуровское движение, тимуровские команды. Книга эта на меня произвела огромное впечатление. Запоем читала ночами такие книги, как *«Сага о Форсайтах» Джона Голсуорси*, книги *Джека Лондона*, книга *А. И. Куприна «Юнкера»*. В зрелом возрасте перечитала *Л. Н. Толстого «Детство. Отрочество. Юность»*, меня поразило, как это похоже на нас и похоже на наши чувства.

Люблю исторические книги: *В. Мединский «Мифы о России», В. Пикуль. Исторические книги, «Записки» В. Пикуля, Д. Балашов «О княжеской России».*

Книга *«Животные-герои» Э. Сетона-Томпсона* не знает времени, в книге живет любовь к миру (*«Мустанг-иноходец», «Снап»* и др.).

Арсеньев В. К. Дерсу Узала

Волков В. М. Волшебник изумрудного города

М. Твен. Все книги… «…и овеянные пылью и славой они, наконец, поднялись на ноги»

Книги – это все. Я читаю книгу, бывает наслаждение, улыбка во мне, в животе плещется радость…

Нина Александровна, скажите, пожалуйста, что является ресурсом для человека?

Наверное, семья, семейная история, традиции, культура (рис. 19).

Рис. 19. Нина Александровна и Игорь Григорьевич Черствяковы

Во время войны Григорий Ефимович, как директор школы, вывозил глухих детей, а Вера Викторовна спасала своих: по дороге шли с телегами местные жители, началась бомбежка, после нее Игорь потерялся. Вера Викторовна пыталась его найти, но тщетно… Маленькая Аделина ждала маму, но, когда мама вернулась, она не смогла говорить и молчала полгода. Игоря нашли спустя 2 года: что только он не пережил, где только не был, что только не видел этот ребенок, в одночасье ставший взрослым. Его опыт соединился с опытом жены, их общая память была передана детям, от детей – внукам и правнукам…

Нина Александровна, спасибо большое за Ваш рассказ! Что Вы хотели бы пожелать тем студентам, которые решили посвятить себя профессии дефектолога?

Пожелать ЛЮБВИ к тому, кого ты учишь, к тому, что преподаешь, что делаешь, к будущему и ПОНИМАНИЯ, и ТРУДОЛЮБИЯ, но главное – ЛЮБВИ!

Разговоры вела Ольга Пискун

P.S. Дети войны со взрослыми лицами, сохранившие на всю жизнь свет и тепло в своих сердцах, несмотря на то, что приходилось испытывать боль и страдание, видеть смерть, доброта всегда с вами. Спасибо Вам, дорогая Нина Александровна, за науку побеждать добротой и любовью в жизни и в профессии, за этот день, проведенный вместе, за рассказы, которые для всех нас – настоящий пример мудрости и радости восприятия бытия через призму собственной истории, истории семьи, истории страны!

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

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

День дефектологии. 2025. № 2 (7)
Day of Defectology, 2025, no. 2 (7)

Научная статья

УДК 377.017+376

Воспитание юных патриотов

М. В. Артамонова[1], **С. Ю. Артамонова**[2], **Н. В. Рачеева**[2]
[1]*Гимназия № 171 Центрального района, Санкт-Петербург*
[2]*Детский сад № 70 комбинированного вида Кировского района, Санкт-Петербург*

В статье говорится об опыте воспитания чувства патриотизма в детском саду и школе. Называются конкретные примеры различных мероприятий, направленных на формирование и развитие чувств сопереживания, сочувствия, воспитания человечности воспитанников и учащихся с нарушениями речи.

Ключевые слова: День Победы; дни прорыва и снятия Блокады; ветераны Великой Отечественной войны; площадь Победы; А. И. Маринеско; памятники Танку; Блокадному трамваю.

Для цитирования: Артамонова М. В., Артамонова С. Ю., Рачеева Н. В. Воспитание юных патриотов // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 40–46.

Original article

Education of young patriots

M. V. Artamonova[1], **S. Yu. Artamonova**[2], **N. V. Racheeva**[2]
[1]*Gymnasium No. 171 of the Central District, Saint Petersburg*
[2]*Kindergarten No. 70 of Combined type Kirovsky District, Saint Petersburg*

The article talks about the experience of fostering a sense of patriotism in kindergarten and school. Specific examples of various activities aimed at the formation and development of feelings of empathy, empathy, and education of humanity of pupils and students are mentioned.

Keywords: Victory Day; the days of the Breakthrough and Lifting of the Blockade; veterans of the Great Patriotic War; Victory Square; A. I. Marinesko; monuments to the Tank; the Blockade tram.

© Артамонова М. В., Артамонова С. Ю., Рачеева Н. В., 2025

For citation: Artamonova M. V., Artamonova S. Yu., Racheeva N. V. Education of young patriots. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 40–46.

Поэтом можешь ты не быть, но гражданином быть обязан
Н. А. Некрасов [6]

Воспитать полноценную личность, чувство собственного достоинства, уверенность в себе невозможно без уважения к истории и культуре своего Отечества. Понимание Родины у детей дошкольного возраста тесно связано с представлениями о том, что им близко и дорого. Научить чувствовать красоту родной земли, красоту человека, живущего на этой земле, воспитывать любовь к родным местам, ко всему, что окружает ребенка с детства, – одна из главных задач педагога [3].

Воспитывать патриотические чувства у детей с нарушениями речи важно с самого раннего возраста. Чувство патриотизма у детей включает в себя любовь к Родине, ответственность, желание трудиться и приносить пользу Родине. Ребенок, любящий свой родной дом, своих близких при соответствующей педагогической работе постепенно дополнится чувством любви к своей стране. Он с младенчества впитывает атмосферу домашнего очага, которая определяется традициями семьи и народа.

Чувство Родины начинается у ребенка с отношения к своим близким. Важно, чтобы дети знали свою родословную, историю жизни своих близких. Мы в нашем саду к Дням Победы, прорыва, снятия блокады организовываем совместное с семьями воспитанников изготовление красочных плакатов и газет, посвященных ветеранам Великой Отечественной войны, жителям блокадного Ленинграда, ветеранами тыла (рис. 1–6).

Рис. 1. Максим Стефанович, 6 лет. На рисунке Максим вместе с мамой изобразили солдата, вернувшегося с войны и обнимающего сына

Рис. 2. Семён Веленин, 5 лет. Семён с мамой показали письма солдат с фронта и воина, склонившего голову перед памятью павших

Рис. 3. Маша Акинфеева, 5 лет. Маша со своими близкими сделали рисунок, на котором изображены разрушенные дома, кровь, огонь, снаряды, стреляющий танк

Рис. 4. Слава Мисиков, 6 лет. Слава со своей семьей сделали газету о прадедушке Евгении Михайловиче Мисикове

Рис. 5. Вика Стефанович, 6 лет. Вика с мамой выполнили рисунок, на котором изображена девочка в блокадном Ленинграде и в День Победы

Рис. 6. Газета воспитателя группы Л. В. Новиковой о дедушке Петре Яковлевиче Морозове

Каждый ребенок рассказывает перед детьми о своих родных в годы испытаний (рис. 7).

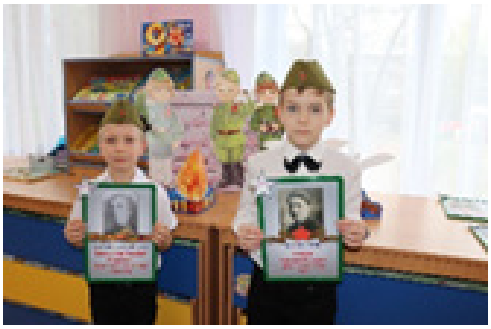


Рис. 7. Гавриил Голубков и Антон Малахов с портретами своих близких, ветеранов войны

Хотим подчеркнуть, что газеты и устный рассказ о ветеранах в своей семье готовят дети вместе с родителями и своими близкими. Также к памятным датам готовится патриотический концерт, где воспитанники читают стихи и поют песни о войне [2], проводятся патриотические игры [3] (рис. 8–10).

Рис. 8. Воспитанники группы с портретами своих родных на концерте, посвященном Дню Победы

Рис. 9. Ребята в игре «Проведи связь»

Рис. 10. Дети соревнуются, кто быстрее доставит снаряды

Обогащаются представления детей о государственных праздниках: День России, День народного единства, День Государственного флага Российской Федерации, День Государственного герба Российской Федерации [8], День защитника Отечества, День Победы, Всемирный день авиации и космонавтики. Дети знакомятся с содержанием государственных праздников, с традициями празднования, памятными местами в городе.

Рис. 11. Ребята поздравили ветерана ВОВ Тамару Ивановну Ермолаеву, подарили подарки и газету о ней и ее военном подвиге

Так, постепенно, понятие «родной дом» расширяется до понятий Родина и планета Земля, которая является общим домом для всех. Любовь к своей Отчизне начинается с любви к своей малой Родине, к месту, где человек родился, к истории и людям. В Санкт-Петербурге много памятников и памятных мест, посвященных Великой Отечественной войне. Регулярно мы проводим экскурсии к этим местам с подробным рассказом, чем это место памятно, организуем встречи с ветеранами (рис. 11).

Мы проводили экскурсии к памятникам Танка (рис. 12), Блокадному трамваю, герою ВОВ Александру Ивановичу Маринеско (рис. 13) в нашем районе.

Рис. 12. Экскурсия воспитанников группы с родителями к памятнику Танку «КВ-85», который выпускал Челябинский (Кировский) завод в годы Великой Отечественной войны

Рис. 13. Экскурсия к памятнику герою-подводнику Александру Ивановичу Маринеску

Мы ездили с нашими воспитанниками и их родителями на площадь Победы к памятнику, посвященному снятию блокады. Дети учатся сопереживать боли и горю своего народа, становятся действенно сопричастными к героическим событиям прошлого [7].

Рис. 14. Игра для автоматизации звука «Ш». Вместе с детьми воспитатели изготовили к игре фишки на пластиковых крышках

Одно из проявлений патриотизма – любовь к природе. Она выражается в бережном отношении к ней, в доступном труде по выращиванию растений, любви к животным. В нашем саду проходит постоянный сбор пластмассовых крышек, которые мы регулярно сдаем. Также мы с детьми изготавливаем из пластмассовых крышек игры и поделки (рис. 14).

Весной в саду дети с воспитателями выращивают цветы, зеленый лук, учатся ухаживать за растениями (рис. 15–16).

Рис. 15. Дети выращивают лук, цветы для клумб в детском саду, поливают и рассаживают растения

Рис. 16. Ребята посадили саженец дуба на территорию детского сада

Рис. 17. Педагоги детского сада показывают дошкольникам спектакль

Особую роль в воспитании чувства Родины играют сказки («Иванушка-дурачок», «Война грибов с ягодами», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Лисичка-сестричка и волк», «Петушок и бобовое зернышко»), пословицы («Родина – мать, умей за нее постоять»; «Береги землю родную, как мать любимую»), художественная литература по теме («Умная птичка», М. М. Зощенко, «Петушок с семьей», К. Д. Ушинский, «Про друзей», Г. Цыферов, «Сказка про храброго зайца – длинные уши, косые глаза, короткий хвост», Д. Мамин-Сибиряк, «Ступеньки» (рассказ), Н. Носов, «Ёж», «Лиса», «Петушки», («Сорочьи сказки») А. Н. Толстой, «Привередница» В. И. Даль) [2]. Сказки читаем, смотрим презентации по произведениям, ставим спектакли с детьми и взрослыми (рис. 17).

Важно проводить патриотическое воспитание дома, в детском саду, продолжать его и в школе. В гимназии учащиеся еженедельно участвуют в выносе, поднятии флага и исполнении гимна. К памятными датам Второй мировой войны проходят акции «Блокадная» и «Георгиевская» лента. Учащиеся школы приходят в образовательное учреждение с повязанным к лацкану пиджака символом, участвуют в акции «Свеча памяти», приносят гвоздики (учащиеся старших классов посещают Пискарёвское кладбище), украшают классы соответствующей символикой [5], участвуют в концерте для ветеранов [4].

В рамках курса внеурочной деятельности «Орлята России» учащиеся 1 и 2-х классов посетили школьный музей «Непобежденный Гангут» (рис. 18).

Рис. 18. Ученики в школьном музее «Непобежденный Гангут», посвященному Тангутскому сражению 1714 г. и доблести советских воинов в Великой Отечественной войне на полуострове Гангут в 1941 г.

Ребята исполнили гимны страны и Гангута. Ученики внимательно посмотрели фотографии и личные вещи участников обороны полуострова в 1941 г., прочитали письма, воспоминания участников событий. Так, на примере Тангутского сражения во время Северной войны и истории обороны одного места полуострова Гангут ребята знакомятся с историей своей страны, учатся гордиться своей Родиной и своими предками.

Мы рассказываем ребятам о героях специальной военной операции. В детском саду и в школе регулярно проходят акции по сбору и отправке рисунков, посылок и писем участникам СВО.

Непрерывной духовной нитью связаны героические события прошлого и настоящего нашей Родины. Важно, чтобы ежедневная деятельность ребят разного возраста была пропитана любовью к своему Отечеству, бережному отношению к своей Отчизне и его народу.

Список источников

1. *Александрова Е. Ю.* Система патриотического воспитания в ДОУ: планирование, педагогические проекты, разработки тематических занятий и сценарии мероприятий. – Волгоград: Учитель, 2007. – 203 с.

2. *Виноградова Н. Ф.* Наша Родина. – М.: Просвещение, 2002.

3. *Жариков А. Д.* Растите детей патриотами. – М.: Просвещение, 2001.

4. *Корнеева Е. И.* Фольклорные праздники и развлечения в патриотическом воспитании дошкольников. – М.: Просвещение, 2007.

5. *Логинова Л. В.* Что может герб нам рассказать. – М.: Просвещение, 2007.
6. *Некрасов А. Н.* Собрание сочинений. – М.: Наука, 2000. – Т. 2.
7. *Подрезова Р. И.* Планирование и конспекты занятий по развитию речи детей в ДОУ (патриотическое воспитание). – М.: Просвещение, 2007.
8. *Ривина Е. К.* Государственная символика России. – М.: Просвещение, 2005.

Информация об авторах

Мария Владимировна Артамонова, учитель-логопед, Гимназия № 171 Центрального района, Санкт-Петербург, masch.artamonova@yandex.ru

Светлана Юрьевна Артамонова, учитель-логопед, Детский сад № 70 комбинированного вида Кировского района, Санкт-Петербург, svetlanaart13@mail.ru

Наталья Всеволодовна Рачеева, воспитатель, Детский сад № 70 комбинированного вида Кировского района, Санкт-Петербург, nataly-racheev@yandex.ru

Information about the authors

Maria Vladimirovna Artamonova, Teacher-Speech Therapist, Gymnasium No. 171 of the Central District, Saint Petersburg, masch.artamonova@yandex.ru

Svetlana Yurievna Artamonova, Teacher-Speech Therapist, Kindergarten No. 70 of Combined type Kirovsky District, Saint Petersburg, svetlanaart13@mail.ru

Natalia Vsevolodovna Racheeva, Educator, Kindergarten No. 70 of Combined type Kirovsky District, Saint Petersburg, nataly-racheev@yandex.ru

Поступила: 26.03.2025
Одобрена после рецензирования: 15.04.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 26.03.2025
Approved after peer review: 15.04.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

Научная статья

УДК 159.952

Изучение процесса внимания у старших дошкольников в группах комбинированной направленности

И. Г. Лазурина[1], **Т. С. Рябова**[1]
[1]*Детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург*

Представлены результаты изучения процесса внимания у старших дошкольников в группах комбинированной направленности для дальнейшего анализа проблемы. Выявлены и описаны особенности внимания у детей с задержкой психического развития. Установлены и описаны статистически достоверные взаимосвязи между переменными процесса внимания: объем внимания, концентрация внимания, распределение внимания и другими исследуемыми переменными – вербального и невербального компонента мышления, особенностей личности и эмоциональной сферы. Определены мишени психокоррекционного воздействия у старших дошкольников в группах комбинированной направленности.

Ключевые слова: процесс внимания; объем внимания; концентрация внимания; распределение внимания; произвольность внимания.

Для цитирования: Лазурина И. Г., Рябова Т. С. Изучение процесса внимания у старших дошкольников в группах комбинированной направленности // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 47–55.

Original article

Study of the attention process in senior preschool children in groups of combined focus

I. G. Lazurina[1], **T. S. Ryabova**[1]
[1]*Kindergarten No. 83 of Frunzensky District, Saint Petersburg*

The results of studying the attention process in older preschoolers in combined orientation groups are presented for further analysis of the problem. The features of attention in children with mental retardation have been identified and described. Statistically significant correlations between the variables of the attention process have been established and described: the volume of attention, concentration of attention, distribution of attention, and other variables under study: the verbal and nonverbal components of thinking, personality characteristics, and the emotional sphere. The targets of psychocorrective effects in older preschoolers in combined orientation groups have been identified.

Keywords: process of attention; volume of attention; concentration of attention; distribution of attention; randomness of attention.

For citation: Lazurina I. G., Ryabova T. S. Study of the attention process in senior preschool children in groups of combined focus. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 47–55.

© Лазурина И. Г., Рябова Т. С., 2025

Несформированность внимания у детей является одной из ведущих психолого-педагогических проблем, которая оказывает влияние на процесс развития познавательной сферы ребенка, учебную деятельность и социальную адаптацию. Внимание – это основа всех других психических познавательных процессов, таких как память, восприятие, мышление и речь. Недостаточность развития внимания у ребенка может привести к трудностям в обучении, коммуникации и эмоциональном развитии [4].

У детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в зависимости от нозологии наблюдаются нарушения свойств внимания: объема, концентрации, распределения и произвольности [1]. Данные нарушения требуют специальных методов обучения и коррекционный работы, направленных на развитие и поддержание внимания, а также на обучение стратегиям, которые помогают компенсировать эти трудности [3].

Для определения мишеней психокоррекционного воздействия необходимо выявить дефицитарные зоны у старших дошкольников групп комбинированной направленности. Важно провести диагностику познавательной сферы таких детей [2]. Группы комбинированной направленности включают детей с разнообразными потребностями и особенностями, такими как задержка психического развития (ЗПР), тяжелое нарушение речи (ТНР), гиперактивность, а также другие специфические потребности в развитии.

Цели проведения исследования: изучить процесс внимания у старших дошкольников в группах комбинированной направленности; определить психологическую готовность к школьному обучению старших дошкольников с разным уровнем речевого и интеллектуального развития; выявить детей с несформированными или сформированными на низком уровне УУД для коррекционно-развивающих занятий.

Гипотезы исследования: существуют особенности объема, концентрации и распределения внимания у старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР); существуют особенности объема, концентрации и распределения внимания у старших дошкольников с тяжелым нарушением речи (ТНР); существуют взаимосвязи между объемом, концентрацией, распределением внимания, вербальным и невербальным компонентом мышления, характеристиками личностной и эмоциональной сферы у старших дошкольников в группах комбинированной направленности.

Задачи исследования: изучить свойства внимания (объем, концентрация, распределение, произвольность) у детей старшего дошкольного возраста; оценить уровень развития линейного и структурного визуального мышления у детей старшего дошкольного возраста; оценить уровень развития вербального компонента интеллекта, графических навыков, произвольности вербальной деятельности старших дошкольников; определить уровень самооценки и уровень тревожности, индивидуальные особенности личности в старшем дошкольном возрасте; оценить эмоциональное состояние воспитанников старшего дошкольного возраста, посещающих группы комбинированной направленности.

Методики исследования: тест Тулуз-Пьерона, прогрессивные матрицы Равена, тест «Лесенка» (В. Г. Щур), проективная методика «Дерево с человечками» (автор Д. Лампен, адаптация Л. П. Пономаренко), проективная методика «Рисунок человека», проективная методика «Рисунок семьи», тест Керна-Йирасека, методика «Запрещенные слова» (Н. Н. Павлова, Н. Г. Руденко), методика «Да и нет» Е. Е. Кравцовой.

Описание выборки: проведено обследование 131 дошкольника, посещающего подготовительные и старшие группы ГБДОУ № 83 Фрунзенского района Санкт-Петербурга. Среди них – 74 мальчика и 57 девочек. Возраст обследованных дошкольников 6–7 лет. Группы исследования: 1 группа контрольная (диагноз отсутствует) – 47 детей; 2 группа: дети с заключением ТМПК: тяжелое нарушение речи (ТНР) – 57 детей; 3 группа: дети с заключением ТМПК: задержка психического развития – 27 детей.

Методы математической обработки данных: статистическая обработка данных производилась в программе SPSS. Были использованы частотный анализ данных, первичные статистики, сравнительный анализ данных произведен с помощью непараметрического критерия Манна-Уитни, корреляционный анализ результатов исследования произведен с помощью непараметрического критерия Спирмена.

Результаты. Большинство обследованных старших дошкольников имеют достаточный уровень развития объема и концентрации внимания, линейного и структурного визуального мышления. 69 % обследованных дошкольников имеют дефицит распределения внимания, 38 % детей имеют сниженную самооценку.

Половина обследованных старших дошкольников хорошо адаптирована, треть требует повышенного внимания к собственной персоне, 21 % детей имеют эмоциональные проблемы, 84 % обследованных старших дошкольников демонстрируют выраженную тревожность. Большинство обследованных старших дошкольников имеют достаточный уровень развития вербального компонента мышления, графических навыков, умения выполнять задание по образцу. Незрелость эмоциональной сферы наблюдается у 21 % обследованных старших дошкольников, у 45 % детей недостаточный уровень развития произвольности вербальной деятельности.

Сравнительный анализ по методике Тулуз-Пьерона для диагностики объема и концентрации внимания представлен в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ по методике Тулуз-Пьерона для диагностики объема и концентрации внимания у старших дошкольников с ЗПР и старших дошкольников контрольной группы

Показатели	Контрольная группа n = 47	Группа ЗПР n = 27	U-Манна-Уитни	p-уровень значимости
Объем внимания	25,74	23,33	563,50	0,43
Концентрация внимания	0,95	0,86	275,00	0,001***
Распределение внимания	0,47	0,19	455,00	0,04*

*p≤0,05
**p≤0,01
***p≤0,01

Как видно из таблицы 1, статистически достоверные различия по показателям исследования по тесту Тулуз-Пьерона у обследованных старших дошкольников с ЗПР и дошкольников контрольной группы выявлены по переменным концентрация внимания (U = 275,00, p = 0,001) и распределение внимания (U = 455,00, p = 0,04). Показатели по переменным концентрация внимания и распределение внимания у обследованных старших дошкольников контрольной группы выше показателей концентрации внимания у обследованных старших дошкольников с ЗПР. Это свидетельствует о том, что степень сосредоточения, настрой ребенка на определенный вид деятельности, в результате чего он не отвлекается на посторонние

раздражители (звуки, шорохи), а также равномерность процесса внимания на протяжении выполнения задания, ниже у обследованных старших дошкольников с ЗПР, чем у обследованных старших дошкольников контрольной группы.

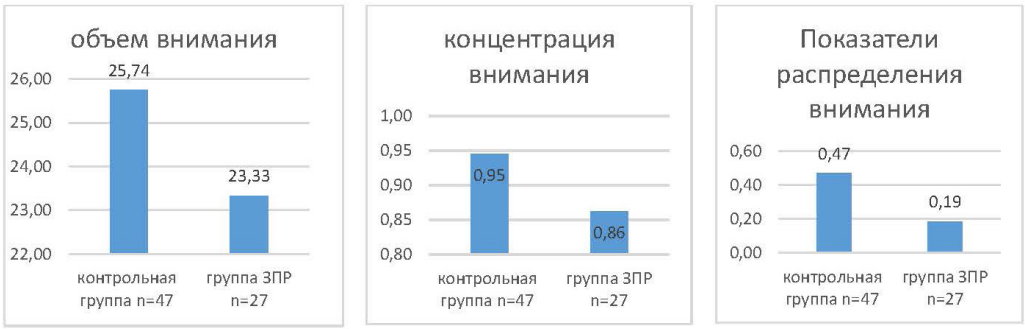


Рис. 1. Показатели исследования объема и концентрации внимания обследованных старших дошкольников с ЗПР и старших дошкольников контрольной группы

Как видно на рисунке 1, и у обследованных старших дошкольников контрольной группы, и у обследованных старших дошкольников с ЗПР показатели объема внимания (25,74 и 23,33 соответственно) находятся в диапазоне оценок среднего уровня выраженности (возрастная норма). Показатели объема внимания (0,95) у обследованных старших дошкольников контрольной группы находятся в диапазоне оценок среднего уровня (возрастная норма), а показатели концентрации внимания (0,86) обследованных старших дошкольников с ЗПР находятся в диапазоне оценок патология. Почти половина обследованных дошкольников контрольной группы имеет достаточный уровень развития распределения внимания, тогда как 81 % обследованных старших дошкольников с ЗПР имеют дефицит распределения внимания.

Сравнительный анализ по методике Равена для диагностики структурного и линейного визуального мышления представлен в таблице 2 и на рисунке 2.

Таблица 2

Сравнительный анализ по методике Равена для диагностики структурного и линейного визуального мышления у старших дошкольников с ЗПР и старших дошкольников контрольной группы

Тип мышления	Контрольная группа n = 47	Группа ЗПР n = 27	U-Манна-Уитни	p-уровень значимости
Линейное	5,68	5,41	525,00	0,22
Структурное	5,00	4,26	443,50	0,03*

*p≤0,05

Как видно из таблицы 2, статистически достоверные различия по показателям исследования по тесту Равена у обследованных старших дошкольников с ЗПР и дошкольников контрольной группы выявлены по переменной структурное визуальное мышление (U = 443,50, p = 0,03). Показатели по переменной структурное визуальное мышление у обследованных старших дошкольников контрольной группы выше показателей структурного визуального мышления у обследованных старших дошкольников с ЗПР. Это свидетельствует о том, что способность найти аналогии между парами, определить ось симметрии, соответственно которой расположены

фигуры в основном образце, ниже у обследованных старших дошкольников с ЗПР, чем у обследованных старших дошкольников контрольной группы.

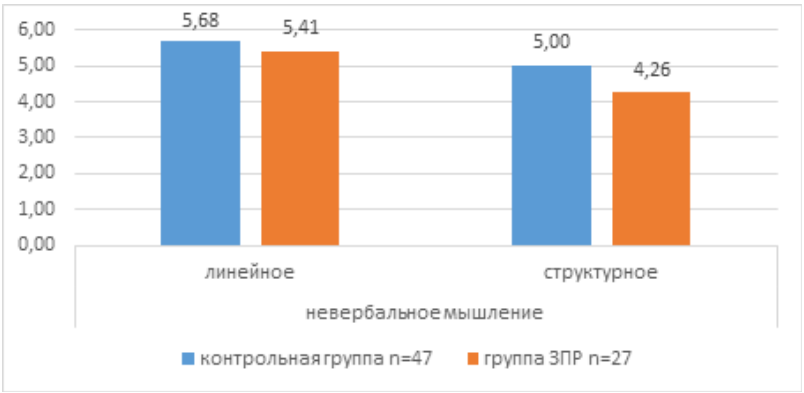


Рис. 2. Показатели исследования структурного и линейного визуального мышления обследованных старших дошкольников с ЗПР и старших дошкольников контрольной группы

Как видно на рисунке 2, и у обследованных старших дошкольников контрольной группы, и у обследованных старших дошкольников с ЗПР показатели линейного визуального мышления (5,68 и 5,41 соответственно) находятся в диапазоне оценок среднего уровня выраженности (возрастная норма). Показатели структурного визуального мышления (5,0) у обследованных старших дошкольников контрольной группы и у обследованных старших дошкольников с ЗПР (4,26) находятся в диапазоне оценок среднего уровня (возрастная норма).

Статистически достоверных различий по показателям исследования эмоциональной сферы по тесту «Рисунок человека» у обследованных старших дошкольников с ЗПР и дошкольников контрольной группы не выявлено. Показатели по переменной эгоцентризм у обследованных старших дошкольников с ЗПР выше показателей у обследованных старших дошкольников контрольной группы. Это свидетельствует о том, что неспособность увидеть окружающее чужими глазами, понять, как видит окружающий мир другой человек (познание ребенка сосредоточено лишь на собственной позиции и целях, только на своих стремлениях и переживаниях, и ему непонятно, что возможна другая позиция, другие цели) более характерно для обследованных старших дошкольников с ЗПР, чем у обследованных старших дошкольников контрольной группы.

И у обследованных старших дошкольников контрольной группы, и у обследованных старших дошкольников с ЗПР выявлены высокие показатели тревожности (87 % и 78 % соответственно), неуверенность (47 % и 67 % соответственно), акцентированность на себе (43 % и 52 % соответственно), эгоцентризм (36 % и 56 % соответственно), незрелость (47 % и 52 % соответственно), незащищенность (30 % и 44 % соответственно), низкий внутренний контроль произвольной деятельности (13 % и 30 % соответственно). Можно предположить, что для обследованных старших дошкольников с ЗПР характерны высокая тревожность, неуверенность, эгоцентризм и акцентированность на себе, общая незрелость интеллектуальной сферы, чувство незащищенности и низкий внутренний контроль произвольной деятельности.

Сравнительный анализ по методике Керна-Йирасека и методике «Запрещенные слова» для диагностики готовности к школьному обучению представлен в таблице 3.

Таблица 3

Сравнительный анализ по методике Керна-Йирасека и методике «Запрещенные слова» у старших дошкольников с ЗПР и старших дошкольников контрольной группы

Показатели	Контрольная группа n = 47	Группа ЗПР n = 27	U-Манна-Уитни	p-уровень значимости
Вербальный интеллект	3,21	2,44	334,50	0,001***
Графические навыки	2,91	1,85	279,00	0,001***
Выполнение по образцу	3,21	2,37	384,00	0,001***
Зрелость эмоциональной сферы	2,40	1,70	321,50	0,001***
Произвольность	2,00	0,63	150,50	0,001***

***p≤0,001

Как видно из таблицы 3, статистически достоверные различия по показателям исследования по тесту Керна-Йирасека и по методике «Запрещенные слова» для диагностики готовности к школьному обучению у обследованных старших дошкольников с ЗПР и дошкольников контрольной группы выявлены по всем переменным: вербальный интеллект (U = 334,50, p = 0,001), графические навыки (U = 279,00, p = 0,001), выполнение по образцу (U = 384,00, p = 0,001), зрелость эмоциональной сферы (U = 321,50, p = 0,001), произвольность (U = 150,50, p = 0,001). Показатели по переменным вербальный интеллект, графические навыки, выполнение по образцу, зрелость эмоциональной сферы, произвольность у обследованных старших дошкольников контрольной группы выше показателей у обследованных старших дошкольников с ЗПР. Это свидетельствует о том, что выраженность вербального компонента интеллекта, сформированность графических навыков, умение выполнять задание по образцу, зрелость эмоциональной сферы, умение контролировать вербальную деятельность ниже у обследованных старших дошкольников с ЗПР, чем у обследованных старших дошкольников контрольной группы.

У обследованных старших дошкольников контрольной группы показатели диагностики готовности к школьному обучению находятся в диапазоне оценок среднего уровня выраженности (возрастная норма). Показатели готовности к школьному обучению у обследованных старших дошкольников с ЗПР находятся в диапазоне оценок низкого уровня по переменным произвольность вербальной деятельности, зрелость эмоциональной сферы, графические навыки.

Сравнительный анализ результатов исследования у старших дошкольников с ТНР и старших дошкольников контрольной группы представлен в таблице 4.

Как видно из таблицы 4, статистически достоверные различия по показателям исследования внимания у обследованных старших дошкольников с ТНР и дошкольников контрольной группы выявлены по переменным распределение внимания (U = 1041,50, p = 0,05) и привлечение внимания к собственной персоне (U = 1079,00, p = 0,05). Показатели по переменной распределение внимания у обследованных старших дошкольников контрольной группы выше показателей у обследованных старших дошкольников с ТНР. Это свидетельствует о том, что равномерность процесса внимания на протяжении выполнения задания ниже у обследованных старших дошкольников с ТНР, чем у обследованных старших дошкольников контрольной группы.

Таблица 4

Сравнительный анализ результатов исследования у старших дошкольников с ТНР и старших дошкольников контрольной группы

Показатели	Контрольная группа n = 47	Группа ТНР n = 57	U-Манна-Уитни	p-уровень значимости
Объем внимания	25,74	26,56	1289,00	0,74
Концентрация внимания	0,95	0,96	1131,00	0,17
Распределение внимания	0,47	0,25	1041,50	0,05*
Линейное	5,68	5,70	1295,50	0,77
Структурное	5,00	5,09	1294,50	0,77
Привлечение внимания	0,19	0,39	1079,00	0,03*

*$p \leq 0,05$

Показатели по переменной привлечение внимания к собственной персоне у обследованных старших дошкольников с ТНР выше показателей обследованных старших дошкольников контрольной группы. Это свидетельствует о том, что демонстративность в поведении более выражена у обследованных старших дошкольников с ТНР, чем у обследованных старших дошкольников контрольной группы.

Результаты корреляционного анализа представлены на рисунке 3.

В ходе корреляционного анализа установлены следующие взаимосвязи. Как видно на рисунке 3, шкала «концентрация внимания» положительно коррелирует с линейным визуальным мышлением ($r = 0,19$, при $p<0,05$), со структурным визуальным мышлением ($r = 0,23$, при $p<0,01$), с произвольностью ($r = 0,29$, при $p<0,01$), со зрелостью эмоциональной сферы ($r = 0,28$, при $p<0,01$), с выполнением задания по образцу ($r = 0,38$, при $p<0,01$), с графическими навыками ($r = 0,34$, при $p<0,01$), с вербальным интеллектом ($r = 0,26$, при $p<0,01$), а отрицательно коррелирует с переменной незрелость ($r = –0,17$, при $p<0,05$). Так, чем выше у обследованных старших дошкольников концентрация внимания, тем выше произвольная регуляция вербальной деятельности, зрелость эмоциональной сферы, умение выполнять задание по образцу, лучше графические навыки, выше выраженность вербального компонента интеллекта и ниже общая интеллектуальная незрелость.

Шкала «объем внимания» положительно коррелирует с переменными распределение внимания ($r = 0,18$, при $p<0,05$), структурное визуальное мышление ($r = 0,20$, при $p<0,05$), с вербальным интеллектом ($r = 0,21$, при $p<0,01$) и графическими навыками ($r = 0,18$, при $p<0,05$). Так, чем выше у обследованных старших дошкольников объем внимания, тем выше их способность распределять внимание на протяжении всего выполнения работы, выше способность видеть закономерные взаимосвязи в организации элементов изображения и оперировать этими закономерностями, выше способность мыслить по аналогии, выше выраженность вербального компонента интеллекта, лучше графические навыки.

Шкала «распределение внимания» положительно коррелирует с объемом внимания ($r = 0,18$, при $p<0,05$), с произвольностью ($r = 0,18$, при $p<0,05$), а отрицательно коррелирует с переменными привлечение внимания ($r = –0,20$, при $p<0,05$), незрелость ($r = –0,17$, при $p<0,05$), неприспособленность ($r = –0,23$, при $p<0,01$), эгоцентризм ($r = –0,17$, при $p<0,05$). Так, чем выше у обследованных старших дошкольников способность равномерно распределять внимание во время выполнения задания, тем выше объем внимания, выше произвольная регуляция вербальной деятельности

и ниже демонстративность в поведении, ниже общая интеллектуальная незрелость, неприспособленность и эгоцентризм.

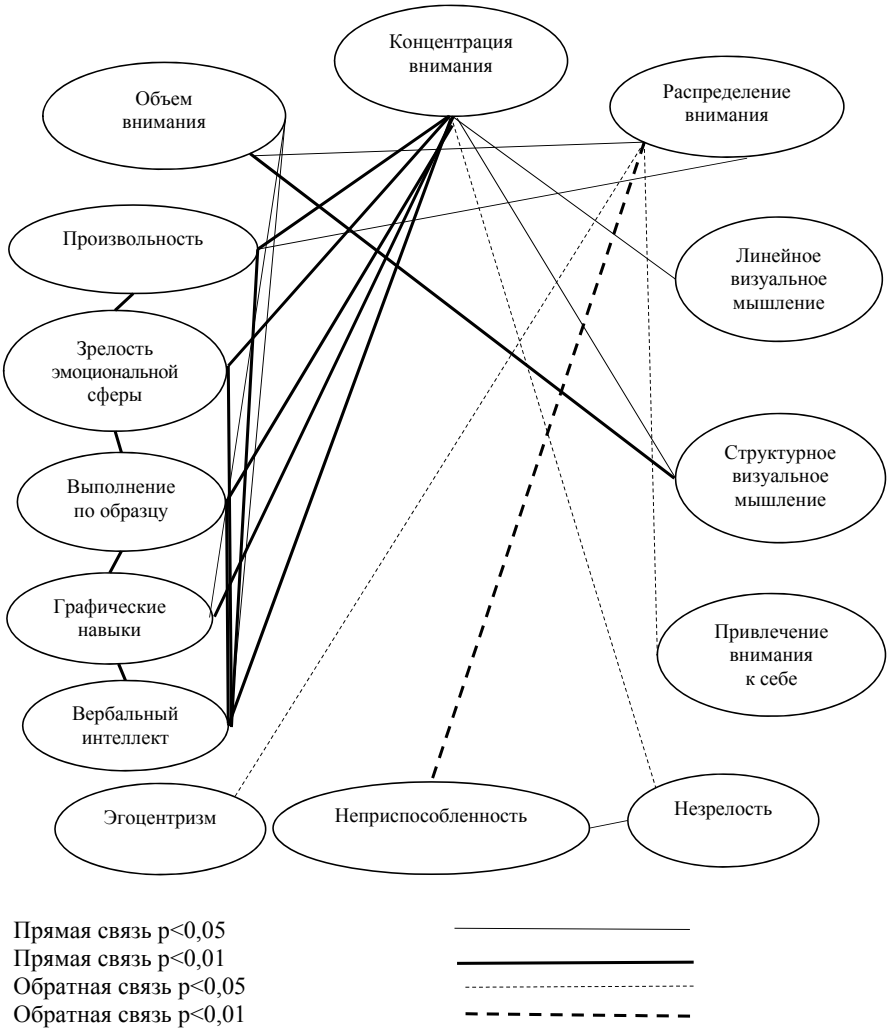


Рис. 3. Взаимосвязи показателей готовности к школьному обучению у обследованных старших дошкольников

Выводы. Таким образом, нами были определены мишени психокоррекционного воздействия у старших дошкольников групп комбинированной направленности, и была разработана программа психолого-педагогического сопровождения.

Гипотеза нашего исследования о том, что существуют особенности объема, концентрации и распределения внимания у старших дошкольников с ЗПР, существуют особенности объема, концентрации и распределения внимания у старших дошкольников с тяжелым нарушением речи (ТНР), подтвердилась частично; что существуют взаимосвязи между объемом, концентрацией, распределением внимания, вербальным и невербальным компонентом мышления, характеристиками личностной и эмоциональной сферы у старших дошкольников в группах комбинированной направленности, также подтвердилась.

Список источников

1. *Грибова А. Ю.* Особенности развития произвольного внимания дошкольников с задержкой психического развития // Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика: сборник статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. – Симферополь, 2020. – С. 166–170.

2. *Загорная Е. В.* Диагностика и развитие дошкольников. Методики, упражнения, развивающие программы. – М.: Наука и техника, 2023. – 240 с.

3. *Мартыновская И. А., Шорохова М. В.* Исследование состояния произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 7. – С. 114–119.

4. Специальная психология: учебник для вузов / отв. ред. В. И. Лубовский. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 598 с.

Информация об авторах

Инна Геннадьевна Лазурина, магистр психологии, педагог-психолог, Детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург

Татьяна Сергеевна Рябова, педагог-психолог, Детский сад № 83 Фрунзенского района, Санкт-Петербург

Information about the authors

Inna Gennadievna Lazurina, Master of Psychology, Teacher-Psychologist, Kindergarten No. 83 Frunzensky District, Saint Petersburg

Tatiana Sergeevna Ryabova, Teacher-Psychologist, Kindergarten No. 83 Frunzensky District, Saint Petersburg

Поступила: 25.02.2025
Одобрена после рецензирования: 19.03.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 25.02.2025
Approved after peer review: 19.03.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

Научная статья

УДК 314.14+378

О деятельности Регионального научно-методического центра по вопросам психического здоровья детей и подростков Института детства

В. А. Макашева[1], **В. И. Волохова**[1], **Д. Э. Елистратова**[1]
[1]*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*

Тема психического здоровья в современном мире является актуальной и вызывает интерес со стороны не только специалистов, работающих с детьми, но и их родителей. В статье психическое здоровье рассматривается как многомерный феномен, требующий особого внимания. Для содействия психическому благополучию детей и обеспечения доступности соответствующих услуг для родителей и специалистов был открыт Региональный научно-методический центр по вопросам психического здоровья детей и подростков Института детства.

Ключевые слова: психическое здоровье; региональный научно-методический центр по вопросам психического здоровья детей и подростков; глобальные инициативы в области психического здоровья; родительская компетентность.

Для цитирования: Макашева В. А., Волохова В. И., Елистратова Д. Э. О деятельности Регионального научно-методического центра по вопросам психического здоровья детей и подростков Института детства // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 56–62.

Original article

On the activities of the Regional scientific and methodological center for mental health of children and adolescents of the Institute of Childhood

V. A. Makasheva[1], **V. I. Volokhova**[1], **D. E. Elistratova**[1]
[1]*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

The topic of mental health in the modern world is relevant and arouses interest not only from specialists working with children, but also from their parents. The article considers mental health as a multidimensional phenomenon that requires special attention. To promote the mental well-being of children and ensure the availability of appropriate services for parents and specialists, the Regional Scientific and Methodological Center for the Mental Health of Children and Adolescents at the Institute of Childhood was opened.

Keywords: mental health; regional scientific and methodological center for the mental health of children and adolescents; global initiatives in the field of mental health; parental competence.

For citation: Makasheva V. A., Volokhova V. I., Elistratova D. E. On the activities of the Regional scientific and methodological center for mental health of children and adolescents of the Institute of Childhood. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 56–62.

© Макашева В. А., Волохова В. И., Елистратова Д. Э., 2025

О ценности психического здоровья сегодня говорят много – и это любопытно: разве раньше оно было менее важным? Сенека замечал, что здоровье разума в значительно большей мере, чем здоровье тела, обеспечивает благоденствие человека, приводя его жизнь к разумной упорядоченности. Уже в римский период главной особенностью трактовки здоровья было осмысление его, во-первых, как ценности индивидуальной и, во-вторых, как внутреннего психического баланса [4; 5; 7]. С давних времен известно: хочешь быть внутри общества – разделяй его смыслы, идеи, устремления. Вот и сегодня одним из критериев психического здоровья является разделенная реальность. Итак, первый признак – разделенная с людьми (культурным сообществом) реальность, которую мы хотя бы в общих чертах понимаем одинаково. Во-вторых, способность в экстремальных условиях действовать адаптивно, третий признак – отсутствие психического расстройства [2].

Возможно, некоторое снижение на протяжении ряда веков насилия в обществе, а также развитие научного понимания, что есть мозг и как он работает, действительно меняет наше отношение к изгоям и отверженным, какими всегда были психически больные люди. «Корабли дураков», на которых крупные города западного Средневековья отправляли в плавание своих «лишних людей», сменялись так называемыми домами призрения и больницами, призванными дать обществу больше безопасности и покоя, а несчастным – укрытие. Что же изменилось в последние десятилетия? Нечто крайне существенное: человек понял собственную, индивидуальную, психическую уязвимость, как и то, что он может защитить свое психическое здоровье «благодаря и вопреки».

Здоровье перестало восприниматься как естественный феномен и теперь в сознании людей оно определяется не относительно естественного, природного состояния человека, а относительно социальных требований к его функционированию [6]. Насколько я соответствую нормам, ожиданиям, успешности и тому подобное? Здесь возникает много долженствований, которые особенно опасны, как нам кажется, в отношении детей.

Сформированная сегодня в большей части мира слишком жесткая связь между психическим здоровьем и уровнем развития интеллекта у индивидуума, его когнитивными достижениями – социально опосредованное явление, связанное с современным экономическим устройством мира. Однако такой знак равенства – «низкий интеллект = психическая несостоятельность = крах жизни – ставит родителей в чрезвычайно опасные ситуации, когда они должны (с их точки зрения) «вытянуть» своего ребенка «несмотря ни на что». Например, обесценивая склонности и сильные стороны ребенка в условиях его невысокого интеллектуального ресурса (или некой части интеллектуальных способностей), такие родители, движимые целью, игнорируют очевидные признаки производимого ими насилия и разрушения, что нередко провоцирует у участников драмы развитие тяжелых и необратимых психических расстройств.

Речь идет о том, что социальные условия, к которым человек должен адаптироваться, становятся все более сжимающими тисками, в том числе для людей с невысоким интеллектом, уровень которого еще вчера не относился к патологии. Таким образом, *психическое здоровье становится социальным артефактом*, в настоящее время все более связанным с различными технологиями, включая педагогические, медицинские, психологические.

В то же время в зоне внутриличностного спектра возможностей находится *трансформация представлений о собственном психическом здоровье*, и личность

делает это (если дает себе право свободы), и вырабатывает индивидуальную концепцию. Например, для кого-то психическое здоровье – это способность мыслить, чувствовать, любить, т. е. быть личностью, жить в настоящем, иметь прошлое и будущее (а почему нет?).

О чем еще задумываются люди сегодня? О том, что психическая болезнь – это не только собственная боль, но еще и ограничение возможностей делать что-то и, например, радоваться жизни или заботиться о семье (в практике неоднократно встречаются мужчины и женщины, которые заболевая, например, депрессией, в первую очередь беспокоились о своих детях (их будущей жизни и благополучии)).

Соответственно, восстановление собственных возможностей, сил, психических ресурсов индивидуально осознается как восстановление психического здоровья. В этом смысле оформляется позитивный аспект психического здоровья, который мыслится ВОЗ [1] (Всемирной организацией здравоохранения) как состояние благополучия, при котором каждый человек может реализовать свой потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества.

Здоровье существует во времени, оно не предстает как нечто целостное и завершенное. В широком смысле – наличие здоровья сохраняет жизнь. Постепенное ухудшение здоровья, истощение этого метафизического дара в природном теле человека ведет к страданию и смерти [8]. Здоровье можно рассматривать как адекватное функционирование организма в целом, болезнь же выступает разрушительной силой данной функциональности [3]. Психическое же здоровье, по данным ВОЗ [1], – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия личности, при котором она реализует свои способности, способна справляться с возникающими трудностями и стрессовыми ситуациями, активно включаясь в жизнь общества [6].

Итак, регистрируемый несколько последних десятилетий рост психических расстройств – деменций и депрессий, профессионального выгорания и панических атак, агрессий и буллинга (спасибо ВОЗ и международным системам классификации, мы столько знаем!) – вызывает реакцию: забили тревогу страны и институты власти, ведь речь идет о популяционном ресурсе. Таким образом, психическое здоровье – это многомерный феномен, сочетающий в себе различные компоненты и отражающий фундаментальные аспекты человеческого существования. Сложность явления психического здоровья требует осторожности в действиях [9].

Сегодня регионы, государства, муниципалитеты необходимо формируют системы охраны психического здоровья *в трех направлениях* – повышения уровня психического благополучия населения, предупреждения и профилактики проблем психического здоровья, социальной интеграции лиц с психическими расстройствами (Европейский план действий по охране психического здоровья).

Мы живем в период глобальных международных инициатив, направленных на охрану психического здоровья детей и подростков. В этом контексте вспоминаем соответствующий план действий ВОЗ с его вниманием к детям, вспоминаем цели, поставленные ООН в области устойчивого развития и сформулированные как ряд задач, направленных на укрепление психического здоровья [1]. Среди них основные: содействовать психическому благополучию детей и обеспечить доступность соответствующих услуг, включая тематическое просвещение в школьные программы.

В этом же контекстуальном поле – стратегии ЮНИСЕФ с приоритетом к потребностям детей и подростков в условиях гуманитарных учреждений и в учреждениях развития. И, конечно, глобальные кампании в области психического здоровья и ин-

формационно-разъяснительной работы, такие как «Время перемен» и Комиссия журнала «Ланцет», которые выступают за улучшение услуг по охране психического здоровья детей и подростков во всем мире.

Ну и восклицательный знак – мы живем в эпоху исследований нейробиологии, мозга, сознания как единого явления, которое веками интриговало ученых, философов и психологов. Понимание нейронных механизмов сознания представляет собой сложную задачу в нейробиологии и стимулирует междисциплинарные исследования, объединяющие биологию, психологию, философию и когнитивную науку.

Достижения в области нейробиологии структурируют и проясняют наше понимание функций мозга, нейронных сетей и механизмов, лежащих в основе различных поведенческих и когнитивных процессов. Изучение сознания позволяет нам понять, как мозг порождает субъективные переживания, самосознание и чувство бытия.

В отношении детей важно, что большинство психических расстройств детей предотвратимы, что было заявлено ВОЗ еще в 2006 г., но до сих пор плохо осознается в разных странах и сообществах. В то же время установлено, что психические расстройства детей и молодежи вносят решающий вклад в глобальное бремя заболеваний в мировом масштабе, а их профилактика и терапия эффективны, в том числе в странах с низким и средним уровнем жизни. Финансовые «вложения» в детей и подростков характеризуются высокой окупаемостью с точки зрения реализации потенциала развития, предотвращения расстройств, включая взрослый возраст и экономические преимущества здоровых людей.

Психическое здоровье детей – это прежде всего оптимальный уровень достигнутого развития, сомато-физического, психического и личностного, его соответствие хронологическому возрасту. Н. Сарториус, вице-президент WPA (международной ассоциации психиатров), сформулировал определение этого понятия как его (ребенка) позитивная психическая и социальная адаптация, определенная толерантность к нагрузкам, сопротивляемость по отношению к неблагоприятным воздействиям.

Концептуально в популяции уровень психического здоровья рассматривают в первую очередь через распространенность психических заболеваний, инвалидности, суицидальности, зависимых состояний и т. д., но не только. Безусловно, – это удовлетворенность, благополучие, качество жизни, факторы защиты, т. е. условия, улучшающие индивидуальное и популяционное психическое здоровье и равно снижающие заболеваемость наиболее распространенными болезнями, например, у детей с эмоциональными и поведенческими расстройствами.

Как только мы начинаем размышлять об отдельном человеке, ясна идеальность представлений психического характера здоровья-болезни, а жизнь человека разворачивается где-то между этими полюсами, причем с большой и постоянной индивидуальной работой, направленной на улучшение или сохранение здоровья.

У детей и их родителей – это вопросы формирования здоровья в большей степени, чем задачи его сохранения. В этом же смысле у детей, страдающих тяжелыми нарушениями психического развития – аутизмом, умственной отсталостью, или заболеваниями – шизофренией, депрессией, эти функции особенно важны.

Другими словами, для решения задачи реализации и развития ресурса здоровья нужны глубокие профессиональные знания разных специалистов – врачей, психологов, педагогов, юристов, музыкантов – людей разных профессий, умеющих различать, понимать, созидать. Психическое здоровье, особенно там, где стоят «трудные» вопросы, связано со способностью к принятию и созиданию. Повышение

осведомленности специалистов о текущих тенденциях, исследованиях и передовом опыте в области психического здоровья формирует свободных и уверенных специалистов, и главное, оказывает существенное воздействие на формирование кадровой политики в регионе, противодействие развитию профессионального выгорания.

В этих условиях естественно, чтобы началась жизнь Регионального научно-методического центра по вопросам психического здоровья детей и подростков для организации и проведения мероприятий, направленных на сохранение психического здоровья детско-подросткового населения региона.

Приказом от 28 марта 2024 г. при поддержке ректора Новосибирского государственного педагогического университета и по инициативе директора Института детства был открыт Региональный научно-методический центр по вопросам психического здоровья детей и подростков. Деятельность центра – это методическая помощь и обучение психологов и педагогов. Специалистам нужны знания, навыки и инструменты для эффективной поддержки психического благополучия детей и подростков. Предоставляя обучение, например, по программам аутизма или суицидологии, центр должен обеспечить адекватный уровень компетентности психологов и учителей в выявлении, оценке и решении проблем психического здоровья, а также навыков сотрудничества между психологами и учителями для создания целостного подхода к удовлетворению потребностей ребенка. Таким образом, одной из главных задач центра является организация и проведение мероприятий по сохранению психического здоровья детей и подростков в детских садах, образовательных учреждениях общего и профессионального образования, а также проведение мероприятий просветительского характера для заинтересованных лиц на тему психического здоровья.

Помимо этого, Региональный научно-методический центр способствует развитию научной базы и представлений в области улучшения психического здоровья и превенции факторов социально-психологического неблагополучия детей и подростков, а также содействует внедрению стратегий, действий и приемов в области укрепления психического здоровья. За год работы центром было разработано две программы повышения квалификации «Особенности психического развития и обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)» и «Формирование психического здоровья, коррекция и реабилитация психических нарушений детей и подростков» в количестве 72 ч для специалистов образования, здравоохранения и иных в области психического здоровья. Был проведен ряд мероприятий, а именно научных семинаров, конференций, обучающих курсов.

На базе Института детства центр проводит тематические занятия по наиболее актуальным психологическим проблемам для повышения уровня психологических знаний населения, студентов, преподавателей университета и специалистов по вопросам психического здоровья. Особое внимание уделяется детско-родительскому сектору, в частности, реализация проекта «Школа современного родителя», направленного на решение задач в области формирования родительской компетентности и ответственного родительства у молодых семей. Такие циклы семинаров позволяют родителям получать правдивую и многогранную информацию о формировании психического здоровья детей и подростков от специалистов широкого спектра (психиатры, психологи, педагоги, логопеды, дефектологи).

Реализация работы центра подразумевает сотрудничество с психологами и психотерапевтами, педагогами и дефектологами, врачами-психиатрами и неврологами, юристами и специалистами по социальной работе, специалистами по вопросам

инклюзивного образования и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, специалистами по профилактике и борьбе с зависимыми состояниями. Важно формировать сетевое взаимодействие и совместное использование ресурсов между специалистами, работающими в данной области. В планах центра создание сети партнерств с другими центрами психического здоровья и организациями, работающими в данной области, сотрудничество с образовательными учреждениями, детскими домами и другими организациями, работающими с детьми и подростками. Важно отметить, что центр осуществляет образовательную, научно-исследовательскую, методическую, прикладную, просветительскую и консультативную деятельность. Соответственно, Региональный научно-методический центр помимо прочего будет оказывать консультативную помощь в виде индивидуальных консультаций родителей и их детей с целью диагностики, профилактики, коррекции психических проблем детей и подростков, а также в виде индивидуальных и групповых супервизий с целью помощи специалистам смежных профессий в их деятельности. Таким образом, Региональный научно-методический центр ставит перед собой множество задач, направленных на помощь в формировании и сохранении психического здоровья будущего поколения России.

Список источников

1. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. – URL: https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response (дата обращения: 18.02.2025).

2. *Ганеман С.* Органон врачебного искусства. – М., 1992. – 192 с.

3. *Дубровский Д. И.* Здоровье и болезнь – как проблемы самопознания и самоорганизации (информационный подход) // Древнекитайская философия: собрание текстов: в 2 т. – М.: Мысль, 1972. – Т. 1. – С. 61–85.

4. *Лосев А. Ф.* История античной эстетики. – М.: Высшая классика, 1974. – 626 с.

5. *Лосев А. Ф.* Эллинистически-римская эстетика I-II веков. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 415 с.

6. *Омелаенко Н. В., Яцевич О. Е.* Феномен здоровья в античной философии // Гуманитарные и социальные науки. – 2024. – Т. 102, № 1. – С. 33–37.

7. *Флоренский П.* Сочинения в четырех томах: в 4 т. – М., 2000. – Т. 3 (2). – 623 с.

8. *Щеглов А.* Философские аспекты феномена здоровья // Развитие личности. – 2017. – № 2. – С. 70–94.

9. *Юдин Б. Г.* Здоровье человека как проблема гуманитарного знания. Философия здоровья. – М.: ИФРАН, 2001. – 242 с.

Информация об авторах

Валентина Анатольевна Макашева, кандидат медицинских наук, руководитель Регионального научно-методического центра по вопросам психического здоровья детей и подростков Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, v.a.makasheva@gmail.com

Валентина Игоревна Волохова, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и виктимологии, и.о. директора Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, nargiza113@yandex.ru

Диана Эдуардовна Елистратова, психолог Регионального научно-методического центра по вопросам психического здоровья детей и подростков Института детства; ассистент кафедры практической и специальной психологии факультета

психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, diana_elistratova@bk.ru

Information about the authors

Valentina Anatolyevna Makasheva, Candidate of Medical Sciences, Head of the Regional Scientific and Methodological Center for Mental Health of Children and Adolescents of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, v.a.makasheva@gmail.com

Valentina Igorevna Volokhova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Psychology and Victimology, Acting Director of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, nargiza113@yandex.ru

Diana Eduardovna Elistratova, Psychologist Regional Scientific and Methodological Center for Mental Health of Children and Adolescents of the Institute of Childhood; Assistant Department of Practical and Special Psychology Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, diana_elistratova@bk.ru

Поступила: 25.03.2025
Одобрена после рецензирования: 04.04.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 25.03.2025
Approved after peer review: 04.04.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

Научная статья

УДК 376+373

Служба ранней помощи – опыт оказания ранней помощи в системе дошкольного образования

Е. П. Микшина[1], **И. А. Валькова**[1], **Л. А. Зигле**[1]
[1]*Детский сад № 41 комбинированного вида Центрального района «Центр интегративного воспитания», Санкт-Петербург*

В статье даны основные характеристики деятельности службы ранней помощи в системе дошкольного образования. Раскрываются особенности оказания ранней помощи через описание целевого, содержательного и организационного компонентов деятельности службы ранней помощи как структурного подразделения образовательной организации.

Ключевые слова: система дошкольного образования; служба ранней помощи; цели; принципы; содержание; этапы оказания ранней помощи.

Для цитирования: Микшина Е. П., Валькова И. А., Зигле Л. А. Служба ранней помощи – опыт оказания ранней помощи в системе дошкольного образования // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 63–70.

Original article

Early assistance service – experience of providing early assistance in the preschool education system

E. P. Mikshina[1], **I. A. Valkova**[1], **L. A. Zigle**[1]
[1]*Kindergarten No. 41 of Combined type of the Central District "Center for Integrative Education", Saint Petersburg*

This article includes basic characteristics of Early Intervention Service activities as a division of Preschool Education System. Peculiarities of providing early intervention are described trough goals, contents and structure of Early Intervention Service as a division of educational institution.

Keywords: preschool education system; early intervention service; goals; principles; contents; stages.

For citation: Mikshina E. P., Valkova I. A., Zigle L. A. Early assistance service – experience of providing early assistance in the preschool education system. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 63–70.

В ранней помощи как особой сфере деятельности государства в области детства и образования определены цель, задачи, основные принципы, направления деятельности и этапы сопровождения ребенка и семьи, которые подтверждают специфику оказания ранней помощи, по сравнению с медицинскими, социальными услугами и образовательной деятельностью [1; 3; 4; 5; 6]. Обязательными для всех ведомств,

© Микшина Е. П., Валькова И. А., Зигле Л. А., 2025

в том числе и для системы образования, являются следующие положения оказания ранней помощи:

1. Нуждающимися в ранней помощи являются семьи, воспитывающие ребенка от рождения до 3 лет. Это означает, что семья, а не только ребенок, являются объектами и субъектами ранней помощи.

2. Ранняя помощь оказывается детям от рождения до 3 лет.

3. Раннюю помощь имеют право получать не только дети-инвалиды, но и дети, имеющие ограничения жизнедеятельности или имеющие риск развития ограничений жизнедеятельности: наличие у ребенка IV или V группы здоровья; ребенок воспитывается в доме ребенка; ребенок и семья находятся в трудной жизненной ситуации или социально опасном положении; у ребенка имеются особенности психического развития или отклонения в поведении; дети, чьи родители обеспокоены его развитием и поведением.

4. При оказании ранней помощи проводится специальная работа, направленная на содействие психическому и физическому развитию ребенка; содействие вовлечению ребенка в повседневные жизненные ситуации; содействие позитивному взаимодействию ребенка и его родителей, и других непосредственно ухаживающих за ребенком лиц, членов семьи в целом; повышение компетентности родителей и других непосредственно ухаживающих за ребенком лиц; содействие социальной адаптации ребенка в среде сверстников.

5. Оказание ранней помощи осуществляется междисциплинарной командой специалистов СРП.

6. Основная цель ранней помощи – профилактика детской инвалидности.

Однако, несмотря на общие положения, имеются определенные особенности, отличающие деятельность служб ранней помощи (далее по тексту СРП) в дошкольном образовании, по сравнению с аналогичными структурами в других ведомствах. Изучение нормативных документов, методических рекомендаций по ранней помощи, многолетняя научно-практическая работа по формированию системы ранней помощи в регионе, изучение практического опыта работы других СРП, прохождение общественной экспертизы и пр. позволяют нам сформулировать цель, принципы, направления и содержание деятельности СРП системы дошкольного образования.

Становление и развитие системы ранней помощи в дошкольном образовании Санкт-Петербурга началось в 1992 г. в связи с открытием на базе ГБДОУ № 41 российско-шведской лекотеки, которая была переименована в 2002 г. в «Службу ранней помощи». До 2014 г. деятельность СРП осуществлялась в рамках экспериментальной работы, т. к. не было законодательной основы для реализации ранней помощи в системе образования. Первая проба регионального законодательства состоялась в 2014 г. в Санкт-Петербурге. Распоряжением Комитета по образованию Санкт-Петербурга от 04.04.2014 г. № 1357-р «Об утверждении Методических рекомендаций по организации вариативных форм психолого-педагогической и (или) коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в системе дошкольного образования» СРП получили официальный статус в региональной системе дошкольного образования как вариативная форма психолого-педагогической и коррекционно-развивающей помощи. Это инициировало начало формирования внутри региональной системы дошкольного образования нового инфраструктурного элемента – отдельных структурных подразделений в дошкольных образовательных учреждениях города Служб ранней помощи для оказания ранней помощи семьям, воспитывающих детей от рождения до 3 лет. Эта организационная

модель СРП как структурного подразделения была закреплена в 2016 г. на федеральном уровне принятием «Концепции развития ранней помощи в РФ на период до 2020 года» (распоряжение правительства РФ от 31.08.2016 г. №1839-р) [5]. Сегодня дошкольная система образования Санкт-Петербурга включает 50 СРП, которые открыты в 15 из 18 административных районов Санкт-Петербурга.

Следует отметить, что законодательные коллизии между федеральным отраслевым законодательством образования и тридцатилетней практикой организации ранней помощи в системе образования формируют барьеры доступности ранней помощи для целевой группы. Например, в Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закреплена возможность обучения и воспитания детей, начиная с 2-х месячного возраста, а ранняя помощь предоставляется детям от рождения [5]. Поэтому возникает необходимость изменить нижнюю возрастную границу доступности образования, начиная его от рождения. Отдельного внимания требует анализ организации и осуществления деятельности служб ранней помощи в системе образования. Известно, что в соответствии с федеральным законодательством образовательные учреждения выполняют государственные задания по реализации образовательных программ определенного уровня общего образования. Руководствуясь данной логикой, многие государственно-контрольные органы требуют от междисциплинарных команд Служб ранней помощи разработки образовательных и/или адаптированных программ дошкольного образования. Это порождает еще одну законодательную коллизию. Службы ранней помощи являются структурными подразделениями дошкольных образовательных учреждений, междисциплинарные команды СРП оказывают раннюю помощь детям от рождения до 3 лет целевой группы и их семьям при реализации индивидуальных программ или планов оказания ранней помощи. Поэтому необходимо разграничить образовательную деятельность с детьми младенческого и раннего возраста (с 2-х месяцев до 3 лет) и раннюю помощь. Особенности деятельности и содержания ранней помощи определяются следующими положениями: 1) в СРП не реализуются образовательные программы (ФОП и ФАОП ДО); 2) в СРП не проводятся образовательные занятия с детьми целевой группы (групповые, подгрупповые, индивидуальные); 3) в СРП нет возрастного или нозологического комплектования; 4) в СРП все формы и содержание психолого-педагогического сопровождения включают семью и ребенка. Ниже описываются основные характеристики деятельности СРП в системе дошкольного образования, которые были определены и апробированы в ходе реализации опытно-экспериментальной работы на базе Службы ранней помощи ГБДОУ № 41 Центрального района Санкт-Петербурга по теме «Организационно-методическое обеспечение новых форматов и практик, повышающих эффективность оказания ранней помощи детям младенческого и раннего возраста в региональной системе дошкольного образования» (2023–2025 гг.).

Основная цель деятельности СРП дошкольной системы образования – оказание ранней помощи при реализации психолого-педагогического сопровождения, включающего в том числе раннюю коррекционную помощь, детям от рождения до 3 лет и их семьям, нуждающимся в ранней помощи, для комплексной профилактики формирования детской инвалидности или ее утяжеления.

Основными принципами деятельности СРП в системе дошкольного образования являются:

1. Принцип семейно-центрированности и партнерства: профессиональная деятельность специалистов СРП должна быть направлена на организацию системно-

го взаимодействия не только с ребенком, но и с его родителями, другими членами семьи, людьми из его ближайшего окружения. Необходимо способствовать вовлечению родителей в оценочные процедуры, в разработку и реализацию индивидуальной программы/индивидуального плана ранней помощи, а также в оценку ее эффективности.

2. Принцип междисциплинарной командной работы. Необходимо осуществление совместной работы специалистов из разных областей знаний, составляющих единую команду и действующих в соответствии с технологиями межпрофессионального взаимодействия для решения общих задач и достижения единой цели.

3. Принцип доступности. Ранняя помощь предоставляется всем родителям или лицам, законно представляющим интересы ребенка, когда у них возникает обеспокоенность по поводу состояния или развития их ребенка от рождения до 3 лет. Ранняя помощь предоставляется без взимания платы с родителей/законных представителей.

4. Принцип регулярности. В СРП системы образования ранняя помощь предоставляется ребенку и семье на регулярной основе в течение всего времени реализации индивидуальной программы ранней помощи. Данный принцип отличает раннюю помощь в системе образования от ранней помощи в других ведомствах (здравоохранение, социальная защита).

5. Принцип открытости. Родители или другие непосредственно ухаживающие за ребенком лица имеют доступ к информации о направлениях деятельности СРП; о возможности получения ранней помощи в разных организациях и ведомствах. Родители могут участвовать при разработке ИПРП, вносить предложения по ее корректировке, присутствовать и участвовать при взаимодействии специалиста(ов) с ребенком.

6. Принцип индивидуальности. Ранняя помощь предоставляется в соответствии с индивидуальными потребностями и ожиданиями семьи, которые определяются на начальном этапе работы с ребенком и семьей и которые могут изменяться в течение всего времени реализации индивидуальной программы ранней помощи.

7. Принцип научной обоснованности и дифференцированности. Специалисты СРП используют научно-обоснованные методы и технологии ранней помощи с учетом особенностей состояния здоровья и возможностей ребенка.

8. Принцип единства развития, абилитации и коррекции. Ранняя помощь в СРП направлена на оптимальное для ребенка физическое и психическое развитие, его социализацию и адаптацию в обществе, а также на нормализацию жизни всей семьи с использованием специальных и специфических подходов, средств и форм, методов и приемов.

9. Принцип ориентированности на формирование у ребенка и его семьи основных жизненных компетенций, применимых в их повседневной жизни. Данный принцип обуславливает первоочередность формирования бытовых умений и навыков, способствующих вовлеченности ребенка в повседневные жизненные ситуации (прием пищи, одевание-раздевание, гигиенические и оздоровительные процедуры, прогулки, игры и пр.). Первостепенность и значимость формируемых навыков определяется индивидуально на основе запроса семьи.

10. Принцип этичности и культуральной идентичности. Ранняя помощь предоставляется семье в уважительной манере с учетом их индивидуальных, семейных, религиозных и этнокультурных особенностей, ценностей, установок, мнений, приоритетов.

11. Принцип включенности в сетевое внутриведомственное и межведомственное взаимодействие. В ранней помощи при сопровождении семей с детьми целевой группы важно объединение ресурсов разных команд/служб/организаций для обмена информацией, перенаправления семей, согласования вариантов сопровождения и реабилитации, социальной поддержки и пр. в рамках действующих договоров о сотрудничестве.

В деятельности СРП реализуются четыре направления, имеющие определенное содержание.

I направление – это выявление нуждаемости детей в ранней помощи. Оно включает в себя: осуществление межведомственного взаимодействия со здравоохранением и социальной защитой для выявления семей и детей, потенциально нуждающихся в ранней помощи; информирование населения о ранней помощи с использованием различных способов и средств (размещение информационных плакатов, распространение информационных буклетов, показы видеороликов в поликлиниках, выступления в средствах массовой информации и пр.); проведение первичной междисциплинарной консультации по определению нуждаемости ребенка и семьи в ранней помощи с использованием специальных междисциплинарных, а не мультидисциплинарных технологий.

II направление – это оказание ранней помощи семьям, имеющим детей, нуждающихся в ранней помощи при реализации индивидуальной программы/плана ранней помощи. Второе направление состоит из следующих разделов: обеспечение психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей от рождения до 3 лет, для оптимального физического и психического развития ребенка, его социализации и адаптации в обществе, а также для нормализации жизни семьи; обеспечение перехода ребенка и семьи в другие образовательные программы или иные программы после завершения индивидуального сопровождения в СРП; повышение компетентности родителей/законных представителей в вопросах развития, воспитания и образования ребенка.

III направление – организационно-методическая деятельность СРП, включающая: информирование родительской и профессиональной общественности о деятельности СРП; проведение информационных мероприятий для родителей и профессионалов; сотрудничество с родительскими и профессиональными организациями (поликлиники, детские сады, центры реабилитации и др.) для оказания качественной ранней помощи; созданий для ТПМПК банка данных о детях – кандидатах в дошкольные образовательные учреждения; обеспечение повышения квалификации специалистов СРП в области ранней помощи.

IV направление – осуществление мониторинга качества и эффективности оказания ранней помощи в СРП. При оценке качества и эффективности оказания ранней помощи целесообразно в службах ранней помощи системы образования использовать пять показателей: доля показателей организационных условий, которые демонстрируют соответствие стандарту ранней помощи; доля семей, которые удовлетворены качеством оказания ранней помощи при реализации ИРПР в общем количестве семей, получающих раннюю помощь в СРП; доля семей, которые отметили позитивное влияние реализации ИПРП на какие-либо аспекты жизнедеятельности семьи в общем количестве семей, завершающих получение ранней помощи в СРП; доля детей, поступивших в образовательные организации по завершении ранней помощи из общей численности детей, завершивших программу ранней помощи в текущем году; доля детей, которые демонстрируют снижение выраженно-

сти ограничений жизнедеятельности или их преодоление в общем количестве детей, получающих услуги ранней помощи.

Деятельность СРП как структурного подразделения дошкольной образовательной организации должна обеспечивать качественное и эффективное психолого-педагогическое сопровождение ребенка и семьи. Для этого необходимо создание ряда организационных условий, таких как:

1. Закрепление в Уставе и в «Положении о деятельности СРП» в организации правового статуса СРП как структурного подразделения. В этих документах необходимо официально зафиксировать возраст детей – получателей ранней помощи в СРП, от рождения до 3 лет и право на оказание в СРП ранней помощи детям разного психолого-педагогического и социального статуса, относящимся к целевой группе ранней помощи и их родителям/законным представителям. Необходимо предусмотреть право на зачисление ребенка в СРП в течение всего учебного года.

2. Соблюдение определенных требований к помещению и оборудованию СРП, а именно: наличие отдельного пространства с наличием отдельных функциональных зон: раздевалка, помещение для кормления, туалет, кабинеты специалистов, помещение для групповых встреч; оборудование СРП должно соответствовать рекомендуемому перечню (см. «Перечень рекомендуемого оборудования для Служб ранней помощи») [2, с. 33].

3. Наличие штатного расписания СРП, включающего в междисциплинарную команду следующих специалистов: руководителя СРП как штатной единицы; учителя-дефектолога или учителя-логопеда; педагога-психолога; специалиста по двигательному развитию/инструктор АФК; социального работника/педагога; врача неонатолога, детского педиатра/детского невролога. Специалисты СРП осуществляют свою деятельность согласно должностным обязанностям, разработанными в соответствии с профессиональными стандартами и учитывающими специфику оказания ранней помощи.

4. Оказание ранней помощи в разных формах: очно в СРП; очно на дому; дистанционно. Все виды взаимодействия специалиста с ребенком проходят в присутствии/при участии родителей. В СРП реализуются долгосрочные программы и краткосрочные планы работы с ребенком и семьей; оказание ранней помощи строится с учетом ожиданий и потребностей семьи.

5. Ведется ежегодный мониторинг оценки качества и эффективности деятельности СРП.

Содержание работы определяется этапами оказания ранней помощи, а технологии и методы работы с ребенком и семьей – индивидуальными особенностями ребенка и семьи.

На I этапе – «Выявление и определение нуждаемости в ранней помощи ребенка и семьи» осуществляется первичное знакомство с семьей и проводится первичная междисциплинарная консультация по определению нуждаемости ребенка и семьи в ранней помощи. На данном этапе используются общекомандные, обязательные для всех членов команды, технологии работы с ребенком и семьей. На II этапе – «Вхождение ребенка и семьи в индивидуальную программу ранней помощи» проводится комплекс работ по разработке стратегии работы с семьей и ребенком по результатам первичной междисциплинарной консультации; определение ожиданий и потребностей родителей от ранней помощи; разработка и оформление индивидуальной программы ранней помощи/индивидуального плана психолого-педагогического сопровождения. Как и на предыдущем этапе, на данном этапе использу-

ются общекомандные, обязательные для всех членов команды, технологии работы с ребенком и семьей. III этап – «Реализация индивидуальной программы или плана ранней помощи» предполагает разработку и реализацию специалистами индивидуальных планов работы с ребенком и семьей для достижения общекомандных целей и задач, поставленных в индивидуальной программе/плане ранней помощи. Для этого используются технологии и методики, подобранные специально для конкретной семьи и ребенка. Именно на этом этапе начинает осуществляться мониторинг качества и эффективности оказываемой ранней помощи. На IV этапе – «Завершение ранней помощи ребенку и семье» определяется дальнейший образовательный маршрут ребенка; проводится передача технологий работы с семьей и ребенком для продолжения психолого-педагогического сопровождения; осуществляется сопровождение ребенка и семьи на этапе адаптации к новой образовательной организации. Все вышесказанное свидетельствует о специфике деятельности специалистов в службах ранней помощи, по сравнению с образовательной деятельностью в группах детского сада. В рамках данной статьи нет возможности представить все многообразие деятельности СРП в системе образования. Поэтому авторы статьи планируют разработку и внедрение в практику методических рекомендаций для руководителей и специалистов служб ранней помощи системы дошкольного образования.

Список источников

1. Выявление и направление детей целевой группы и их семей в организации, предоставляющие услуги ранней помощи: метод. пособие / В. В. Лорер, А. Ю. Артамонова, О. Р. Лотош, Л. А. Зигле. – СПб.: Скифия, 2021.

2. *Зигле Л. А., Микшина Н. П.* Организация и деятельность службы ранней помощи в региональной системе дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2015.

3. Методические рекомендации по организации услуг ранней помощи детям и их семьям в рамках формирования системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов (утв. Министерством труда и социальной защиты РФ 25 декабря 2018 г.) [Электронный ресурс]. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72046220/ (дата обращения: 02.03.2024).

4. Рекомендованные практики в раннем вмешательстве: пособие для специалистов. – Харьков: Факт, 2021.

5. Распоряжение Правительства РФ от 31.08.2016 N 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/ (дата обращения: 02.03.2024).

6. Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 25.12.2023 N 651-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202312250054?index=6 (дата обращения: 02.03.2024).

Информация об авторах

Елена Павловна Микшина, кандидат педагогических наук, методист, научный руководитель опытно-экспериментальной работы, Детский сад № 41 комбинированного вида Центрального района «Центр интегративного воспитания», Санкт-Петербург, mikshina58@bk.ru

Ирина Анатольевна Валькова, учитель-дефектолог, руководитель Службы ранней помощи, Детский сад № 41 комбинированного вида Центрального района «Центр интегративного воспитания», Санкт-Петербург, valkova@bk.ru

Лилия Александровна Зигле, заместитель заведующего по инновационной деятельности, руководитель ресурсного центра, Детский сад № 41 комбинированного вида Центрального района «Центр интегративного воспитания», Санкт-Петербург, ziglela@mail.ru

Information about the authors

Elena Pavlovna Mikshina, Candidate of Pedagogical Sciences, Methodologist, Scientific Director of Experimental Work, Kindergarten No. 41 of Combined type of the Central District “Center for Integrative Education”, Saint Petersburg, mikshina58@bk.ru

Irina Anatolyevna Valkova, Teacher-Defectologist, Head of the Early Intervention Service, Kindergarten No. 41 of Combined type of the Central District “Center for Integrative Education”, Saint Petersburg, valkova@bk.ru

Lilia Aleksandrovna Zigle, Deputy Head of Innovation Activities, Head of Resource Center, Kindergarten No. 41 of Combined type of the Central District “Center for Integrative Education”, Saint Petersburg, ziglela@mail.ru

Поступила: 28.03.2025
Одобрена после рецензирования: 23.04.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 28.03.2025
Approved after peer review: 23.04.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

Научная статья

УДК 373.5+94(470.23)+376

Интерактивные формы освоения историко-культурного наследия как средство патриотического воспитания школьников

О. В. Филатова[1,2], **Н. Н. Шелегин**[3], **О. Н. Шелегина**[1]
[1]*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*
[2]*Малышевская Средняя общеобразовательная школа, Новосибирская область*
[3]*Средняя общеобразовательная школа № 2, Искитим*

В статье представлен опыт реализации проекта «Память сильнее времени» как формы патриотического воспитания школьников на основе интерактивного освоения историко-культурного наследия, осуществленный в сетевом взаимодействии МКОУ «Малышевская СОШ» и МБОУ – СОШ № 2 г. Искитима. Проект построен на межшкольной интеграции ресурсов и методах музейной педагогики, с акцентом на включение в процесс культурно-образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлены культурно-образовательные события, проводимые в рамках проекта, выставки «Как воевал Сибирский лес» и «Наша военная молодость – Северо-Западный фронт», позволяющие школьникам погрузиться в атмосферу военного времени, изучая конкретные примеры подвига земляков. Выделены этапы проекта, методы работы и ресурсы, показана возможность тиражирования практики в условиях сельской малокомплектной школы.

Ключевые слова: патриотическое воспитание; инклюзия; школьный музей; музейная педагогика; история; учащиеся с ограниченными возможностями здоровья; сельская школа.

Для цитирования: Филатова О. В., Шелегин Н. Н., Шелегина О. Н. Интерактивные формы освоения историко-культурного наследия как средство патриотического воспитания школьников // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 71–74.

Original article

Interactive forms of mastering historical and cultural heritage as a means of patriotic education of schoolchildren

O. V. Filatova[1,2], **N. N. Shelegin**[3], **O. N. Shelegina**[1]
[1]*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*
[2]*Malyshevskaya Secondary Comprehensive School, Novosibirsk Region*
[3]*Secondary Comprehensive School No. 2, Iskitim*

The article presents the experience of implementing the project “Memory Stronger Than Time” as a form of patriotic education for schoolchildren through interactive engagement with historical and cultural heritage. The project was carried out in a network collaboration between Malyshyevskaya Secondary School and Secondary School No. 2 in Iskitim. It is based on interschool integration of resources and the use of museum pedagogy methods, with a particular focus on including children with disabilities in the cultural and educational process. The article describes cultural and educational events held within the project frame-

© Филатова О. В., Шелегин Н. Н., Шелегина О. Н., 2025

work, including the exhibitions “How the Siberian Forest Fought” and “Our Military Youth – Northwestern Front”, which allow students to immerse themselves in the atmosphere of wartime and study specific examples of local heroism. The stages of the project, methods used, and resources involved are highlighted. The article also demonstrates the potential for replicating the practice in rural small-scale schools.

Keywords: patriotic education; inclusion; school museum; museum pedagogy; history; students with disabilities; rural school.

For citation: Filatova O. V., Shelegin N. N., Shelegina O. N. Interactive forms of mastering historical and cultural heritage as a means of patriotic education of schoolchildren. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 71–74.

В 2025 г., объявленном Годом защитника Отечества в соответствии с Указом Президента Российской Федерации № 28, особую значимость приобретают инициативы, направленные на укрепление исторической памяти и формирование гражданской идентичности учащихся. Одной из таких практик стал проект «Память сильнее времени», реализуемый в сетевом взаимодействии МКОУ «Малышевская СОШ» и МБОУ – СОШ № 2 г. Искитима.

Проект опирается на принципы деятельностного и личностно-ориентированного подходов, а также методологию музейной педагогики [1]. Используемые методы включают в себя реконструкцию, исследование первоисточников, метод «Ожившая фотография», культурно-образовательные события. В основе – идея освоения с использованием интерактивных форм культурно-исторического наследия периода Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) для передачи патриотических традиций, межпоколенческой преемственности как ресурса гражданского воспитания школьников.

В проект вовлечены школьники, педагоги, ветераны, волонтеры и представители местного сообщества. Основные формы работы включают в себя лекции с представлением результатов исследовательской деятельности на основе архивных документов и подлинных артефактов времен Великой Отечественной войны; передвижные тематические выставки; исследовательский проект «След войны в истории моего села»; уроки Памяти, в рамках которых проходят защита ученических проектов и театрализованная реконструкция событий, отражающих повседневную жизнь тыла в военные годы.

Одним из ключевых ресурсов стабильности и эффективности проекта стало сетевое взаимодействие школьных музеев. Особенно актуально это взаимодействие для сельских малокомплектных школ, ограниченных в ресурсах. Объединение музеев позволяет проводить совместные выставки, обмениваться экспонатами и архивами, создавать цифровые коллекции и расширять образовательное пространство.

Интерактивные формы работы, использованные в проекте, обладают высоким потенциалом для применения в инклюзивной среде [2]. Практики «живого музея», визуальной реконструкции, работа с предметами культуры и истории могут быть адаптированы для школьников с ОВЗ среднего и старшего звена. Например, облачение в форму бойца штурмовой бригады, тренировка в способах переноски раненого, тактильное взаимодействие с музейными предметами, реконструкция обстановки с применением запахов, звуков, текстур – все это позволяет активно вовлекать детей с различными типами ведущего восприятия: зрительным, слуховым, тактильным, кинестетическим, проприоцептивным, а также при наличии остаточного зрения или слуха [3]. Такие подходы обеспечивают доступность, включенность и полноценное

участие детей с особыми образовательными потребностями в патриотических и исследовательских проектах, особенно в условиях сельской малокомплектной школы, где важно максимально использовать ресурсы локального сообщества и креативные формы взаимодействия.

Репрезентативной интерактивной формой освоения историко-культурного наследия, связанного с периодом Великой Отечественной войны, стала выставка «Наша военная молодость – Северо-Западный фронт». На ней было представлено 235 экспонатов, оформленных с применением новых музейных подходов – от «живого музея» до образно-сценических витрин.

Среди мобильных секций были такие, как «Фронтовая реликвия», «Война в газетной строке» и «Ржавое эхо войны». Они дали возможность учащимся познакомиться с уникальными материалами из частных архивов жителей с. Малышево и фондов школьных музеев, подчеркивая личностное измерение их участия в Великой Отечественной войне.

Практические блоки включали в себя занятия по основам военной подготовки: обучающиеся знакомились с элементами солдатского быта, тренировались в переноске раненого разными способами, учились правильно надевать форму, разбирать и собирать макеты оружия (в том числе ППШ-41 и карабина образца 1944 г.). Интерактивность обеспечила максимальное вовлечение и создала условия для эмоционального сопереживания.

Реализация проекта позволила повысить интерес школьников к отечественной истории, укрепить связь поколений, развить исследовательские и коммуникативные навыки, вовлечь учащихся с ОВЗ в культурно-образовательную деятельность и расширить возможности для инклюзивного патриотического воспитания.

По мнению представителей администрации МКОУ «Малышевская СОШ», подобные мероприятия необходимы в работе с молодежью, т. к. они формируют уважение к историческим событиям, укрепляют связь времен, развивают чувство патриотизма и ответственности за страну.

Апробация и распространение опыта реализации проекта «Память сильнее времени» осуществляются в рамках научных и научно-практических конференций.

Дальнейшее развитие проекта включает его адаптированное внедрение в другие регионы России, создание цифровой платформы, интеграцию в образовательные ресурсы и развитие международного партнерства. В перспективе организация взаимодействия со школьными музеями современных государств (Беларуси, Литвы, Латвии), по чьим территориям пролегал боевой путь 235-й стрелковой Витебской Краснознаменной ордена Суворова дивизии.

Полученный опыт демонстрирует то, как на основе локальных инициатив и пролонгированных проектов, опирающихся на взаимодействие социальных институтов, можно выстраивать эффективные модели патриотического и инклюзивного образования и воспитания [4]. Вовлечение школьных музеев, трансляция личных историй, креативные формы подачи материала открывают новые перспективы для развития музейной педагогики и активизации образовательной среды сельских территорий.

Список источников

1. *Астафьева О. Н.* Музейная педагогика: теория и практика. – М.: Просвещение, 2020.

2. *Беспалько В. П.* Педагогические технологии: уч. пособие. – М.: Высшая школа, 2021.

3. *Елецкая О. Ю.* Инклюзивное образование: отечественный и зарубежный опыт. – СПб.: Питер, 2022.

4. Приказ Минпросвещения РФ от 12.11.2023 № 1234 «О патриотическом воспитании обучающихся».

Информация об авторах

Ольга Валерьевна Филатова, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск; заместитель директора, Малышевская Средняя общеобразовательная школа, Новосибирская область, o.v.filatova18@mail.ru

Николай Николаевич Шелегин, учитель истории высшей категории, Средняя общеобразовательная школа № 2, Искитим, nipkro@gmail.com

Ольга Николаевна Шелегина, доктор исторических наук, профессор кафедры теории, истории культуры и музеологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, oshelegina@yandex.ru

Information about the authors

Olga Valerievna Filatova, Senior Lecturer Department of Correctional Pedagogy and Psychology of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk; Deputy Director, Malyshevskaya Secondary Comprehensive School, Novosibirsk Region, o.v.filatova18@mail.ru

Nikolay Nikolaevich Shelegin, History Teacher of the Highest Category, Secondary Comprehensive School No. 2, Iskitim, nipkro@gmail.com

Olga Nikolaevna Shelegina, Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Theory, History of Culture and Museology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, oshelegina@yandex.ru

Поступила: 24.03.2025
Одобрена после рецензирования: 18.04.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 24.03.2025
Approved after peer review: 18.04.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

День дефектологии. 2025. № 2 (7)
Day of Defectology, 2025, no. 2 (7)

Научная статья

УДК 376.3

Использование технологий искусственного интеллекта на уроках литературы в образовательной организации для обучающихся с нарушением слуха

А. С. Люкина[1], **Ю. М. Ныркова**[1]
[1]*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

В статье рассматривается применение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательном процессе на уроках литературы для детей с нарушением слуха. Подробно объясняется, что такое искусственный интеллект, какие задачи он может решать в контексте образования, а также, что такое промпт и как он может быть использован для адаптации образовательных материалов. На основе экспериментального исследования, проведенного в школах для детей с нарушением слуха, анализируются перспективы внедрения ИИ в учебный процесс и его влияние на учащихся.

Ключевые слова: искусственный интеллект; промпт; информационные технологии; ИИ агенты; литература; дети с нарушением слуха.

Для цитирования: Люкина А. С., Ныркова Ю. М. Использование технологий искусственного интеллекта на уроках литературы в образовательной организации для обучающихся с нарушением слуха // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 75–82.

Original article

Use of artificial intelligence technologies in literature lessons in an educational organization for students with hearing impairments

A. S. Lyukina[1], **Yu. M. Nyrkova**[1]
[1]*Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg*

The article discusses the use of artificial intelligence (AI) technologies in the educational process in literature lessons for children with hearing impairments. It explains in detail what artificial intelligence is, what problems it can solve in the context of education, as well as what a prompt is and how it can be used to adapt educational materials. Based on an experimental study conducted in schools for children with hearing impairments, the prospects for introducing AI into the educational process and its impact on students are analyzed.

© Люкина А. С., Ныркова Ю. М., 2025

Keywords: artificial intelligence; prompt; information technology; AI agents; literature; children with hearing impairments.

For citation: Lyukina A. S., Nyrkova Yu. M. Use of artificial intelligence technologies in literature lessons in an educational organization for students with hearing impairments. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 75–82.

На протяжении долгого времени в образовании использовались исключительно традиционные методы, где роль учителей заключалась в стимулировании и совершенствовании образовательного процесса. Однако пандемия COVID-19 изменила характер обучения. Переход к дистанционному обучению стал ключевым фактором изменений в образовательных подходах, что привело к внедрению эффективных методик, ориентированных на использование инновационных электронных инструментов.

Сегодня внедрение технологий искусственного интеллекта в образование является важной и актуальной задачей. Все чаще звучат призывы к интеграции ИИ в образовательный процесс. Основная цель использования технологий искусственного интеллекта в Российской Федерации – повышение качества образовательных услуг. В соответствии с указом Президента Российской Федерации В. В. Путина от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации», образование стало одной из ключевых сфер применения искусственного интеллекта [11].

Цифровые технологии давно заняли прочное место в практике сурдопедагогики, что обусловлено их высокой наглядностью, возможностью многократного предъявления информации, а также гибкостью в адаптации под особенности восприятия учащихся с нарушением слуха (О. А. Красильникова, О. И. Кукушкина и др.). Вместе с тем, несмотря на широкое распространение информационно-коммуникационных средств, применение технологий искусственного интеллекта в обучении данной категории детей остается малоизученным. В связи с этим представляется необходимым рассмотреть ключевые понятия и характеристики искусственного интеллекта, определяющие его потенциал в образовательной среде и возможности интеграции в процесс обучения слабослышащих учащихся.

Искусственный интеллект (ИИ) – это область компьютерных наук, которая занимается созданием систем и программ, способных выполнять задачи, требующие умственных усилий человека. ИИ включает в себя несколько технологий, таких как машинное обучение, нейронные сети, обработка естественного языка и алгоритмы оптимизации. Эти технологии позволяют системам анализировать большие объемы данных, выявлять закономерности и принимать решения на основе полученной информации, что делает их полезными в самых различных областях, от медицины до образования, бизнеса и повседневной жизни [2; 6].

Искусственный интеллект охватывает ряд направлений, из которых наибольшую практическую ценность для образования представляют технологии машинного обучения и обработки естественного языка. Машинное обучение позволяет системам анализировать большие массивы данных, выявлять закономерности и адаптироваться без явного программирования, например, при классификации изображений или адаптации учебного контента под ответы учащегося. Технологии обработки естественного языка (Natural Language Processing, NLP) обеспечивают понимание и генерацию текста на естественном языке, что используется в образовательных

чат-ботах, виртуальных ассистентах и системах обратной связи. Существенную роль играют и нейронные сети, моделирующие работу мозга и применяемые при распознавании речи, переводе текста и создании визуального контента. В образовательной сфере ИИ используется для разработки адаптивных обучающих систем, автоматической оценки заданий и организации персонализированного доступа к знаниям в интерактивной форме [7; 10].

Для эффективного внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс необходимо понимать, что такое промпт – текстовый запрос, формулируемый пользователем для выполнения конкретной задачи ИИ-системой. Промпт представляет собой инструкцию, которая направляет искусственный интеллект на генерацию текста, изображений, решение задач и другие действия. Качество результата напрямую зависит от точности и конкретности запроса: чем четче и содержательнее формулировка, тем более релевантным будет ответ системы. Разделение сложного запроса на несколько простых шагов, а также опора на дополнительные материалы – документы, примеры, статьи – помогают системе точнее интерпретировать запрос и формировать более качественные результаты. Таким образом, промпт является ключевым инструментом взаимодействия с ИИ и требует от пользователя осознанного и структурированного подхода к постановке задач [9].

Также важно отметить, что в рамках использования искусственного интеллекта существует возможность создания цепочки ИИ-агентов, которые способны обрабатывать запросы поэтапно. ИИ-агенты представляют собой автономные программные системы, использующие искусственный интеллект для выполнения конкретных задач или решения проблем. Каждый агент в цепочке может быть специализирован для выполнения своей части работы, и взаимодействие между агентами позволяет создавать комплексные решения, которые невозможно реализовать с помощью одной системы или программы. Концепция ИИ-агентов основывается на их способности работать как автономно, так и в сотрудничестве друг с другом, что повышает эффективность и гибкость выполнения задач [8; 11].

В контексте обучения детей с нарушением слуха создание цепочки ИИ-агентов может быть использовано для обработки кратких и простых запросов, поступающих от учащихся, например, описаний изображений или вопросов по литературным произведениям. Первый агент анализирует и преобразует эти запросы в более детализированные и сложные формы, после чего передает их следующему агенту, который генерирует необходимое изображение или текст. Такой подход обеспечивает упрощенное и понятное взаимодействие с ИИ для учащихся, т. к. они могут начать с простого запроса, который затем автоматически адаптируется и преобразуется в более сложную форму, соответствующую требованиям задачи, такой как генерация изображений или создание других материалов [8; 11].

Таким образом, использование цепочки ИИ-агентов в образовательном процессе позволяет эффективно адаптировать запросы учащихся с нарушением слуха, обеспечивая упрощенное взаимодействие с ИИ. Этот подход способствует персонализации обучения, улучшая восприятие и понимание учебного материала, а также повышает вовлеченность учеников в учебный процесс.

Итак, основные характеристики технологий искусственного интеллекта (ИИ) свидетельствуют о его исключительном потенциале в образовательном процессе, но вместе с тем и о недопустимости и неприемлемости его использования без тщательной предварительной подготовки.

Ученые сурдопедагоги и сурдопсихологи (Т. Г. Богданова, Р. М. Боскис, О. А. Красильникова и др.) выделяют ряд особенностей детей с нарушением слуха, которые требуют особого подхода в обучении: нарушение речевого развития и социальной сферы, трудности в восприятии информации, замедление познавательных процессов, ограниченный объем внимания и др. Анализ возможностей ИИ позволил нам выявить наиболее перспективные области для его взаимодействия с детьми с нарушением слуха с учетом их особых образовательных потребностей. Рассмотрим некоторые из них [1; 2; 3].

Одно из несомненных преимуществ ИИ – это способность визуализации материала, что способствует лучшему пониманию и усвоению информации детьми с нарушением слуха. Например, системы ИИ могут генерировать изображения или графику, которые иллюстрируют литературные произведения или научные концепты, а технологии распознавания речи позволяют преобразовывать устную речь в текст.

Использование голосовых помощников или чат-ботов позволяет учащимся контролировать внятность речи, чтобы быть понятым ИИ, развивать коммуникативные умения и диалогическую речь. В том числе ИИ способен создавать виртуальные платформы, которые моделируют различные социальные ситуации, в рамках которых дети могут учиться взаимодействовать с окружающими и практиковаться в общении с аватарами или роботами как с реальными людьми. При этом системы ИИ, используя технологии распознавания эмоций, оказывают помощь и в понимании настроения и эмоционального состояния собеседников, что способствует развитию социально-эмоционального интеллекта.

Возможность ИИ адаптироваться под индивидуальные особенности детей позволяет корректировать темп подачи материала в зависимости от уровня восприятия конкретного ученика, предлагать не только текстовые, но и визуальные или аудиовизуальные формы материала, изменять сложность заданий, предлагать перерывы или менять формат представления информации, чтобы не перегружать учащегося. Такие системы могут также предлагать дополнительные ресурсы или задания в удобной для ученика форме, что способствует улучшению концентрации и снижению утомляемости.

Безусловным достоинством технологий ИИ является возможность создания бесконечного числа заданий с определенными условиями и с вариативным лексическим материалом по разным предметам. Например, системы ИИ могут создавать задания, в которых учащиеся должны сравнивать объекты, выявлять сходства и различия, объединять их по определенному признаку, классифицировать, создавать высказывания различного типа и т. д., что способствует как развитию логического и критического мышления, так и совершенствованию речевых навыков. С помощью специальных приложений на основе ИИ можно организовать также и физкультминутки, и упражнения для зарядок и разминок для улучшения координации движений, развития моторики, улучшения осанки. ИИ может быть использован для создания программ, которые способствуют развитию уверенности в себе, предлагая детям мотивационные задачи, награды за успехи и поддержку на всех этапах обучения. Технологии ИИ могут стать важным инструментом для формирования позитивной самооценки и повышения социальной активности детей с нарушением слуха.

Таким образом, искусственный интеллект предоставляет широкие возможности для адаптации образовательного процесса под индивидуальные потребности детей с нарушением слуха. Использование ИИ помогает преодолевать трудности, обусловленные первичным нарушением слуха, создавая доступную и эффективную образовательную среду, которая учитывает все особенности развития этих детей.

Включение ИИ в образовательный процесс, особенно в контексте работы с детьми с нарушением слуха, открывает новые возможности для адаптации учебных материалов и создания персонализированных образовательных траекторий. В данном контексте результаты формирующего эксперимента, проведенного в рамках нашего исследования, дают ценные данные о реальном применении ИИ на уроках литературы для слабослышащих учеников.

Эксперимент проведен на базе школы-интерната № 20 Петроградского района Санкт-Петербурга и школы-интерната № 31 Невского района Санкт-Петербурга. В исследовании приняли участие слабослышащие учащиеся 6-х классов, обучающиеся по программе 2.2. Сроки проведения исследования: 2024/2025 учебный год.

На подготовительном этапе нами отобраны нейросетевые инструменты, разработаны задания с использованием технологий искусственного интеллекта, созданы промпты.

Для реализации исследования выбраны GigaChat, Kandinsky, DeepSeek, Qwen и ChatGPT. Эксперимент реализован на уроках литературы, в качестве основного произведения для работы в соответствии со школьной программой выбран рассказ А. И. Куприна «Чудесный доктор». На его основе в соответствии с этапами работы над литературным произведением разработаны различные виды заданий с использованием технологий искусственного интеллекта, направленные на улучшение восприятия учебного материала и развитие речевых навыков: задание на распознавание речи, диалог с чат-ботом, генерация изображений, анализ готовых изображений, игровые задания [4; 5].

Для каждого типа задания разработаны специализированные промпты, адаптированные под особенности восприятия учащихся с нарушением слуха. Они позволяют четко формулировать запросы и эффективно настраивать ИИ-систему на выполнение заданий. В процессе разработки учитывались формат ответа (текст, список, изображение, игровые элементы), уровень языковой доступности и последовательность подачи информации. Для повышения точности применялись следующие приемы: уточнение контекста, конкретные формулировки («объясни подробно», «приведи пример»), а также визуальные подсказки и пояснения, что способствовало получению релевантных и понятных результатов.

Основной этап эксперимента заключался в проведении уроков литературы, в ходе которых в традиционный образовательный процесс интегрированы специально разработанные задания с использованием технологий искусственного интеллекта. Эти задания направлены на развитие речевых, коммуникативных и аналитических умений учащихся с нарушением слуха. Ниже рассмотрим содержание и особенности реализации каждого из них.

На этапе первичного восприятия текста учащиеся знакомились с основными событиями произведения. Для этого использовано задание на распознавание речи, в рамках которого ученики зачитывали фрагменты текста, которые с помощью ИИ преобразовывались в письменную форму. Это упражнение способствовало развитию слухоречевой памяти и улучшению внятности речи, что является важным на начальной стадии знакомства с произведением. Промпты для этого задания разработаны таким образом, чтобы учитывать особенности восприятия и артикуляции слабослышащих детей, направляя их к более четкой речи.

На этапе закрепления содержания учащиеся уже имели представление о ключевых событиях и персонажах произведения. Здесь применено задание с чат-ботом, в котором ученики формулировали вопросы и ответы по содержанию текста. Это

задание стимулировало их речевую активность, помогало глубже понять произведение и развивать навыки развернутого изложения мыслей. Промпты для чат-бота специально подготовлены с учетом возраста и уровня подготовки учащихся, чтобы стимулировать их к развернутым репликам и уточнениям.

Далее, на этапе визуализации текста учащиеся работали над более детализированным пониманием образов, встречающихся в произведении. В этом контексте использовано задание на генерацию изображений, где ученики формулировали запросы для создания визуальных изображений ключевых сцен из произведения. Это задание способствовало не только визуализации текста, но и развитию воображения, помогая учащимся лучше понять и запомнить основные моменты произведения. Промпты для генерации изображений адаптированы для детей с нарушением слуха, чтобы они могли четко и точно выражать свои запросы и получать качественные визуальные материалы. Для генерации изображений разработаны вариативные конструкции промптов, например:

1. Для места: «создай изображение (места), которое находится (где), (какое оно (описание)), с атмосферой (какое настроение), в (время суток/время года), при (описание погоды))».

2. Для героя: «создай изображение (героя), который (кто он/она), с (какой он/она (описание внешности)), с выражением (какое настроение) в (где) (когда)».

На этапе интерпретации произведения учащиеся углубленно анализировали текст, выявляя несоответствия и обсуждая важные детали. Здесь применялось задание на анализ изображений, где учащиеся работали с изображениями, заранее сгенерированными учителем. Задание способствовало развитию аналитического и критического мышления, а также улучшало внимание к деталям, сопоставляя визуальные элементы с содержанием текста.

На этапе обобщения и рефлексии учащиеся закрепляли знания и делали выводы о прочитанном произведении через игровые задания. В игре «Загадки от ИИ» ученики разгадывали загадки по содержанию произведения, а в игре «Ассоциации» объясняли смысл слов, предложенных ИИ. Промпты для заданий адаптированы для того, чтобы сделать игры доступными и увлекательными для детей с нарушением слуха. Данные задания развивали ассоциативное и критическое мышление, помогали учащимся глубже осмыслить прочитанное и закрепить изученный материал в увлекательной форме.

Итоговая проверка интереса учащихся к заданиям с использованием ИИ проводилась в форме анонимного анкетирования с визуальной шкалой самооценки. Результаты показали высокий уровень интереса: 75 % школьников оценили задания как «очень интересные», 25 % – как «интересные». Эти данные подтверждают высокий мотивационный потенциал ИИ-заданий при их надлежащей методической адаптации.

Таким образом, результаты эксперимента показали, что использование ИИ в процессе обучения литературе для детей с нарушением слуха способствует улучшению их учебной активности, развитию речевых и аналитических навыков, а также повышению вовлеченности и интереса к учебному процессу. Технологии ИИ продемонстрировали свой значительный потенциал в создании доступной и адаптированной образовательной среды, которая отвечает потребностям детей с особыми образовательными потребностями.

Проведенное исследование подтвердило актуальность и значимость использования информационных технологий в обучении школьников с нарушением слуха.

Теоретический анализ возможностей искусственного интеллекта (ИИ) в образовании детей с нарушением слуха выявил ключевые направления его применения: адаптацию учебных материалов, развитие речевых навыков, визуализацию информации и персонализацию обучения. Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением спектра ИИ-инструментов, углублением персонализации обучения и интеграцией технологий в другие дисциплины. Несмотря на возможности ИИ, педагог остается центральной фигурой в образовательном процессе. Он играет ключевую роль в поддержке и мотивации учащихся, обеспечивая личное взаимодействие, которое невозможно заменить технологией. Педагог также помогает ученикам эффективно взаимодействовать с ИИ, корректируя запросы и направляя их в процессе обучения. Кроме того, использование ИИ способствует развитию когнитивных и речевых навыков учащихся, стимулируя их к самостоятельной работе с материалом. Тем не менее важно учитывать этические и организационные аспекты, такие как безопасность данных и обучение педагогов, чтобы технологии использовались эффективно и безопасно.

Список источников

1. *Богданова Т. Г.* Сурдопсихология: уч. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2002.

2. *Боровская Е. В., Давыдова Н. А.* Основы искусственного интеллекта. – М.: Лаборатория знаний, 2020.

3. *Боскис Р. М.* Глухие и слабослышащие дети. – М.: Академия, 2004. – 230 с.

4. *Красильникова О. А.* Выбор комплекса методов обучения литературному чтению слабослышащих и позднооглохших обучающихся на ступени начального общего образования // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 1. – С. 95–99.

5. *Красильникова О. А.* Концепция литературного развития младших слабослышащих школьников // Педагогические науки. – 2015. – № 1. – С. 246–257.

6. *Линч М.* Искусственный интеллект в образовании: семь вариантов применения [Электронный ресурс]. – URL: https://the-accel.ru/iskusstvennyiyintellekt-v-obrazovanii-sem-variantov-primeneniya/ (дата обращения: 05.04.2025).

7. *Линькова Е. Е.* Возможности и потенциал нейросетей в образовании на примере предметов филологического цикла // Образ действия. – 2023. – Вып. 3. – С. 139–145.

8. Многоагентная система [Электронный ресурс]. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Многоагентная_система (дата обращения: 05.04.2025).

9. МТС ИИ. Промпт-инжиниринг: как найти общий язык с ИИ [Электронный ресурс]. – URL: https://habr.com/ru/companies/mts_ai/articles/844624/ (дата обращения: 05.04.2025).

10. Расцвет агентного ИИ: как автономные агенты ИИ преобразуют отрасли [Электронный ресурс]. – URL: https://london-data-consulting.com/ru/рост-агентного-ИИ-как-автономные-агенты-ИИ-преобразуют-отрасли/ (дата обращения: 05.04.2025).

11. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации».

Информация об авторах

Анна Сергеевна Люкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, ana-lukina@mail.ru

Юлия Михайловна Ныркова, магистрант, направление 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, специализация «Образование лиц с нарушением

слуха», Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, julia8_nyr@mail.ru

Information about the authors

Anna Sergeevna Lyukina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Deaf Pedagogy, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, ana-lukina@mail.ru

Yulia Mikhailovna Nyrkova, Master's student, program 44.04.03 Special (defectological) education, specialization “Education of persons with hearing impairments”, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, julia8_nyr@mail.ru

Поступила: 13.03.2025
Одобрена после рецензирования: 10.04.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 13.03.2025
Approved after peer review: 10.04.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

Научная статья

УДК 371+376

Формирование уважительного отношения к детям с особыми образовательными потребностями с помощью информационно-коммуникационных технологий в дошкольном образовательном учреждении

К. К. Полищук[1]

[1]*Детский сад «Дельфин», Новосибирск*

Статья посвящена проблеме формирования уважительного отношения к детям с особыми образовательными потребностями, т. к. число детей, требующих квалифицированной коррекции недостатков в физическом или психическом развитии, увеличивается. Применение информационных и коммуникативных технологий (ИКТ) открывает новые перспективы для создания благоприятных условий дошкольного обучения детей с нарушениями развития, позволяет активизировать компенсаторные механизмы организма и достичь оптимальной эффективной коррекции нарушенных функций.

Ключевые слова: толерантность; толерантное отношение; дети с особыми образовательными потребностями; дети с ограниченными возможностями здоровья; информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Для цитирования: Полищук К. К. Формирование уважительного отношения к детям с особыми образовательными потребностями с помощью информационно-коммуникационных технологий в дошкольном образовательном учреждении // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 83–86.

Original article

Formation of a respectful attitude towards children with special educational needs using information and communication technologies in a preschool educational institution

K. K. Polischuk[1]

[1]*Kindergarten “Dolphin”, Novosibirsk*

The article is devoted to the problem of developing a respectful towards children with special educational needs, as the number of children requiring qualified correction of deficiencies in physical or mental development is increasing. The use of information and communication technologies opens up new prospects for creating favorable conditions for preschool education of children with developmental disorders, makes it possible to activate the body’s compensatory mechanisms and achieve optimal effective correction of impaired functions.

Keywords: tolerance; tolerant attitude; children with special educational needs; children with disabilities; information and communication technologies.

© Полищук К. К., 2025

For citation: Polischuk K. K. Formation of a respectful attitude towards children with special educational needs using information and communication technologies in a preschool educational institution. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 83–86.

Информационно-коммуникационные технологии открывают для обучения новые перспективы. Они могут применяться на всех этапах обучения: когда объясняется новый материал, в процессе контроля знаний, в момент закрепления, когда обобщается и систематизируется материал. Новые целевые установки объясняют возможности использования новых подходов в системе дошкольного образования.

Во время перехода к новой стратегии развития и модернизации дошкольного образования акцент ставится на обеспечение доступности и качества дошкольного образования для детей с ОВЗ, на обучение, воспитание и развитие детей с дефицитарным типом развития, на обеспечение их творческого и интеллектуального развития в условиях дошкольного образовательного учреждения, дальнейшего развития социальной интеграции и соответствия ожидаемым требованиям общества.

ИКТ в обучении дают возможность формировать специальные навыки у детей с разным уровнем развития познавательных способностей, при этом занятия становятся занимательными за счет наглядности и динамичности, повышают эффективность обучения и развития детей, способствуют формированию ключевых компетенций. Применение ИКТ предоставляет учителю-дефектологу возможности использования наглядности на уроках и помогает ребенку с ограниченными возможностями здоровья в процессе коррекционного обучения усвоить материал в полном объеме. Информация отражается наглядно, что повышает эффективность любой деятельности ребенка. Благодаря использованию информационных технологий у детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении зрительное восприятие и слуховое внимание обостряются, что ведет к положительному результату обучения и развития.

У детей со сложными дефектами применение ИКТ способствует развитию следующих умений: ориентация в информационных потоках окружающего мира; овладение практическими способами работы с информацией; обмен информацией с помощью современных технических средств.

Применение ИКТ повышает уровень занятия, осуществляет индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что современные информационные технологии способны расширить спектр видов учебной деятельности в условиях дошкольного образовательного учреждения, позволяют совершенствовать существующие и стимулируют появление новых организационных форм и методов обучения. Урок, на котором используются современные информационные технологии для детей с ограниченными возможностями здоровья, решает одну из основных задач коррекционного воспитания – развитие индивидуальности ученика, его способностей ориентироваться и адаптироваться в современном обществе.

Учитель-дефектолог всегда исполняет основную роль в формировании личности ребенка в школе [6; 7], раскрытии его самобытности, способностей и потенциальных возможностей, в защите прав и отстаивании его интересов. Все это определяет задачи, которые должен решать в рамках работы учитель-дефектолог при работе с особым ребенком: создать максимально благоприятные организационные условия в учебно-познавательной деятельности для успешности каждого ребенка; обеспечить участие всех детей в разнообразной развивающей деятельности, кото-

рая гарантирует разносторонность развития; создать ситуацию успеха для ребенка с особыми образовательными потребностями; установить взаимодействие с семьей ребенка с проблемами здоровья с целью заботы о его максимальном развитии; провести педагогическое наблюдение, диагностику воспитанности детей и эмпатического принятия инклюзивного ребенка его сверстниками, соответствующего педагогическому корректированию уважительного отношения каждого ребенка.

С целью достижения положительных результатов необходимо взаимодействовать ученику с представителями различных социальных субъектов за пределами образовательного учреждения, в открытом социуме. Так, дети с ограниченными возможностями с интересом общаются с разными людьми, наделенными большим социальным опытом, поэтому к проведению многих форм воспитательной работы важно привлекать разных специалистов – психологов, социологов, ученых, искусствоведов и просто заинтересованных людей.

Учитель-дефектолог должен обращать внимание на достижение метапредметных результатов – освоенных способов деятельности: отношение к социуму, готовность к проявлению чувства милосердия к окружающим людям и др. [1; 4; 5]. Процесс формирования уважения, принятия, как и любого нравственного качества, зависит не только от профессиональных усилий учителя-дефектолога, но и от той среды, в которой происходит воспитание, а также от среды, где живет ребенок [2; 3]. Следовательно, результативность данного процесса зависит не только от организации воспитательной работы, но и от наличия атмосферы уважения в образовательной и социальной среде образовательного учреждения.

Для развития у детей с ограниченными возможностями здоровья готовности к построению конструктивного взаимодействия с другими людьми, понимания ценностных ориентаций, личностно-значимых образцов бесконфликтного или компромиссного поведения, формирования уважительного отношения к себе и другим, целесообразно использовать технологии деятельностного и интерактивного обучения и воспитания:

– тренинги уважительного отношения как психотехнологии социальной адаптации детей с ОВЗ в общество;

– моделирование воспитывающих ситуаций, ролевые игры, обсуждения, просмотр фильмов, драматизация;

– досугово-развлекательные акции, фестивали, конкурсы, концерты обучающихся в окружающем школу (детский сад) социуме и т. п.

Таким образом, следует отметить, что воспитание в духе уважения должно способствовать формированию у детей навыков независимого мышления, критического осмысления и выработке суждений, основанных на моральных ценностях.

Список источников

1. *Бобкова Т. С., Гороховицкая Т. Н.* Сопровождение инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья на муниципальном уровне // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 3. – С. 147–150.

2. *Косарева Г. Н.* Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования // Путь науки. – 2015. – № 2 (12). – С. 105–107.

3. *Писаревская М. А.* Формирование толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. – Краснодар: Краснодарский ЦНТИ, 2013. – 132 с.

Информация об авторе

Ксения Константиновна Полищук, учитель-дефектолог, Детский сад «Дельфин», Новосибирск, kseniya_poli@mail.ru

Information about the author

Ksenia Konstantinovna Polischuk, Teacher-Defectologist, Kindergarten “Dolphin”, Novosibirsk, kseniya_poli@mail.ru

Поступила: 04.03.2025
Одобрена после рецензирования: 18.04.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 04.03.2025
Approved after peer review: 18.04.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

PSYCHOLOGY AND SUPPORT FOR PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENT

День дефектологии. 2025. № 2 (7)
Day of Defectology, 2025, no. 2 (7)

Научная статья

УДК 376.33

Систематизация знаний об окружающем мире у младших школьников с нарушением слуха

А. А. Коржова[1], **А. А. Кленова**[1], **А. И. Дмитриева**[1], **Д. В. Семенова**[1]
[1]*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

В статье раскрыты особенности развития процесса познания у младших школьников с нарушением слуха в условиях начального образования. Познавательная сфера обучающихся рассматривается как процесс познания, реализуемый через конкретные его виды, формы и соответствующие им функции. Процесс познания раскрывается через систематизацию знаний учащихся. Систематизация знаний об окружающем мире является базой развития познавательной активности слабослышащих детей. Правильно организованный процесс систематизации знаний формирует устойчивый познавательный интерес, активизирует умственную деятельность, что является одной из основных задач начальной школы.

Ключевые слова: систематизация знаний; процесс познания; познавательные функции; школьники с нарушением слуха.

Для цитирования: Коржова А. А., Кленова А. А., Дмитриева А. И., Семенова Д. В. Систематизация знаний об окружающем мире у младших школьников с нарушением слуха // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 87–95.

Original article

Systematization of knowledge about the surrounding world in primary school students with hearing impairments

A. A. Korzhova[1], **A. A. Klenova**[1], **A. I. Dmitrieva**[1], **D. V. Semenova**[1]
[1]*Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg*

The article reveals the features of the development of the cognitive process in younger schoolchildren with hearing impairment in primary education. The cognitive sphere of students is considered as a process of cognition realized through its specific types, forms and

© Коржова А. А., Кленова А. А., Дмитриева А. И., Семенова Д. В., 2025

corresponding functions. The process of cognition is revealed through the systematization of students' knowledge. The systematization of knowledge about the world around us is the basis for the development of cognitive activity in hearing-impaired children. A properly organized process of systematization of knowledge forms a stable cognitive interest, activates mental activity, which is one of the main tasks of primary school.

Keywords: systematization of knowledge; the process of cognition; cognitive functions; schoolchildren with hearing impairment.

For citation: Korzhova A. A., Klenova A. A., Dmitrieva A. I., Semenova D. V. Systematization of knowledge about the surrounding world in primary school students with hearing impairments. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 87–95.

Статья посвящена актуальной проблеме – систематизации знаний младших школьников с проблемами слухового восприятия. В настоящее время в педагогике системными считаются знания, адекватные структуре изучаемой научной теории или, в соответствии с ФГОС, знания, полученные на специальных уроках по их систематизации и обобщению. Одновременно в методиках учебных дисциплин эта дефиниция также не определена. Поэтому как в теоретических исследованиях, так и методических применительно к различным учебным дисциплинам нет единства в содержательной и понятийной трактовке данного термина. Следовательно, в целях повышения эффективности обучения необходимо раскрыть и конкретизировать понятие «систематизация знаний» в педагогике и сурдопедагогике.

Применительно к педагогике системный подход заложен в самом процессе обучения. Однако, если не выявлены связи между физическими возможностями учащихся, психическими и индивидуальными особенностями, то построение процесса обучения не обеспечивает его целостности, будет нарушен системный подход в развитии познавательной деятельности, в построении системы обучения, не будет научно обоснован процесс включения ученика с ограниченными слуховыми возможностями в деятельность вообще и в слуховую деятельность в частности. Поэтому системный подход необходим при построении специальной дидактической системы развития слухового восприятия.

Системный подход к знаниям является общенаучным подходом к процессу познания, основу которого составляет диалектико-материалистический принцип системности. Данный принцип – это результат мышления, позволяющий учащимся устанавливать реальные связи между предметами и явлениями в окружающем мире. Психологией установлена аналогичная закономерность – при соблюдении логических связей учебный материал запоминается в большем объеме и более прочно. Системность знаний определена Л. Я. Зориной как такое качество некоторой совокупности знаний, при котором в сознании обучаемых установлены структурные связи, адекватные связям между знаниями внутри научной теории. Системность знаний означает понимание логики дисциплины, идей и закономерностей, умение располагать изучаемый материал в определенной последовательности, соотносить одни факты, понятия и правила с другими. При таком подходе этот принцип ориентирует педагога на формирование у обучаемых целостной системы знаний.

При этом системность мышления заложена в основу дидактического принципа систематичности и последовательности. В настоящее время на основании принципа систематичности и последовательности составляются все современные учебные планы и учебные программы образовательных организаций. На основании данного

принципа учебные дисциплины располагаются в планах и программах в последовательности, обусловленной логикой их изучения. Реализация принципа систематичности и последовательности предусматривает соблюдение преемственности, логической последовательности и связи между учебными дисциплинами, которые изучаются на различных этапах обучения, так что вновь изучаемое базируется на освоенном учащимися ранее [1; 5; 6].

В отличие от вышерассмотренных дефиниций термин «систематизация знаний» является более объемным понятием, представляющим вид учебной деятельности, отражающий системный подход, реализуемый на базе системности и принципа систематичности и последовательности. Одновременно данный вид деятельности при построении схемы обучения должен учитывать, с одной стороны, физические возможности ученика, психические и индивидуальные особенности, а также какие знания (объем, ассортимент) он получает, с другой, каким образом учебная деятельность будет организована (методика обучения). То есть процесс систематизации знаний зависит от многих факторов и представляет собой единство обучения, воспитания и развития учащихся [1; 6].

В настоящее время в соответствии с требованиями ФГОС одним из важнейших векторов образования и аспектов систематизации знаний как вида деятельности является систематизация и обобщение знаний. Систематизация знаний учащихся является составной частью процесса обучения. По определению, представленному в нормативных документах, систематизация – это соотношение достигнутых результатов с запланированными целями обучения. Основная цель систематизации знаний и умений состоит в обнаружении достижений, успехов учащихся; в указании путей совершенствования, углубления знаний, умений с тем, чтобы создавались условия для последующего включения школьников в активную творческую деятельность.

Следовательно, правильно организованный процесс систематизации знаний формирует устойчивый познавательный интерес, активизирует умственную деятельность, что является одной из основных задач начальной школы. Наиболее эффективным средством повышения активизации познавательной деятельности учащихся является использование разнообразных приемов и методов при изучении окружающего мира. Уроки окружающего мира позволяют формировать у детей умение видеть и слышать, наблюдать и исследовать окружающий мир, и, самое главное, жить с ним в гармонии, что особенно актуально для младших школьников с ОВЗ, имеющих индивидуальные особенности развития и особые образовательные потребности. В связи с этим мы считаем, что систематизация знаний в целом и в прикладном плане по предмету «Окружающий мир» должна базироваться на более широком спектре подходов к обучению младших школьников с нарушением слуха [1–7].

Необходимо отметить, что в последнее время данный процесс активизировался как в законодательной сфере: примерные АООП НОО глухих и АООП НОО слабослышащих и позднооглохших содержат требования и варианты программ обучения детей, расширяющие методологическую базу (предмет «Предметно-практическое обучение»); так и в научных разработках ученые и практики предлагают для повышения эффективности систематизации знаний использовать следующее:

– системно-деятельностный подход раскрывает основные закономерности развивающего обучения с учетом возрастных особенностей развития школьника;

– индивидуально-дифференцированный подход, учитывающий индивидуально-психологические особенности каждого ученика и соответствующие ситуации, разные методы, средства, приемы обучения;

– интегративный или интегрированный подход обеспечивает ребенку с нарушением слуха возможность осмыслить личный опыт, сделать явления окружающего мира понятными, знакомыми и предсказуемыми; помогает найти свое место в ближайшем окружении, активизировать познавательный процесс, создать условия для глубокого полного усвоения знаний [1; 3; 5; 6; 7].

Как отмечает А. А. Коржова, в обучении младших школьников на ступени начального образования необходимо учитывать особенности познавательной деятельности детей с нарушением слуха [3; 4; 5]. Рассмотрим это утверждение на примере систематизации знаний на уроке по окружающему миру для слабослышащих школьников 3 класса, обучающихся по варианту 2.2, учебный план 2. На основе АООП НОО для слабослышащих учащихся (вариант 2.2.) нами была разработана система изучения темы «Сезонные изменения. Весна».

Цель урока: расширить и систематизировать знания обучающихся о сезонных изменениях.

Были выделены 3 основных этапа:

1) Актуализация знаний о весне.

2) Уточнение и расширение знаний о сезонных изменениях.

3) Закрепление и обобщение знаний.

Рассмотрим подробнее каждый из этапов.

1. Актуализация знаний о весне. На данном этапе проводится пропедевтическая беседа, на основе которой выявляется уровень знаний учащихся о весне.

Беседу можно построить следующим образом:

– Какой праздник посвящен проводам зимы?

– Какое время года наступает после зимы?

– Какие признаки весны вы знаете?

– Зимой о солнце говорят: «Солнце светит, да не греет». Как вы понимаете это выражение?

– Вам нравится это время года? Почему?

Полученные данные в рамках этой беседы помогут учителю понять уровень сформированности знаний, которые помогут ему грамотно выстроить второй этап и уделить больше внимания тем аспектам, которые вызвали затруднения у учащихся.

2. Уточнение и расширение знаний о сезонных изменениях. На данном этапе идет уточнение знаний, а также их расширение и обогащение.

Системный подход в изучении сезонных изменений в природе предполагает рассмотрение признаков весны в трех аспектах: неживая природа, живая природа, труд людей весной.

Для систематизации полученной информации учитель использует рабочие листы. Пример рабочего листа можно увидеть ниже (рис. 1).

Неживая природа. Учитель дает возможность детям рассмотреть картинку (рис. 2).

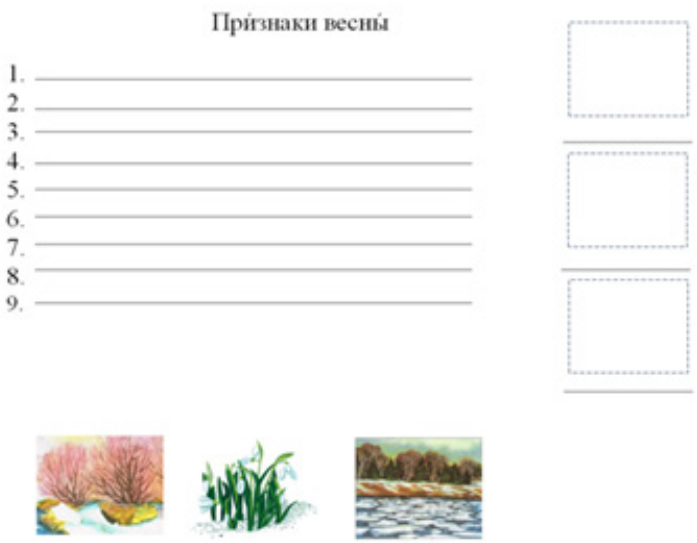


Рис. 1. Рабочий лист по теме «Сезонные изменения. Весна»

Рис. 2. Картинка «Весна. Неживая природа»

Изучение неживой природы можно построить следующим образом:

1) Установка для учащихся: *Я буду показывать детали на картинке, а вы составляйте предложения.*

2) Учитель обводит детали на картинке, которые обозначают признаки весны и параллельно задает вопросы.

Примерные вопросы:

– Что это?

– Как весной греет солнце?

– Что происходит со снегом?

– Как называются первые весенние цветы?

– Что происходит с почками?

Еще один вариант преподнесения информации – демонстрация видео. Например, показать видео ледохода и спросить у учащихся: *Что это? Что делают льдины? Как называется этот признак весны?*

При затруднении учащихся дать ответ, учитель может оказать помощь: дать готовый ответ, показать ответ на табличке.

При изучении неживой природы мы считаем, что важно уделить внимание охране природы, а также правилам безопасности на водоемах.

Учитель обращает внимание учащихся на то, что подснежники – это редкие цветы, которые нельзя срывать (рис. 3).

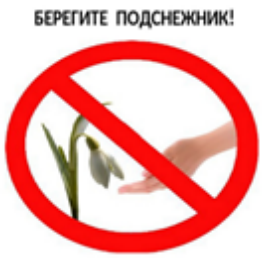


Рис. 3. Картинка «Берегите подснежник»

После демонстрации видео с ледоходом педагог заостряет внимание детей на том, что весной выходить на лед нельзя (рис. 4).

Рис. 4. Картинка «Выходить на лед нельзя»

Живая природа. Рассмотрение живой природы строится аналогичным образом:

1) Ученикам дается возможность рассмотреть картинку (рис. 5).

Рис. 5. Картинка «Весна. Живая природа»

2) Установка для учащихся: *Я буду показывать детали на картинке, а вы составляйте предложения.*

3) Учитель обводит детали на картинке, которые обозначают признаки весны и параллельно задает вопросы.

Примерные вопросы:

– Какие это животные: домашние или лесные?

– Что с ними происходит весной?

– Что делают ласточки зимой?

– Как называются птицы, которые улетают на зиму?

В течение изучения неживой и живой природы ученики записывают составленные предложения в рабочий лист и приклеивают картинки к ним.

Труд людей в природе. Изучение труда людей весной можно организовать в виде экскурсии. Учитель ведет детей в выбранные им заранее места: на улицу или площадь, школьный участок или ближайший парк, сквер. Дети знакомятся с тем, какие виды работ выполняются весной: как убираются и озеленяются улицы и площади; что делают люди в садах и парках.

Изменения, которые произошли в неживой и живой природе, соотносятся с видами труда людей. На улице дети отмечают рост травы, рассматривают деревья, которые были обрезаны и побелены ранней весной, обращают внимание на посадку молодых деревьев и скворечники.

Все виды труда, которые были названы на экскурсии, дети фиксируют в блокноты. В конце экскурсии проводится обобщение увиденного на основе беседы.

Вопросы для обобщения:

– За чем мы наблюдали на экскурсии?

– Какие виды труда выполняют в парках (садах, пришкольном участке)?

– Какие виды труда выполняют весной на улицах и площадях?

3. Закрепление и обобщение знаний. На данном этапе можно использовать различные виды работ.

Приведем примеры некоторых из них:

1) Дополнение связного текста. Ребята вставляют пропущенные слова в тексте.

2) Игра «Весенняя мозаика»: ребята собирают картинку определенного признака весны. Когда учащийся собрал картинку, он должен назвать признак весны.

3) Составление рассказа: составление рассказа о весне с использованием картинок и словаря.

4) Тематический квиз: викторина по пройденному материалу.

5) Творческий проект: создание общего плаката или видеоролика о весне.

Систематизированный подход к обучению предполагает освоение материала поэтапно, в строго определенном порядке. Каждый этап опирается на предыдущий, обеспечивая целостное понимание темы и позволяя учащимся применять полученные знания на последующих этапах. Это способствует глубокому усвоению информации.

Таким образом, несмотря на многостороннюю изученность процесса систематизации знаний о природе, мире, человеке с психологической, физиологической и философской позиций, необходимо отметить, что педагогический аспект проблемы нуждается в дальнейшей разработке с учетом новых задач в области образования и развития методов обучения, которые способствуют закреплению и совершенствованию полученных знаний и умений. На основе вышеизложенного, можно сделать вывод, что системный подход позволяет создать прочную базу для усвоения знаний об окружающем мире.

Список источников

1. *Зорина Л. Я.* Дидактические основы формирования системности знаний у старшеклассников. – М.: Педагогика, 1978.

2. *Зыкова М. А.* Окружающий мир: 3-й класс: учебник для общеобразовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. – М.: Просвещение, 2025. – 111 с.

3. *Коржова А. А.* Особенности познания окружающего мира детьми с нарушением слуха // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2023. – № 1. – С. 128–136.

4. *Коржова А. А., Малинина М. Б.* Использование компьютерных презентаций как средство повышения эффективности обучения математике слабослышащих детей // Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве: материалы Международной конференции «Ребенок в современном мире. Духовные горизонты детства». – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2011. – С. 271–277.

5. *Коржова А. А., Скворцова Я. Ю.* Индивидуально-дифференцированный подход в обучении младших школьников с нарушением слуха // Студент – исследователь – учитель: материалы 22-й Межвузовской студенческой научной конференции. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2021. – С. 949–960.

6. *Мамайчук И. И.* Психо-коррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: уч. пособие для вузов. – М.: Юрайт, 2019. – 318 с.

7. Сурдопедагогика: учебник для вузов / под ред. Е. Г. Речицкой. – М.: Владос, 2014.

Информация об авторах

Ангелина Анатольевна Коржова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, linbor28@gmail.com

Анна Андреевна Кленова, студент 4 курса кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, klenovaa2701@gmail.com

Анастасия Игоревна Дмитриева, студент 4 курса кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, dminastya23@yandex.ru

Дарья Вячеславовна Семенова, студент 4 курса кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, semenova_daria_v@mail.ru

Information about the authors

Angelina Anatolyevna Korzhova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Deaf Pedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, linbor28@gmail.com

Anna Andreevna Klenova, 4th year student of Department of Deaf Pedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, klenovaa2701@gmail.com

Anastasia Igorevna Dmitrieva, 4th year student of Department of Deaf Pedagogy, Institute of Defectology Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, dminastya23@yandex.ru

Daria Vyacheslavovna Semenova, 4th year student of Department of Deaf Pedagogy, Institute of Defectology Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, semenova_daria_v@mail.ru

Поступила: 27.02.2025
Одобрена после рецензирования: 16.04.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 27.02.2025
Approved after peer review: 16.04.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

Научная статья

УДК 376.33

Реализация дифференцированного подхода в обучении школьников с нарушением слуха самостоятельной связной речи на уроках русского языка

О. А. Красильникова[1], **Е. А. Карпенко**[1]
[1]*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

В данной статье рассматривается проблема нарушений связной письменной речи у школьников с нарушением слуха. Результаты проведенного констатирующего эксперимента показали, что у глухих школьников отмечаются качественно неоднородные нарушения связной письменной речи, проявляющиеся вариативно. Выявлена необходимость осуществления коррекционной работы с обучающимися средних классов, направленная на развитие языкового оформления связного высказывания. Вследствие этого автором была разработана проект-технология «Виммельбух» по развитию связной письменной речи глухих детей с учетом дифференцированного подхода.

Ключевые слова: связная письменная речь; школьники с нарушением слуха; русский язык; дифференцированный подход; проект «Виммельбух».

Для цитирования: Красильникова О. А., Карпенко Е. А. Реализация дифференцированного подхода в обучении школьников с нарушением слуха самостоятельной связной речи на уроках русского языка // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 96–103.

Original article

Implementation of a differentiated approach in teaching schoolchildren with hearing impairments independent coherent speech in Russian language lessons

O. A. Krasilnikova[1], **E. A. Karpenko**[1]
[1]*Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg*

This article examines the problem of coherent written speech disorders in schoolchildren with hearing impairments. The results of the conducted ascertaining experiment showed that deaf schoolchildren have qualitatively heterogeneous disorders of coherent written speech, which manifest themselves variably. The need for corrective work with middle school students aimed at developing the linguistic design of a coherent statement was identified. As a result, the author developed the “Wimmelbuch” technology project for the development of coherent written speech in deaf children, taking into account the differentiated approach.

Keywords: coherent written speech; schoolchildren with hearing impairments; Russian language; differentiated approach; the “Wimmelbuch” project.

© Красильникова О. А., Карпенко Е. А., 2025

For citation: Krasilnikova O. A., Karpenko E. A. Implementation of a differentiated approach in teaching schoolchildren with hearing impairments independent coherent speech in Russian language lessons. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 96–103.

Проблема развития связной речи глухих школьников в процессе учебной деятельности является одной из самых актуальных в современной сурдопедагогике. Способность строить связные монологические высказывания позволяет школьникам общаться с другими людьми и реализовывать себя в обществе, преодолевая коммуникативные барьеры. Также формирование связной речи является одной из важнейших задач в обучении глухих школьников языку, т. к. она представляет собой продукт речемыслительной деятельности, способствующий развитию различных высших психических функций.

Анализ лингвистической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования показал, что монологическая речь является наиболее сложной формой связной речи, основными признаками которой являются цельность и связность [4]. Овладение данной формой речи требует высокого уровня сформированности всех компонентов языковой системы, а также психических функций, дефицитарность которых обуславливает трудности построения и развертывания связного высказывания детьми с нарушением слуха [1].

Нами было проведено исследование, направленное на определение уровня сформированности связной письменной речи глухих детей. Целью являлось выявление характера нарушений связной письменной речи у глухих школьников и определение новых путей развития связной речи в соответствии с дифференцированным подходом.

Важно отметить, что дети с нарушением слуха представляют собой неоднородную группу детей. Для того чтобы оказывать полноценное и всестороннее влияние на их развитие, важно реализовывать принцип индивидуально-дифференцированного подхода в процессе обучения. Вследствие этого для каждой группы детей в соответствии с их уровнем речевого развития будут предъявляться различные требования в соответствии с их слухоречевыми возможностями.

Для проведения эксперимента была использована методика исследования состояния связной речи, разработанная В. П. Глуховым [2]. Она была адаптирована нами для глухих школьников в соответствии с их психофизиологическими особенностями. Для этого нами был подобран подходящий для выбранной категории лексический материал, выбраны отдельные виды заданий, позволяющие, на наш взгляд, наиболее полно и точно исследовать необходимые показатели, сформулированы точные инструкции для исследования письменной речи, адаптирована организация исследования в связи с психофизиологическими особенностями данной категории детей.

В констатирующий эксперимент входили задания из двух блоков. В блок заданий, направленных на исследование состояния связной речи на уровне предложения, входили следующие: составление предложения по сюжетной картинке, составление предложения по трем предметным картинкам, объединенным одним сюжетом. В блок заданий, направленных на исследование уровня сформированности связной речи на уровне текста, мы включили: написание рассказа по серии сюжетных картинок, написание рассказа по сюжетной картинке, изложение, сочинение на заданную тему. Подчеркнем, что последнее задание предлагалось только тем ученикам, которые обладали наиболее высоким уровнем сформированности связной речи.

В исследовании принимали участие 10 учеников 6 класса, обучающихся в школе-интернате № 1 Выборгского района г. Санкт-Петербурга по варианту 1.2. Один ребенок на момент исследования имел 3 степень двусторонней сенсоневральной тугоухости, остальные испытуемые относились к 4-й группе глухоты. Отметим, что главными показателями уровня сформированности связной письменной речи являлись: разнообразие синтаксических конструкций, логичность изложения, допущенные ошибки и информативность изложения.

Проанализировав письменные работы учащихся, нами выявлена качественная неоднородность нарушений связной речи у глухих школьников. Этот факт позволил выделить три группы детей по уровню сформированности связной письменной речи: речь одного ребенка соответствовала оптимальному уровню сформированности связной речи, 7 школьников имели сниженный уровень, двое детей – ограниченный. Количественные данные уровня сформированности связной речи на уровне предложения представлены на рисунке 1.

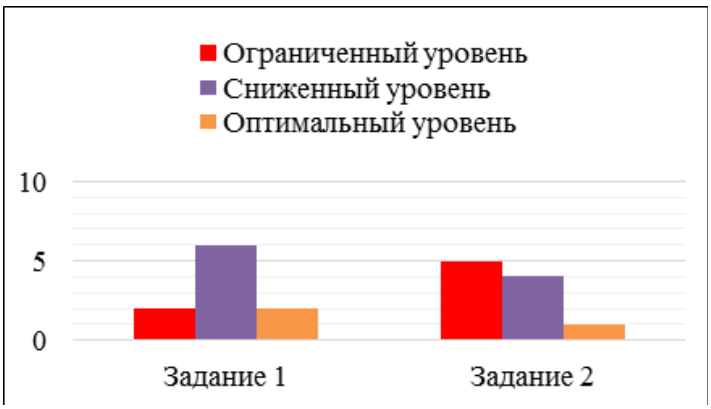


Рис. 1. Уровень сформированности связной речи на уровне предложения

Количественные данные уровня сформированности связной речи на уровне текста представлены на рисунке 2.

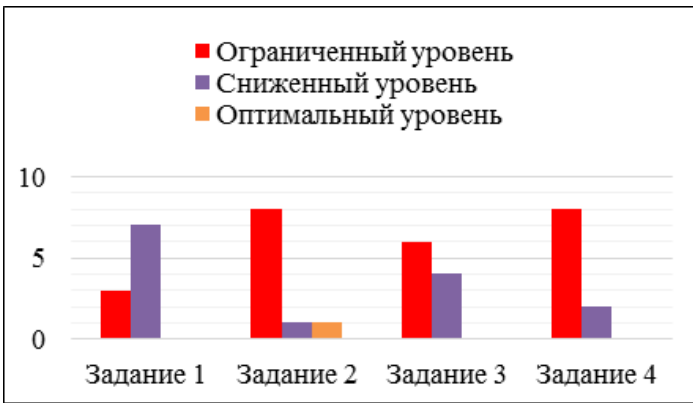


Рис. 2. Уровень сформированности связной речи на уровне текста

Дети с оптимальным уровнем сформированности связной речи выполняли задания самостоятельно. Их ответы были логичны, информативны, развернуты, грамматически правильно построены.

Детям со сниженным уровнем сформированности связной речи требовалась помощь в виде опорных слов. В ответах встречались нарушения причинно-следственных связей, аграмматизмы и недостаточная развернутость высказываний.

У детей с ограниченным уровнем сформированности связной речи письменная речь отличалась большим количеством аграмматизмов, нарушением логичности. Детям требовалась дополнительная помощь, а некоторые задания они не выполнили.

По результатам проведенного исследования нами был разработан проект, целью которого является поиск новых путей развития связной речи глухих школьников.

Для решения поставленной цели в качестве проекта нами выбрана технология «Виммельбух» (рис. 3). Отметим, что при проведении анализа методической литературы данная технология в работе с глухими детьми не встречается, что подчеркивает практическую новизну проекта.

Рис. 3. Виммельбух «В Эрмитаже»

Виммельбух переводится как «оживленная картинка» [3, с. 173], т. е. это картинка большого формата, на которой разворачиваются детализированные сюжеты, собрано множество персонажей и предметов.

Виммельбух характеризуется следующими особенностями:

– яркость изображения;

– минимальное использование текста;

– большое число героев сюжета;

– стимуляция речи, воображения, мышления;

– возможность каждый раз придумывать новые истории и новые сюжетные линии.

Нами была выбрана данная технология, т. к. она позволяет решить несколько важных задач:

1) развитие связной речи на уровне предложения и текста;

2) повышение мотивации к речевой деятельности на уроках русского языка;

3) возможность использования наглядного материала для изучения различных тем на уроках русского языка;

4) развитие высших психических функций (внимание, мышление).

В процессе проведения исследования мы отметили стремление глухих школьников к словесной речи. Вследствие этого мы предположили, что данная технология будет способствовать их речевому развитию благодаря повышению мотивации школьников.

При использовании виммельбуха в образовательном процессе можно решать следующие задачи:

1) найти персонажа или объект;

2) описать их, рассказать, что они делают;

3) придумать событие, предположить, что могло быть дальше;

4) придумать, о чем могут общаться персонажи и составить диалог.

Отметим, что дети участвуют в проекте «Музейная педагогика» и часто бывают в музеях нашего города, поэтому мы выбрали для проект-технологии «Виммельбух» лексическую тему «В Эрмитаже». Здесь отображено более 10 сюжетных линий: проведение экскурсии для класса, для иностранных граждан, рассматривание экспонатов родителями и детьми, проведение лектория для студентов и др. Поскольку глухие школьники часто бывают в музеях, данные сюжеты им близки.

Эту картинку мы создавали самостоятельно в онлайн-сервисе Figma. Важно подчеркнуть, что мы стремились к тому, чтобы все элементы изображения располагались по всему пространству листа и находились на примерно одинаковом по значимости уровне.

К возможным видам работ по технологии «Виммельбух» на уровне предложения и текста на уроках русского языка относятся: составление предложений по картинке, составление диалога, написание изложения, написание текста-описания, написание рассказа на основе личного опыта.

Опишем пример работы с виммельбухом. Так, при закреплении знаний по теме «Прилагательное» можно предложить школьникам записать предложения по картинке. При этом предлагаем поставить задачу поиска подходящих прилагательных в соответствии с разрядом: качественные, относительные и притяжательные. Данное задание позволит развивать связную речь на уровне предложения, а также закрепит знания о разрядах прилагательных.

Например, с относительными прилагательными можно составить следующие предложения: В музее можно увидеть мраморные статуи. На полках располагаются глиняные вазы. Под потолком зала висит хрустальная люстра.

В соответствии с дифференцированным подходом для детей со сниженным уровнем связной речи предлагается карточка с опорными словами. С этими словами можно составить следующие предложения: В зале Античности много мраморных статуй. Многие экспонаты находятся за стеклянными витринами.

Для детей с ограниченным уровнем сформированности связной речи предлагаются готовый речевой материал с пропусками и опорные слова, которые требуется вставить на место пропусков. Отметим, что поскольку наш проект разработан для детей средних классов, речевой материал предлагается в начальной форме.

Для развития связной речи на уровне текста можно использовать такой вид работы, как составление сочинения-описания. Мы предлагаем ученикам описать помещение музея, изображенного на картинке. В соответствии с дифференцированным подходом при описании помещения музея для детей со сниженным уровнем связной речи, помимо опорных слов, предлагается готовый план, в котором отражены 3 пункта.

Для детей с ограниченным уровнем предлагаются готовый текст с пропусками и опорные слова, которые требуется вставить на место пропусков (рис. 4). Подчеркнем, что поскольку данный вид работы предлагается при прохождении темы «Прилагательное», важно, чтобы сочинение было наполнено прилагательными, которые мы описали выше.

Задание: вставь слова для справок в текст по смыслу в правильной форме.

Зал Анти́чно͡сти о́чень _____и име́ет _____ фо́рму. Сте́ны пе́рво͡го͡ этажа́ о͡кра́шены в _____ цвет, вто͡ро́го͡ этажа́ – в _____. Пол тёмно͡ко͡ри́чневый.

Во͡йти́ в зал мо́жно͡ че́рез _____а́рку. Вдоль стен нахо́дятся _____витри́ны. На стене́ распо͡ло́жены о́кна. О͡ни укра́шены бардо́выми што́рами с краси́во͡й драпиро́вко͡й. Че́рез них о͡ткрыва́ется прекра́сный вид на _____ кре́по͡сть.

Бо͡льшинство́ экспона́тов нахо́дятся в витри́нах с по͡дсве́ткой. Здесь мо́жно уви́деть _____ ва́зы и таре́лки. По͡ середи́не за́ла нахо́дятся _____ ста́туи разли́чных бо͡ги́нь. На сте́нах вто͡ро́го͡ этажа́ вися́т _____ карти́ны.

Слова для справок: про͡сто́рный, прямо͡уго́льный, бе́жевый, бирюзо́вый, высо́кий, стекля́нный, Петро͡па́вло͡вский, анти́чный, бо͡льшо́й.

Рис. 4. Карточка с дифференцированной помощью на уровне текста для детей с ограниченным уровнем сформированности связной речи

Мы предположили, что дифференцированный подход с учетом выявленной качественной неоднородности уровня сформированности связной письменной речи у школьников с нарушением слуха позволит повысить эффективность обучения на уроках русского языка.

Вследствие этого нами было проведено 10 занятий с глухими школьниками 6 класса с использованием нашей методической разработки. По результатам проведения серии уроков мы отметили повышение уровня сформированности связной речи глухих школьников. Также при выполнении заданий с данным пособием у школьников отмечалась крайняя заинтересованность в обсуждении наглядного материала. Результаты повторного исследования связной речи на уровне предложения представлены на рисунке 5.

Результаты повторного исследования связной речи на уровне текста представлены на рисунке 6.

Обобщая все вышесказанное, можно сказать, что проведение данного исследования в полной мере позволило определить уровень сформированности связной речи глухих школьников.

Так, у учащихся с нарушением слуха отмечаются качественно неоднородные нарушения связной письменной речи, проявляющиеся вариативно, вследствие чего необходимо осуществление дифференцированного подхода при определении содержания методических рекомендаций по развитию связной речи.

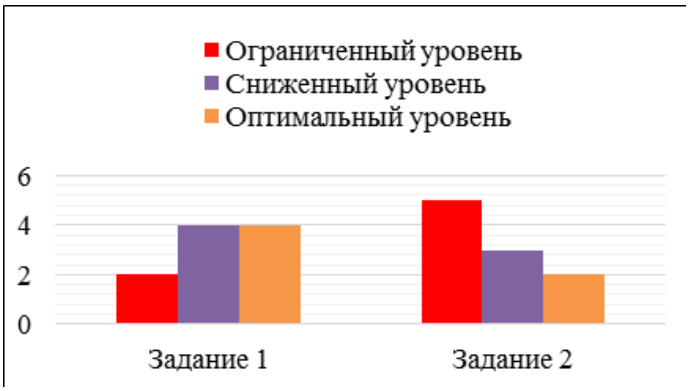


Рис. 5. Уровень сформированности связной речи на уровне предложения

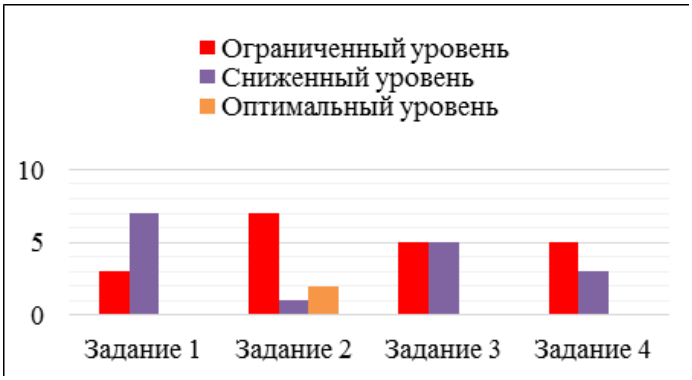


Рис. 6. Уровень сформированности связной речи на уровне текста

Разработанный нами проект является эффективным и новым в сурдопедагогической практике путем развития связной речи школьников, имеющих нарушения слуха.

Список источников

1. *Быкова Л. М.* Особенности развития связной речи глухих школьников // Особенности овладения знаниями и умениями детьми с недостатками слуха. – Ленинград: Министерство просвещения РСФСР, 1982. – С. 43–69.

2. *Глухов В. П.* Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: уч. пособие для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – 231 с.

3. *Позднякова М. И.* Живопись фламандских художников как источник жанра «виммельбух» // Дизайн и искусство – стратегия проектной культуры XXI века: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции в рамках Всероссийского форума молодых исследователей (г. Москва, 14–17 ноября 2023 г.). – М.: Российский государственный университет им. А. Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство), 2023. – С. 172–175.

4. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.

Информация об авторах

Ольга Александровна Красильникова, доктор педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, ekoryukina@yandex.ru

Екатерина Алексеевна Карпенко, магистрант, специальное (дефектологическое) образование, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, karpenko25122001@mail.ru

Information about the authors

Olga Aleksandrovna Krasilnikova, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, ekoryukina@yandex.ru

Ekaterina Alekseevna Karpenko, Master's student, special (defectological) education, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, karpenko25122001@mail.ru

Поступила: 20.02.2025
Одобрена после рецензирования: 13.03.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 20.02.2025
Approved after peer review: 13.03.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

Научная статья

УДК 376

Формирование математической грамотности младших школьников с нарушением слуха

А. А. Коржова[1], **В. Ю. Зенкович**[1]

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

Статья посвящена проблеме формирования математической грамотности у младших школьников с нарушением слуха. Цель нашего исследования – поиск путей и способов повышения математической грамотности учеников начального звена с нарушением слуха. В статье рассматриваются определения понятий грамотности, функциональной грамотности, математической грамотности, ее критерии оценки, особенности формирования математической грамотности в младшем школьном возрасте, а также эффективные приемы формирования математической грамотности у учащихся младших классов в процессе обучения.

Ключевые слова: начальное математическое образование; математические знания; младшие школьники с нарушением слуха.

Для цитирования: Коржова А. А., Зенкович В. Ю. Формирование математической грамотности младших школьников с нарушением слуха // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 104–113.

Original article

Formation of mathematical literacy of primary schoolchildren with hearing impairment

A. A. Korzhova[1], **V. Yu. Zenkovich**[1]

[1]*Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg*

The article highlights the problem of the formation of mathematical literacy in younger schoolchildren with hearing impairment. The aim of the study is to find ways and means to improve the mathematical literacy of elementary school students with hearing disabilities. The article discusses definitions of the concepts of literacy, functional literacy, mathematical literacy, signs, structure, features of the formation of mathematical literacy in primary school age, as well as effective methods of forming mathematical literacy in elementary school students in the learning process.

Keywords: primary mathematical education; mathematical knowledge; younger pupils with hearing impairment.

For citation: Korzhova A. A., Zenkovich V. Yu. Formation of mathematical literacy of primary schoolchildren with hearing impairment. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 104–113.

© Коржова А. А., Зенкович В. Ю., 2025

Введение. Изменения, протекающие на современном этапе развития общества, определяют приоритетные направления в образовании подрастающего поколения. Так, одним из главных направлений модернизации российского образования выступает формирование математической грамотности обучающихся. Этот тезис подтверждается документами, обеспечивающими образовательный процесс в Российской Федерации. Задачами развития математического образования согласно концепции его развития выступает: «модернизация содержания учебных программ математического образования на всех уровнях (с обеспечением их преемственности) исходя из потребностей обучающихся и потребностей общества во всеобщей математической грамотности...; обеспечение отсутствия пробелов в базовых знаниях для каждого обучающегося...» [1].

Математическое образование детей с нарушением слухового анализатора имеет определенную специфику. Согласно исследованиям в области психологии и педагогики, «эффективное математическое развитие глухих детей достигается только через специально организованное коррекционно-развивающее обучение». Важно учитывать, что как процесс этого обучения, так и формируемые математические понятия у таких детей имеют свои особенности (А. П. Гозова, И. А. Михаленкова, Л. С. Мотылёва, Т. В. Розанова, Н. Ф. Слезина, В. Б. Сухова, В. В. Тимохин, И. А. Никольская, А. А. Коржова и др.). Как считает А. А. Коржова, «в начальном образовании детей с нарушением слуха необходимо учитывать особенности познавательной деятельности учащихся, применять индивидуально-дифференцированный подход и современные технологии». Говоря конкретно о математической грамотности детей с нарушением слуха, следует сказать, что развитие этого аспекта образования имеет огромное значение, т. к. грамотность в математике является фундаментом успешной учебы в старшем возрасте и важной компетенцией в повседневной жизни.

Цель нашего исследования – определить уровень математического развития младших школьников с нарушением слуха, а также выяснить, какие приемы и способы могли бы содействовать более глубокому пониманию и применению детьми математики для дальнейшего решения проблем в разнообразных контекстах реального мира.

В связи с поставленной целью нами был разработан комплекс заданий, включающий в себя такие блоки, как числа, геометрические фигуры и измерения, текстовые задачи. Задания представлены в виде вопросов открытого и закрытого типа. Для лучшего понимания материала была подготовлена анимированная презентация, в которой подобраны задания из приведенных выше блоков.

Задачи исследования:

1. Изучить отечественные и зарубежные источники по теме.

2. Провести диагностическое тестирование обучающихся с целью определения уровня их математической грамотности.

3. Разработать и адаптировать задания по математике для учащихся с нарушением слуха, используя содержание школьной программы.

4. Подготовить анимированную презентацию с целью облегчения и оптимизации решения заданий.

Необходимо дать определения ключевым понятиям. Согласно словарю психолого-педагогических понятий, под грамотностью понимается «определенная степень владения человеком навыками чтения и письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка» [5]. Это толкование является достаточно обширным. В сло-

варе профессионального образования грамотность трактуется как «умение читать, писать и производить расчеты с применением четырех действий арифметики, а также способность оперировать знаковыми системами естественных и искусственных языков при осмыслении и выполнении тех или иных задач» [2]. Таким образом, оба термина имеют сходство, заключающееся в практическом применении полученных умений, навыков, компетенций.

В условиях современности человек должен непрерывно получать образование, чтобы успешно справляться с требованиями XXI в., применяя в реальной жизни весь накопленный опыт за годы обучения. Таким образом, из понятия «грамотность» вытекает более сложное понятие – функциональная грамотность. Выдающийся ученый и лингвист А. А. Леонтьев довольно четко сформулировал определение функциональной грамотности. Так, под функциональной грамотностью следует понимать способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [3]. Существуют и другие трактовки этого термина. ФГОС третьего поколения определяет функциональную грамотность как способность решать учебные задачи и жизненные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности. Два рассмотренных определения обладают достаточно явным сходством. Похожее определение дает PISA. Так, под функциональной грамотностью понимается «умение человека использовать знания и приобретенные навыки, чтобы успешно справляться с жизненными ситуациями и задачами, возникающими в повседневной жизни в социуме». [12]. Все три определения созвучны, едины в том, что главным является использование приобретаемых в течение жизни компетенций для решения широкого спектра задач.

Функциональная грамотность подразделяется на ряд видов, среди которых выделяют читательскую, математическую, естественно-научную, финансовую, компьютерную, а также глобальные компетенции и креативное мышление. Перечисленные направления считаются особенно важными для освоения в начальной школе. В рамках данной работы нас интересует грамотность в области математики. Термин “mathematical literacy” был введен в 1944 г. в США по инициативе комиссии по послевоенным планам. Комиссия Национального совета учителей математики выступила с требованием обеспечить достижение математической грамотности всеми способными учащимися. Изначально в первые десятилетия после появления математическая грамотность понималась как просто «удовлетворительное владение базовой школьной математикой».

Рассмотрим, какие сейчас определения дают авторы этому понятию. Во время анализа интернет-ресурсов было найдено следующее определение: математическая грамотность – это способность человека формулировать, применять и интерпретировать математику в разнообразных контекстах [11]. Кроме того, было найдено более полное, развернутое определение, в котором под математической грамотностью понимается «способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живет, высказывать хорошо обоснованные математические суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину» [12]. В исследовании PISA термин определяется как «сочетание математических знаний, умений, опыта и способностей человека, обеспечивающих успешное решение различных проблем, требующих использования математики».

PISA не просто определяет, могут ли учащиеся воспроизводить знания, она также проверяет, насколько хорошо учащиеся могут переносить то, что они узнали, насколько успешно могут применять полученные знания в незнакомых условиях как в школе, так и за ее пределами [12]. Таким образом, можно выделить характерное сходство этих трех определений, заключающееся в том, что грамотность в области математики подразумевает под собой ключевые знания и навыки, необходимые для полноценного участия гражданина в жизни современного общества.

Математическая грамотность младшего школьника состоит из трех ключевых аспектов:

– понимание применимости: ребенок осознает, для чего нужна математика в учебе и повседневной жизни, и умеет определять ситуации, где ее знание необходимо;

– математическое мышление: ученик способен видеть математические связи, обрабатывать информацию, используя логические и математические приемы;

– владение языком математики: ученик знает и использует математические символы и термины для решения задач, объяснения своих рассуждений и работы с данными [3].

Формирование математической грамотности базируется на требованиях ФГОС НОО. В частности, согласно предметным результатам по математике, учащиеся должны научиться использовать базовые математические знания для описания и объяснения окружающего мира, а также для оценки количественных и пространственных характеристик объектов и явлений. Кроме того, стандарт предполагает приобретение начального опыта применения математики для решения учебных и практических задач [3]. Реализация данных требований позволяет ученикам осознать необходимость математики, применять ее в быту, различать математические объекты и видеть связи между ними [11].

Развитие психики у детей с нарушением слуха подчиняется общим закономерностям развития, характерным для всех детей. Однако этот процесс осложняется рядом особенностей. Причинами этих особенностей являются как сам первичный дефект слуха, так и его вторичные нарушения: задержка речевого развития, коммуникативные трудности и своеобразие развития познавательных процессов [4].

Одно только интенсифицированное использование устной речи в образовательном процессе не позволит преодолеть трудности в обучении детей с нарушением слуха, т. к. при таком подходе возрастает вероятность непонимания получаемых знаний. Вследствие этого в ходе обучения математике необходимо принимать во внимание визуальную природу мышления глухих учащихся. Активное внедрение в учебный процесс различных средств, методов и приемов, которые воздействовали бы и на слуховые, и на зрительные анализаторы, имеет благоприятное влияние на повышение степени понимания и усвоения курса школьных предметов, учитывая, что большая часть детей с недостатками слуха по уровню развития наглядно-образного мышления находится наравне с нормально слышащими сверстниками.

Современные эксперты выяснили, что дидактические пособия, которые применяются в ходе обучения, должны быть полисенсорными и способствовать получению информации о существенных чертах изучаемых понятий с помощью разнообразных ощущений [9].

Урок математики с учетом направленности на формирование математической грамотности учащихся с нарушением слуха должен включать в себя изложение материала с использованием наглядности и активизации мыслительной деятельности (постановка различного рода вопросов), комплексное использование устной и дак-

тильной речи, представление материала малыми дозами, немногословность, четкость изложения, отсутствие лишних слов, многократное повторение.

С целью формирования коммуникативных возможностей, а также дальнейшего развития словесно-логического мышления данной категории учащихся, идет регулярная разработка специфических методов и приемов, которая обуславливает постоянный поиск путей повышения эффективности обучения математике глухих младших школьников.

На основе анализа работ А. П. Гозовой, В. Б. Суховой, Т. В. Розановой, Л. И. Тиграновой, И. А. Михаленковой, И. А. Никольской, А. А. Коржовой и др. можно обозначить следующие пути повышения эффективности обучения математике младших школьников с нарушением слуха, представленные на рисунке 1.

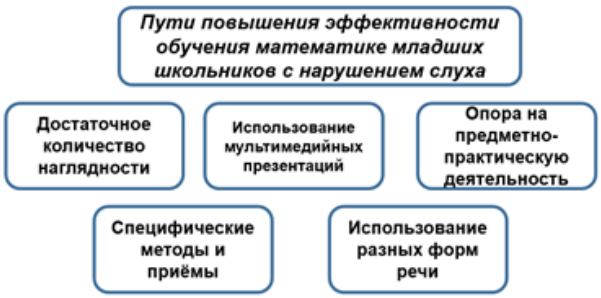


Рис. 1. Пути повышения эффективности обучения математике младших школьников с нарушением слуха

В качестве основных критериев оценки математической грамотности младших школьников с нарушением слуха были выделены следующие:

1. Уметь выполнять письменные расчеты, связанные с привычными ситуациями, на базе изученных алгоритмов (сложение/вычитание многозначных чисел, умножение/деление многозначных чисел на однозначное и двузначное число).

2. Уметь решать текстовые задачи в 1–2 действия в связи с покупкой, измерением и др.

3. Применять свойства арифметических действий, оперировать ими для выполнения устных вычислений, необходимых в практической деятельности.

4. Узнавать, называть (читать) записанное многозначное число (в пределах миллиона).

5. Различать математические объекты (числа, величины, фигуры), выявлять связи и зависимости между ними, проводить сравнение и классификацию.

Методы исследования. В данной работе мы использовали следующие методы исследования: анализ литературы (изучение существующих источников по теме), классификация (разделение функциональной грамотности по ее направлениям), наблюдение за активностью учеников на уроках математики, констатирующее исследование (проведение тестирования с участием глухих учащихся в учебном заведении для детей с нарушением слуха).

Тестирование проводилось с участием глухих учащихся 4 дополнительного класса в ГБОУ школе-интернате № 31 г. Санкт-Петербурга. В тестировании принимали участие 6 учеников с разным уровнем математического развития в возрасте от 11 до 13 лет.

В ходе анализа теста TMISS 2019 рабочей программы учебного предмета «Математика» (вариант 1.2) и учебника по математике (УМК «Школа России») нами были отобраны 3 блока заданий: числа, текстовые задачи, геометрические фигуры и измерения. Исходя из рабочей программы, планируемыми предметными результатами изучения курса математики являются: освоенные знания о числах и величинах, арифметических действиях, текстовых задачах, геометрических фигурах; умения выбирать и использовать в ходе решения изученные алгоритмы, свойства арифметических действий. Таким образом, учитывая предметные результаты и типичные задания, которые учитель использует на уроках, нами были отобраны 5 заданий, среди которых: два задания из блока «Числа», два задания из блока «Текстовые задачи», одно задание из блока «Геометрические фигуры и измерения». Каждое верно выполненное задание оценивалось в 1 балл.

Перед тем как провести тестирование, с учениками на уроке заранее были разобраны аналогичные задания. Они решались коллективно. В первом задании, где было необходимо прочитать число и выбрать его верную запись, у учеников не возникло особых затруднений. Второе задание, текстовая задача, вызвала трудности сразу после прочтения. Ученикам не был понятен смысл, не было понятно, что нужно найти, при том, что в тексте задачи все слова были знакомы, т. к. в жизни использовались достаточно часто. Учащиеся решали задачу методом случайного подбора действия, пока один из учеников не назвал верный ответ. По просьбе учителя он вышел к доске, решил задачу, объяснив одноклассникам полученный ответ. Третье задание, которое также являлось текстовой задачей, вызвало вопросы. Прочитав условие, ученики стали решать задачу так же, как и предыдущую – случайным действием. Только после того как учитель задал вопросы «О ком говорится в задаче? О чем говорится в задаче? Какой вопрос задачи?», учащимся стало понятно, какое действие необходимо использовать. Четвертое задание было направлено на проверку знаний таблицы умножения. Может показаться, что это задание было одним из самых легких, но верный ответ был назван далеко не сразу. Ученики должны были назвать вариант ответа, где записаны числа, которые делятся на 3. Правильный ответ был дан последним. Ученики называли варианты ответов, где были числа 13, 23, 26, 31. Учитель предложил проверять все варианты, которые предлагают ученики: на доске записывала примеры (13:3; 23:3) и давала возможность ребятам решить их. Обучающиеся моментально понимали, что сделали ошибку, как только видели записанный пример. Пятое задание было связано с нахождением периметра прямоугольника. Учитель заранее предупредил, что эта тема была пройдена довольно давно, поэтому у учащихся могут возникнуть сложности. В первую очередь, зная длины двух сторон, ученики начали складывать их между собой. Однако потом, вспомнив, что такое периметр, записав его формулу, успешно решили задачу.

На следующий день ученики решали аналогичные задания самостоятельно. На рисунках 3, 4 представлены некоторые из работ учеников. В приведенной ниже диаграмме можно увидеть результаты тестирования (рис. 2).

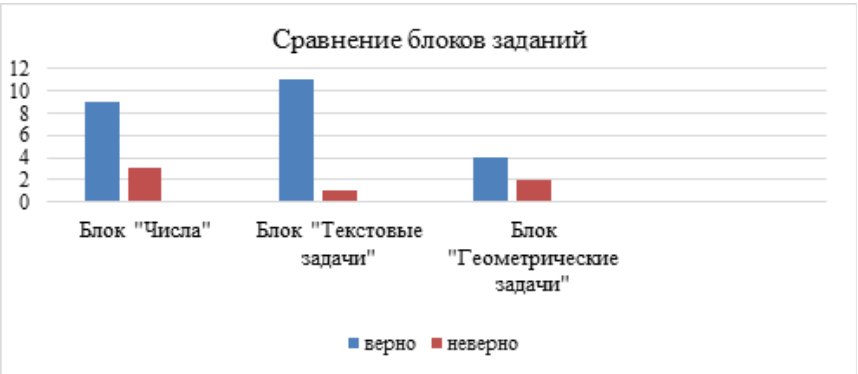
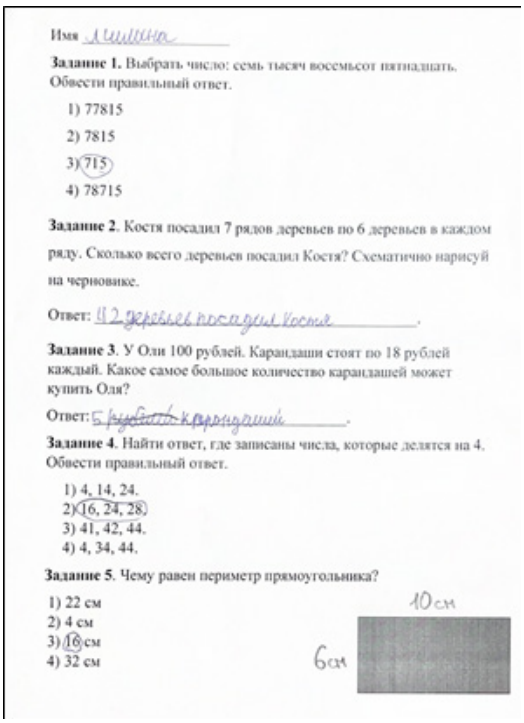


Рис. 2. Сравнительная характеристика выполнения заданий


Имя Алина

Задание 1. Выбрать число: семь тысяч восемьсот пятнадцать. Обвести правильный ответ.

1) 77815
2) 7815
3) (715)
4) 78715

Задание 2. Костя посадил 7 рядов деревьев по 6 деревьев в каждом ряду. Сколько всего деревьев посадил Костя? Схематично нарисуй на черновике.

Ответ: 42 дерева посадил Костя.

Задание 3. У Оли 100 рублей. Карандаши стоят по 18 рублей каждый. Какое самое большое количество карандашей может купить Оля?

Ответ: 5 рублей карандашей.

Задание 4. Найти ответ, где записаны числа, которые делятся на 4. Обвести правильный ответ.

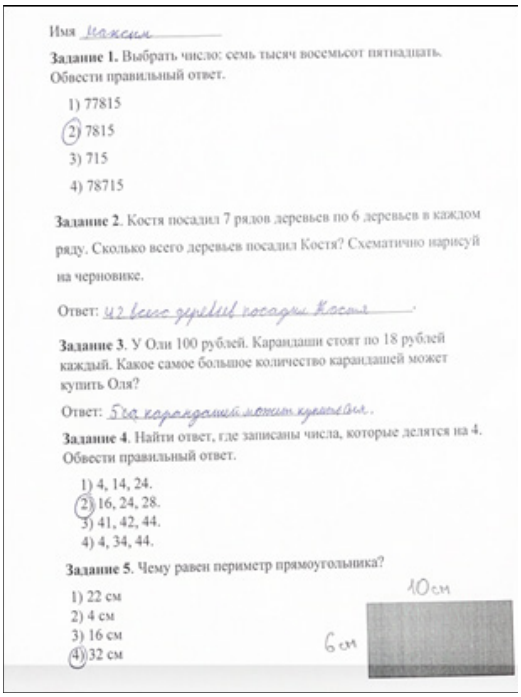
1) 4, 14, 24.
2) (16, 24, 28.)
3) 41, 42, 44.
4) 4, 34, 44.

Задание 5. Чему равен периметр прямоугольника?

1) 22 см
2) 4 см
3) (16) см
4) 32 см

10 см
6 см

Рис. 3. Пример работы ученицы


Имя Максим

Задание 1. Выбрать число: семь тысяч восемьсот пятнадцать. Обвести правильный ответ.

1) 77815
(2) 7815
3) 715
4) 78715

Задание 2. Костя посадил 7 рядов деревьев по 6 деревьев в каждом ряду. Сколько всего деревьев посадил Костя? Схематично нарисуй на черновике.

Ответ: 42 всего деревьев посадил Костя.

Задание 3. У Оли 100 рублей. Карандаши стоят по 18 рублей каждый. Какое самое большое количество карандашей может купить Оля?

Ответ: 5 карандашей может купить Оля.

Задание 4. Найти ответ, где записаны числа, которые делятся на 4. Обвести правильный ответ.

1) 4, 14, 24.
(2) 16, 24, 28.
3) 41, 42, 44.
4) 4, 34, 44.

Задание 5. Чему равен периметр прямоугольника?

1) 22 см
2) 4 см
3) 16 см
(4) 32 см

10 см
6 см

Рис. 4. Пример работы ученика

Результаты и обсуждение. Блок «Числа» был представлен двумя заданиями, соответственно, максимум баллов за эти задания – 12. Трое учеников допустили ошибки при выполнении заданий этого блока. У двух учеников были ошибки в первом задании, где было необходимо прочитать число и выбрать его верную запись. Ошибки в этом задании могут быть связаны с недостаточным пониманием разрядного состава чисел, недостаточно сформированными знаниями о классах чисел, незнанием алгоритма нумерации многозначного числа. У одного ученика была ошибка в 4 задании, где требовалось найти вариант ответа, в котором все числа делятся на 4. Данная ошибка может быть обусловлена не в полной мере изученной таблицей умножения.

Блок «Текстовые задачи» также состоял из двух заданий. Всего 1 ученик допустил ошибку в задании, где было необходимо найти самое большое количество карандашей, которое может купить девочка, имея определенную сумму и зная цену одного карандаша. Задача решается одним действием – делением. Ученик сделал ошибку, отняв от суммы цену. Ошибка такого рода может быть обусловлена непониманием значения слов и выражений, а также неспособностью представить ситуацию, описанную в задаче; автоматизмом в решении, когда при недостаточном анализе условий задачи запускается стратегия, усвоенная ранее (например, использование действия «вычитания», если в задаче встречаются слова, характеризующие это действие – «потратил/купил»).

С меньшим успехом было выполнено задание из блока «Геометрические задачи». Данный блок был представлен одним заданием. Из 6 учеников двое допустили ошибки. В задаче было необходимо найти периметр прямоугольника, зная обе стороны. Два ученика допустили идентичные ошибки – сложили две стороны вместо четырех. Такая ошибка может быть связана с тем, что ученик забыл формулу нахождения периметра.

На основании проведенного тестирования, анализа результатов и ошибок мы разработали комплекс заданий по формированию математической грамотности глухих младших школьников. Приведем примеры (рис. 5).

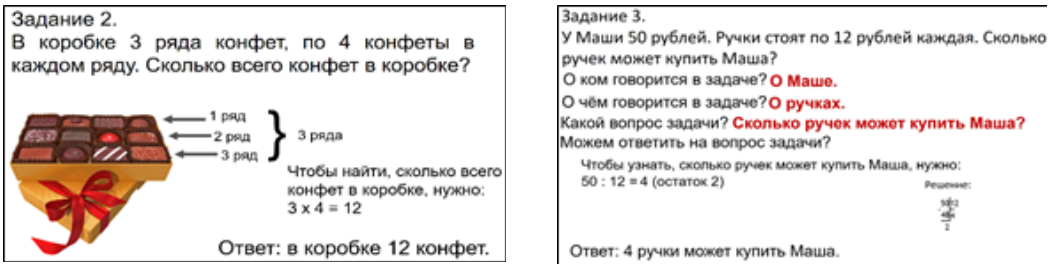


Рис. 5. Примеры из комплекса заданий

Выводы. Таким образом, в ходе работы было проведено исследование с целью выявления уровня сформированности математической грамотности, на основе результатов был подготовлен сборник заданий, способствующий повышению эффективности обучения математике. Благодаря тестированию удалось выявить и разобрать типичные ошибки учеников, анализ которых помог в определении наиболее действенных путей при изучении математики. Кроме того, в современной методической литературе есть большой выбор разнообразных методик, которые могут быть использованы во время изучения курса математики. Выбор из них наиболее эффективных поможет педагогу не только научить детей математике, но и сформировать у них устойчивый познавательный интерес к обучению.

Список источников

1. Распоряжение правительства Российской Федерации «Об утверждении Концепции развития математического образования в Российской Федерации» от 24.12.2013 № N 2506-р [Электронный ресурс]. – URL: http://pravo.gov.ru/ (дата обращения: 02.03.2024).

2. *Вишнякова С. М.* Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 2019. – 538 с.

3. *Горбунова В. А.* Математическая грамотность как одно из направлений функциональной грамотности младших школьников: методическая разработка. – Йошкар-Ола: Марийский институт образования, 2023. – 35 с.

4. *Дмитриева Т. М.* Развитие познавательных процессов у детей с нарушением слуха // Вестник Уральского государственного медицинского университета. – 2018. – № 4. – С. 24–27.

5. *Каленникова Т. Г., Борисевич А. Р.* Словарь психолого-педагогических понятий: справочное пособие для студентов всех специальностей очной и заочной форм обучения. – Минск: БГТУ, 2007. – 68 с.

6. *Коржова А. А.* Особенности познания окружающего мира детьми с нарушением слуха // Приложение Международного научного журнала «Вестник психофизиологии». – 2023. – № 1. – С. 128–136.

7. *Коржова А. А., Малинина М. Б.* Использование компьютерных презентаций как средство повышения эффективности обучения математике слабослышащих детей // Модернизация специального образования в современном социокультурном пространстве: материалы 18-й Международной конференции «Ребенок в современном мире. Духовные горизонты детства». – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2011. – С. 271–277.

8. *Коржова А. А., Скворцова Я. Ю.* Индивидуально-дифференцированный подход в обучении младших школьников с нарушением слуха // Студент – исследователь – учитель: материалы 22-й Межвузовской студенческой научной конференции. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2021. – С. 949–960.

9. *Куманькина А. А.* Методические особенности формирования функциональной грамотности на уроках математики // Молодой ученый. – 2023. – № 52 (499). – С. 171–173.

10. *Майсеня Л. И., Урбан М. А.* Методические особенности обучения математике учащихся с нарушением слуха // Непрерывное профессиональное образование лиц с особыми потребностями: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. – Минск, 2021. – С. 161–167.

11. *Смолеусова Т. В.* Формирование математической функциональной грамотности // Сибирский учитель. – 2020. – № 1. – С. 27–33.

12. *Сорокина И. В.* Развитие функциональной грамотности обучающихся основной школы: метод. пособие для педагогов / под общ. ред. Л. Ю. Панариной, И. В. Сорокиной, О. А. Смагиной, Е. А. Зайцевой. – Самара: СИПКРО, 2019. – 105 с.

Информация об авторах

Ангелина Анатольевна Коржова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, linbor28@gmail.com

Валерия Юрьевна Зенкович, студент 4 курса очной формы обучения кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, lera.zenkovich@bk.ru

Information about the authors

Angelina Anatolyevna Korzhova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Deaf Pedagogy, Institute Defectology Education and

Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, linbor28@gmail.com

Valeria Yuryevna Zenkovich, 4th year full-time student of Department of Deaf Pedagogy, Institute Defectology Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, lera.zenkovich@bk.ru

Поступила: 14.02.2025
Одобрена после рецензирования: 15.04.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 14.02.2025
Approved after peer review: 15.04.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

Научная статья

УДК 376.3+373.2

Использование средств изотерапии в период адаптации детей с нарушением слуха к условиям дошкольного образовательного учреждения

Е. Ю. Мамедова[1], **Н. А. Невинная**[1]
[1]*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

Рассматривается период адаптации детей с нарушением слуха к дошкольному образовательному учреждению, его специфичность. Представлены результаты исследования особенностей адаптации детей данной группы. Описывается возможность использования средств изотерапии в период приспособления детей раннего возраста со слуховой депривацией к дошкольному образовательному учреждению, представлены собственные разработки по теме.

Ключевые слова: ранний возраст; адаптация; нарушение слуха; арт-терапия; изотерапия.

Для цитирования: Мамедова Е. Ю., Невинная Н. А. Использование средств изотерапии в период адаптации детей с нарушением слуха к условиям дошкольного образовательного учреждения // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 114–121.

Original article

Use of art therapy during the period of adaptation of children with hearing impairment to the conditions of a preschool educational institution

E. Yu. Mamedova[1], **N. A. Nevinnaya**[1]
[1]*Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg*

The period of adaptation of children with hearing impairment to a preschool educational institution and its specificity are considered. The results of a study of the adaptation features of children in this group are presented. The possibility of using isotherapy during the period of adaptation of young children with auditory deprivation to a preschool educational institution is considered, and their own developments on the topic are presented.

Keywords: early age; adaptation; hearing impairment; art therapy; isotherapy.

For citation: Mamedova E. Yu., Nevinnaya N. A. Use of art therapy during the period of adaptation of children with hearing impairment to the conditions of a preschool educational institution. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 114–121.

Ранний возраст является особым и крайне важным периодом в жизни человека. В этом возрасте наиболее тесна связь психического и физического развития. Продолжительное нахождение ребенка в состоянии стресса может приводить к замедле-

© Мамедова Е. Ю., Невинная Н. А., 2025

нию темпа психофизического развития, ухудшению физического здоровья [7, с. 5]. Поступление в детский сад является одним из первых опытов ребенка серьезных перемен в условиях среды, что, несомненно, вводит организм в состояние стресса.

Дети раннего возраста с нарушениями в развитии входят в группу риска по прохождению периода адаптации наиболее сложно. Приспособление к условиям детского сада детей до 3 лет со слуховой депривацией является специфичным и требует углубленного изучения, а также нуждается в поисках путей смягчения данного периода для представленной группы [2, с. 14]. Одним из эффективных средств для предотвращения тяжелого прохождения адаптации детей раннего возраста с нарушением слуха может стать применение арт-терапии [3, с. 95]. Дальнейшее изучение этих вопросов составляет актуальность нашей работы.

Вопросы адаптации и адаптивного потенциала личности изучались такими научными деятелями, как М. А. Беребин, Ф. Б. Березин, В. М. Долгова, Е. К. Завьялова, И. С. Коврогина, В. В. Константинов, А. Г. Маклаков, И. А. Милославова, А. В. Сухарев, Е. Р. Халтурина, Т. Л. Чаброва, и др.

Адаптация детей раннего возраста к дошкольному образовательному учреждению входит в сферу научных интересов следующих ученых: И. М. Аксарина, Е. Е. Алексеев, А. Г. Бобылева, Э. А. Евко, М. Ф. Гуторова, И. П. Жукова, Л. Ф. Обухова, Т. А. Ронина, Р. Б. Стеркина, Р. В. Тонкова-Ямпольская и др.

Изучением особенностей адаптации детей до 3 лет со слуховой депривацией к условиям детского сада занимались С. В. Важенина, Л. А. Головчиц, Д. А. Лукашенко, В. Ф. Матвеева, Н. Г. Морозова, В. Петшак и др.

На организационном этапе реализации проекта нам было необходимо выявить особенности адаптации детей данной группы к ДОУ, чтобы найти подходящие инструменты более мягкого прохождения этого периода детьми.

Мы самостоятельно выделили факторы, значимые для оценки адаптации детей раннего возраста с нарушением слуха, в сравнении с их слышащими сверстниками (на основании методик А. С. Раньжиной, Н. Д. Ватутиной, Сирса):

– социальные контакты;
– инициативность;
– связь с родителями;
– эмоциональное состояние;
– физические показатели.

В результате проведенного нами исследования и анализа теоретических источников были выявлены некоторые особенности адаптации детей раннего возраста с нарушением слуха к условиям дошкольного образовательного учреждения:

1. Адаптация детей раннего возраста с нарушением слуха по всем критериям оценки проходит более тяжело, чем у детей раннего возраста без нарушений в развитии.

2. Наличие значимых трудностей в коммуникации со взрослыми и сверстниками, трудностей в проявлении инициативы.

3. Определяющее значение заинтересованности родителей и их осознанного участия в процессе адаптации ребенка к ДОУ.

4. Склонность детей к проявлению негативных эмоций в ситуации трудного переживания ими новых условий среды.

5. Специфические задачи педагогов, необходимые к решению в период адаптации: периодическая диагностика состояния ребенка, создание условий, содейству-

ющих компенсаторным возможностям, акцент внимания на соблюдение режима дня, а также поддержку и укрепление здоровья ребенка.

6. Необходимость особой подготовленности специалистов, работающих с детьми данной категории [4, с. 14].

Для снятия чрезмерного нервно-психического напряжения детей раннего возраста с нарушением слуха в период адаптации нами было принято решение разработать и систематизировать информационно-иллюстративные материалы для родителей и педагогов. Их использование позволило повысить психолого-педагогическую грамотность родителей по вопросу адаптации, снизить уровень стресса воспитанников в период приспособления к условиям дошкольного образовательного учреждения.

Проанализировав все доступные средства, положительно влияющие на психоэмоциональное состояние ребенка в период освоения им пространства и режима работы ДОУ, мы выделили изотерапию (раздел арт-терапии).

Арт-терапию как средство психолого-педагогического воздействия на психоэмоциональное состояние ребенка изучали Е. И. Бруно, Г. В. Бурковский, Т. В. Волосец, И. Г. Галянт, О. А. Карабанова, М. В. Киселёва, А. И. Копытин, Е. Н. Кутепова, И. Ю. Левченко, Е. М. Мастюкова, Е. А. Медведева, А. Г. Москвина, Р. Б. Хайкина и др.

Арт-терапия является эффективным методом психологической коррекции в работе с детьми с нарушениями в развитии, находящихся в состоянии эмоциональной депривации, эмоциональной лабильности, импульсивности, страха, повышенной аффективной возбудимости, стрессовых и депрессивных состояниях. И. Ю. Левченко пишет об эффективности применения арт-терапевтических методов при коммуникативных нарушениях (конфликтные ситуации, напряженные отношения к окружающей социальной среде, негативной «Я-концепции», низкой и нестабильной самооценке) [5, с. 94].

Изотерапия как один из видов арт-терапии определяется как лечебное психокорригирующее средство, воздействующее через применение изобразительной деятельности [6, с. 1211].

Нами был составлен цикл занятий с элементами изотерапии, позволяющий эффективно снимать нервно-психическое напряжение детей (табл.). Цикл состоит из 10 занятий и рассчитан на реализацию в течение 2 недель. Для каждого занятия разработаны подробные планы-конспекты.

Таблица

Цикл занятий для детей раннего возраста с нарушением слуха в период адаптации

№	Техника изотерапии, название работы
1	Мандалы, «Цветной круг»
2	Пластилинография, «Пластилин – силач»
3	Рисование ватными палочками, «Дождик»
4	Рисование ладошками, «Солнце»
5	Монотипия, «Монстр»
6	Групповое рисование, «Наша группа»
7	Раздувание краски, «Цветок»
8	Работа с ватой, «Заяц»
9	Работа штрихами, «Веселые мелки»
10	Каракули Винникота (работа в парах), «Друзья»

Разработанные нами занятия направлены на решение конкретных задач по успешному преодолению адаптационного процесса к ДОУ детьми с нарушением слуха:

– преодоление стрессового состояния;

– снятие напряжения и скованности;

– создание доверительных отношений между воспитанниками и педагогами группы;

– развитие эффективного коммуникативного поведения между воспитанниками;

– развитие инициативности воспитанников.

Представленные в таблице виды работ рассчитаны на снятие нервно-психического напряжения ребенка посредством взаимодействия с различными материалами (краски, восковые мелки, цветные карандаши, вата, пластилин), рисования при помощи пальцев, ладошек, простых подручных материалов (например, ватные палочки). На занятиях должны создаваться благоприятный психологический климат, дружеская обстановка, позитивный настрой на творческую деятельность. Выбранные виды работ доступны и интересны для воспитанников раннего возраста с нарушением слуха. Все перечисленное позволяет создать благоприятную среду для эффективного преодоления адаптационного стресса у детей данной группы, снятия напряжения.

Одним из видов работ, позволяющих оказывать значительное положительное влияние на состояние ребенка в период стресса, является пластилинография. В начале деятельности с пластилином педагог предлагает детям размять кусочки материала. Им предлагается специальный мягкий пластилин, однако от них все равно требуются некоторые усилия в начале работы с таким материалом. Так, в процессе разминания происходит чередование процессов мышечного напряжения и расслабления, на что педагог целенаправленно обращает внимание воспитанников. Этот этап занятия, как и последующая работа с данным материалом, позволяют решать задачи по снятию напряжения и скованности, преодолению общего стрессового состояния. Каждое занятие цикла, так или иначе, решает эти же задачи.

Некоторые виды работ позволяют в большей степени развивать инициативность детей. К этой группе относятся занятия: рисование мандал «Цветной круг», групповое рисование «Наша группа», монотипия «Монстр», раздувание краски «Цветок», работа штрихами «Веселые мелки». При выполнении работ этого типа дети сами выбирают цвета, делают мазки, штрихи, точки там, где захотят. Тем самым эти занятия позволяют воспитанникам проявить свои желания, интерес, получить похвалу, почувствовать свою значимость и прожить ситуацию успеха.

Другие занятия направлены на развитие продуктивного коммуникативного поведения воспитанников. Например, рисование в технике каракули Винникота «Друзья». На этом занятии ребятам предлагается работать в парах. После того как педагог настроил детей на выполнение задания, доступно объяснил его суть, одному из воспитанников выдаются материалы. Другому ребенку дается установка подождать, он будет рисовать следующим. Педагог побуждает малыша наблюдать за рисованием товарища, старается вызвать интерес к его деятельности. Смена работы организовывается каждую минуту. Так дети учатся работать рядом друг с другом, проявлять интерес к деятельности товарища, соблюдать очередность в рисовании, учитывать при рисовании работу другого. Также к занятиям, направленным на развитие коммуникативного поведения воспитанников, относятся групповое рисова-

ние «Наша группа», работа штрихами «Веселые мелки», рисование ватными палочками «Дождик».

В 2024 г. нами был реализован представленный цикл занятий с дошкольниками, имеющими нарушение слуха. Уже в процессе проведения занятий цикла с детьми мы фиксировали у обучающихся снижение напряжения, интерес к контакту со сверстниками и первые проявления инициативы. Например, предложение поменяться карандашами.

Вследствие наблюдения за группой в период адаптации мы получили следующие результаты. Замечены улучшения по каждой группе критериев оценки адаптации (рис. 1). Разница между показателями контрольной и экспериментальной группами составила от 2 до 16 %. Наилучшие результаты были получены на уровне коммуникативного развития детей (контакт с детьми), инициативности (проявление инициативы в игре, проявление инициативы на занятиях), эмоционального состояния (настроение, напряжение, скованность) – 10 % и выше.

Рис. 1. Показатели результативности применения разработки по группе критериев «Социальные контакты»

При оценке социальных контактов воспитанников с нарушением слуха после реализации цикла занятий с элементами изотерапии выявлено улучшение результатов наблюдения от 9 % (контакт со взрослыми, выполнение указаний педагогов, участие в играх) до 13 % (контакты с детьми) (рис. 2).

Анализ критериев группы «Инициативность» показал следующее. Замечено улучшение показателей от 7 % (проявление инициативы в общении, проявление инициативы в помощи взрослым) до 13 % (проявление инициативы в игре) (рис. 3).

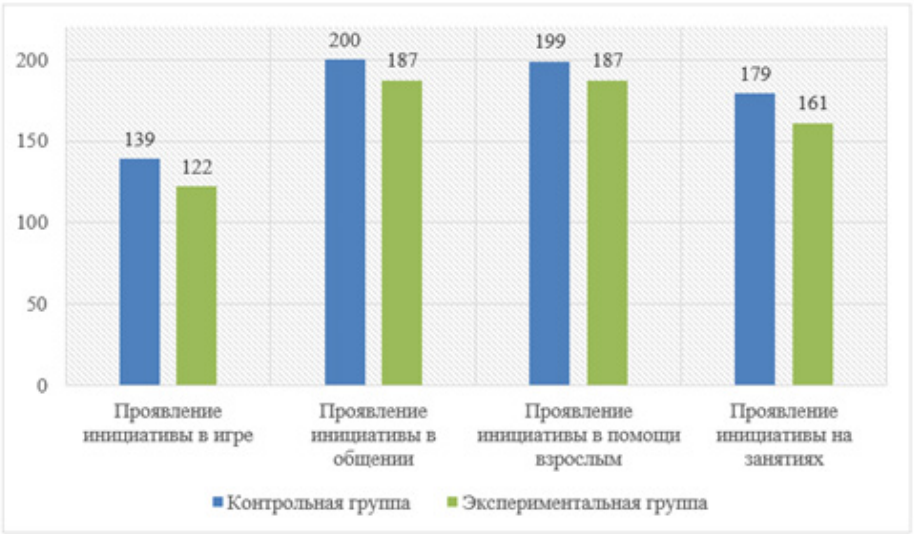


Рис. 2. Показатели результативности применения разработки по группе критериев «Инициативность»

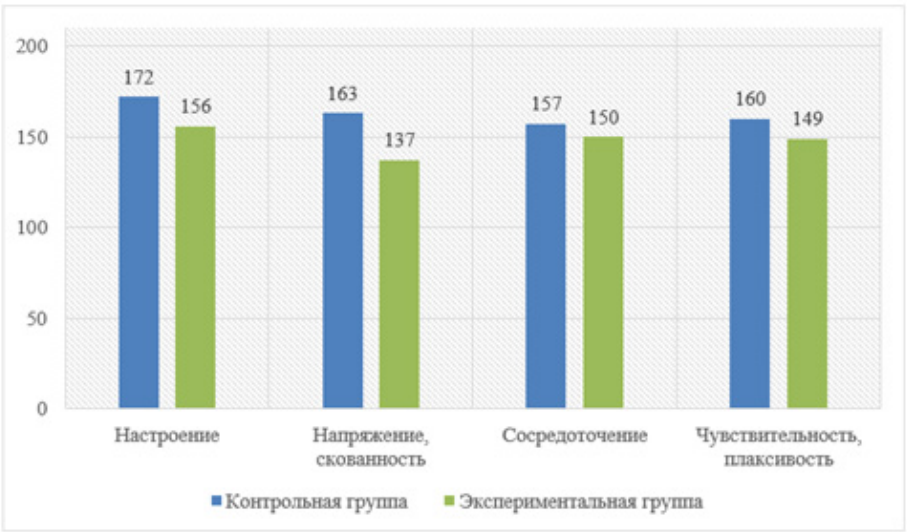


Рис. 3. Показатели результативности применения разработки по группе критериев «Эмоциональное состояние»

При оценке эмоционального состояния воспитанников также выявлено положительное воздействие. Зафиксировано улучшение результатов от 5 % (сосредоточенность) до 16 % (напряжение, скованность).

Таким образом, мы можем говорить о значительной результативности применения цикла занятий с элементами изотерапии в период адаптации детей раннего возраста с нарушением слуха.

Для ознакомления педагогов и родителей с нашими разработками создан вебсайт [1]. Он включает в себя основные разделы: главная страница, рекомендации родителям и педагогам.

На главной странице размещена информация о том, что такое адаптация, подчеркивается важность активного участия в этом процессе как педагогов, так и родителей, их тесного взаимодействия.

В разделе «Родителям» мы попытались в доступной форме представить разработанные нами рекомендации по следующим разделам: «Чего ждать от ребенка в период адаптации?», «Каким детям легче адаптироваться?», «Как подготовиться к поступлению в детский сад?», «Как вести себя родителям в период адаптации?», «Чего лучше не делать?», «Полезная литература».

Вся информация в разделе направлена на включение родителей в процесс адаптации их малыша с нарушением слуха.

В разделе «Педагогам» мы представили результаты нашего исследования в виде особенностей адаптации рассматриваемой группы детей, а также разработанной нами методики оценки адаптации, и цикл занятий с элементами изотерапии. Также на данной странице сайта размещены рекомендации по реализации разработанного цикла и планы-конспекты занятий.

Таким образом, нами представлено эффективное средство для положительного воздействия на психоэмоциональное состояние ребенка в период освоения им пространства и режима работы ДОУ – цикл занятий с элементами изотерапии. Разработка направлена на решение задач по развитию продуктивного коммуникативного поведения, инициативности, а также снятию нервно-психического напряжения.

Данный цикл занятий, а также другие разработки по теме адаптации детей раннего возраста с нарушением слуха представлены на нашем сайте. Считаем, что созданная нами платформа с полной, актуальной, доступной информацией, а также инструментами, полезными материалами по теме адаптации детей с нарушением слуха к детскому саду, будет полезна и востребована педагогами дошкольных образовательных учреждений, родителями и студентами педагогических колледжей и университетов.

Хочется еще раз напомнить, что мы все вместе отвечаем за то, как пройдет первое знакомство малыша с миром за пределами родного дома.

Список источников

1. Адаптация к детскому саду [Электронный ресурс]. – URL: https://sites.google.com/view/adaptation-kindergarten-df/%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F-%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%86%D0%B0 (дата обращения: 10.04.2025).

2. *Важенина С. В.* Адаптационные характеристики детей младшего школьного возраста с нарушением слуха // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – № 4. – С. 9–15.

3. *Мастюкова Е. М., Московкина А. Г.* Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: уч. пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Владос, 2003. – 408 с.

4. *Мамедова Е. Ю.* Система обучения глухих устной речи Ф. Ф. Рау и ее развитие в современных условиях: дисс. … на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.03 – коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия). – СПб., 1998. – 19 с.

5. *Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н.* Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании. – М.: Академия, 2020. – 248 с.

6. *Нигматова М. М., Мирзаева Д. Ш.* Арт-терапия, как средство адаптации детей раннего возраста к ДОО // Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences. – 2022. – № 1. – С. 1209–1215.

7. *Ткачук Е. А., Мартынович Н. Н.* Нервно-психическое развитие детей. Основные клинические проявления поражений ЦНС. – Иркутск: Иркутский государственный медицинский университет, 2021. – 62 с.

Информация об авторах

Елена Юрьевна Мамедова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, lark.66@mail.ru

Наталья Александровна Невинная, магистрант, кафедра сурдопедагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, nevinnaj@gmail.com

Information about the authors

Elena Yurievna Mamedova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department Surdopedagogy, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, lark.66@mail.ru

Natalia Alexandrovna Nevinnaya, master's student, Department Surdopedagogy, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, nevinnaj@gmail.com

Поступила: 21.02.2025
Одобрена после рецензирования: 31.03.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 21.02.2025
Approved after peer review: 31.03.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

День дефектологии. 2025. № 2 (7)
Day of Defectology, 2025, no. 2 (7)

Научная статья

УДК 376.3+373

Дидактическое пособие «Занимательный календарь» для овладения навыками письма детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста

Л. Б. Баряева[1,2], **Л. В. Лопатина**[3], **Т. И. Юрченко**[2], **С. С. Кравцова**[2], **Я. Г. Куликова**[2]

[1]*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*
[2]*Детский сад № 83 комбинированного вида Фрунзенского района, Санкт-Петербург*
[3]*Институт дефектологического образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

В статье представлены описание и методические приемы работы с авторским пособием – рабочей тетрадью по развитию речи и мыслительных процессов нормально развивающихся детей и детей с ОВЗ старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Пособие прошло апробацию в ходе инновационного проекта в образовательной деятельности с детьми с разными стартовыми возможностями в Государственном дошкольном образовательном учреждении детский сад № 83 Фрунзенского района Санкт-Петербурга в подготовительных к школе группах комбинированной направленности. В статье описаны приемы и методы, рекомендуемые при его использовании.

Ключевые слова: подготовка к обучению в школе; развитие речи; развитие мыслительных процессов; дети с ограниченными возможностями здоровья; рабочая тетрадь.

Для цитирования: Баряева Л. Б., Лопатина Л. В., Юрченко Т. И., Кравцова С. С., Куликова Я. Г. Дидактическое пособие «Занимательный календарь» для овладения навыками письма детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 122–129.

© Баряева Л. Б., Лопатина Л. В., Юрченко Т. И., Кравцова С. С., Куликова Я. Г., 2025

Original article

Didactic manual “Entertaining calendar” for mastering writing skills by children of senior preschool and primary school age

L. B. Baryaeva[1,2], **L. V. Lopatina**[3], **T. I. Yurchenko**[2], **S. S. Kravtsova**[2], **Ya. G. Kulikova**[2]

[1]*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*
[2]*Kindergarten No. 83 of Combined type Frunzensky district, Saint Petersburg*
[3]*Institute of Defectological Education, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg*

This article introduces a practical guide, a workbook about the development of speech and mental processes in normally developing children and children with disabilities of senior preschool and primary school age. The manual was tested during an innovative project in educational activities with children with different starting opportunities at the State Preschool Educational Institution Kindergarten No. 83 of the Frunzensky district of Saint Petersburg in combined preparatory groups for school. The article describes the techniques and methods recommended when using this didactic manual.

Keywords: preparation for school; speech development; development of mental processes; children with disabilities; workbook.

For citation: Baryaeva L. B., Lopatina L. V., Yurchenko T. I., Kravtsova S. S., Kulikova Ya. G. Didactic manual “Entertaining calendar” for mastering writing skills by children of senior preschool and primary school age. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 122–129.

Задолго до обучения в школе у ребенка должны быть сформированы необходимые предпосылки школьной готовности. Именно в период дошкольного детства чаще всего и бывают спрограммированы все возникающие в дальнейшем школьные проблемы, прежде всего проблемы в овладении письмом, выступающим средством получения и передачи знаний [1; 2; 4; 8; 15]. В период школьного обучения, когда к речи, когнитивным процессам начинают предъявляться гораздо более высокие требования, ребенок с ограниченными возможностями здоровья оказывается в сложном положении.

Не менее важным является и компонент интеллектуальной готовности, который наблюдается у предшкольника. Этот компонент предполагает наличие у ребенка запаса конкретных знаний. Дети должны владеть дифференцированным восприятием, обобщенными формами мышления, простыми логическими операциями, смысловым запоминанием. Экспериментально установлено, что мышление у ребенка старшего дошкольного возраста, готовящегося к обучению в школе, остается образное, оно опирается на реальные действия с предметами, предметами-заместителями [5; 7; 10; 11; 13].

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования дает нам основание определить интеллектуальную готовность с позиций того, как ребенок предшкольного возраста понимает и умеет выделить учебную задачу, превратив ее в самостоятельную цель деятельности. Развитие интеллектуальной готовности к обучению предполагает дифференцированное восприятие, аналитическое мышление, рациональный подход к действительности, логическое запоминание, интерес к знаниям, процессу получения этих знаний, овладение на слух разговорной речью, развитие мелкой моторики, зрительно-двигательных координаций [10; 11; 15].

Установлено, что формирование графомоторных умений и навыков в онтогенезе подчиняется в одно и то же время с изобразительной деятельностью. Развитие графомоторных навыков зависит от взаимосвязи между зрением и движением руки (моторной координации) [8; 9].

Н. А. Бернштейн трактует графический навык как «…активную психомоторную деятельность, которая образует внешнее оформление и саму сущность двигательного упражнения. Выработка этого навыка – это смысловое цепное действие, в котором нельзя выпускать отдельные смысловые звенья, нельзя и перемешивать их порядок» [3, с. 230].

Если в дошкольном возрасте базовые функции, обеспечивающие процесс письма, явно «запаздывают» в своем развитии или формируются дефицитарно, то позднее это проявляется в письме. Подготовка ребенка к школе – важный и ответственный этап в его жизни. Недостаточная сформированность к началу школьного обучения графомоторных навыков, зрительно-пространственных представлений, языкового анализа, синтеза, умений ориентироваться на листе бумаги осложняет овладение ребенком графическим образом букв, отличающихся различным количеством и пространственным расположением элементов [1; 2; 4; 12]. Недостаточность словарного запаса, неточность понимания значений многих слов, неумение чувствовать их смысловое родство затрудняет овладение грамматическими правилами. Сложности ориентации в языковых единицах и правилах их употребления отражаются на возможности их анализа и синтеза [6; 13].

«Борьба» за успешное обучение в школе должна начинаться уже в дошкольном возрасте, еще задолго до обучения ребенка грамоте. Генеральной стратегией такой «борьбы» выступает формирование комплекса предпосылок, ключевых навыков, обеспечивающих овладение письмом.

Значимым условием для создания благоприятных предпосылок школьного обучения является ознакомление практических работников, родителей с простыми и конкретными методическими приемами, позволяющими еще до поступления ребенка в школу устранить (нивелировать) имеющиеся в их развитии недостатки.

Преодолению возникающих у ребенка сложностей в процессе подготовки к обучению в школе может помочь разработанное нами дидактическое пособие «Занимательный календарь», которое апробировано в ходе инновационного проекта в образовательной деятельности с детьми с разными стартовыми возможностями в Государственном дошкольном образовательном учреждении детский сад № 83 Фрунзенского района Санкт-Петербурга в подготовительных к школе группах комбинированной направленности, где совместно занимаются нормативно развивающиеся дети и дети с ограниченными возможностями здоровья.

Разработанная авторским коллективом рабочая тетрадь «Занимательный календарь» – это дидактическое пособие, созданное для увлекательной подготовки детей к школе и успешному началу освоения школьной программы. Оно предназначено для деятельности ребенка под руководством взрослого. Предложенная в данном дидактическом пособии система логопедических заданий призвана способствовать у дошкольников и детей младшего школьного возраста развитию значимых для школьного обучения функций: зрительно-пространственных представлений, графомоторных навыков, связной речи, расширению словарного запаса по лексической теме, а также развитию звукового и слогового анализа и синтеза у детей на этапе подготовки к школе и в процессе обучения в 1 классе.

Рабочая тетрадь «Занимательный календарь» структурирована следующим образом: пособие разделено на 4 части, каждая из которых состоит из 12 рабочих листов и соответствует одному времени года. Часть 1 имеет название «Осень», часть 2 – «Зима», часть 3 – «Весна», часть 4 – «Лето». Последнее задание каждой части посвящено логичному переходу к следующему времени года. Выбранная авторами структура составления пособия поможет закрепить знания детей о временах года, их последовательности и признаках.

Задания и дидактические упражнения включены в разделы рабочей тетради по принципу постепенного усложнения и направлены на формирование базовых умений и навыков, необходимых для подготовки к школе. Выполняя их, дети учатся выделять из слов звуки, составлять звуковую схему слов, определяя характеристики входящих в них звуков, разделять слова на слоги, определять количество слогов в слове, знакомятся с условно-графическим обозначением звуков речи и их последовательным расположением в слове, развивают умение соотносить звуки речи с обозначающими их буквами, учатся делать простейший звуковой анализ слов. Задания, предложенные в дидактическом пособии, способствуют обогащению словарного запаса, развитию связной речи и мышления, успешно подготавливают детей с разными стартовыми возможностями к освоению грамотной письменной речи.

Важным аспектом подготовки к школе является развитие мелкой моторики рук. На каждом рабочем листе тетради предлагаются задания на совершенствование графомоторных навыков и тренировку руки. Они включают в себя обводку контуров, штриховку, рисование по точкам и по клеточкам, прохождение лабиринтов, написание элементов букв и цифр, рисование узоров и другие задания, которые помогут подготовить руку ребенка к письму, развить координацию и контроль движений, освоить первые элементы букв, научиться уверенно держать карандаш, сформировать правильный его захват и не бояться вести четкую линию. Данные упражнения также будут полезны для развития зрительного восприятия и оптических представлений и помогут будущему школьнику или ребенку младшего школьного возраста ориентироваться на листе тетради. Тренируя внимательность и концентрацию, они помогают детям научиться сосредотачиваться на задании и улучшать свои наблюдательские навыки, способствуя профилактике оптической дисграфии, которая, являясь распространенной проблемой среди школьников, значительно затрудняет процесс обучения. Все задания максимально адаптированы к уровню восприятия детей и соответствуют современным требованиям ФГОС ДО.

В рабочей тетради внимание уделяется формированию языковых навыков: звукового анализа и синтеза, дифференциации схожих по звучанию звуков, выделения слогов в слове, определения ударного слога, составления слов из слогов, составления предложений из отдельных слов, и подбор схем к составленным предложениям. Данные задания помогут ребенку лучше понимать структуру языка, что необходимо для успешного обучения чтению и письму и профилактики ошибок в устной и письменной речи.

Особое внимание уделяется систематизации знаний детей по лексическим темам, связанным с окружающим миром, временами года, праздниками, животными, растениями и т. д. Разнообразные картинки для раскрашивания, соответствующие изучаемым темам, делают процесс обучения более увлекательным и запоминающимся, способствуют обогащению словарного запаса ребенка, расширяют его кругозор и формируют познавательный интерес, помогая ребенку лучше понимать мир, в котором он живет. Выполнив дидактические упражнения, ребенок присту-

пает к раскрашиванию предложенных картинок, что вызывает удовольствие у всех детей и развивает у них фантазию и творческие способности. Отдельно в рабочей тетради выделена лексическая тема «Школа и школьные принадлежности» как наиболее актуальная для будущих первоклассников.

Тетрадь содержит задания, способствующие развитию мыслительных процессов, навыков логического и критического мышления, поэтому учителя-дефектологи при грамотном подходе к использованию данного пособия могут значительно повысить уровень познавательной активности детей с задержкой психического развития.

В процессе реализации проекта авторы ориентировались на то, что включаемые в рабочую тетрадь задания могут быть использованы в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста не только с различными вариантами дизонтогенетического развития, но и с детьми, имеющими нормативное развитие. Ведь реализация проекта осуществлялась в группах комбинированной направленности, где совместно включались в образовательный процесс дети с разными стартовыми возможностями.

В ходе апробации рабочей тетради «Занимательный календарь» задания из данного дидактического пособия предлагались детям на подгрупповых и индивидуальных логопедических занятиях и на занятиях по образовательной области «Речевое развитие» в соответствии с календарно-тематическим планированием учителя-логопеда и воспитателей. Также данное дидактическое пособие адресовано педагогам дополнительного образования, проводящим занятия по подготовке детей к школе.

Родители детей дошкольного возраста, гувернеры – все, кто готовит детей к школе, могут использовать ее для индивидуальной работы с ребенком в свободное время дома. Для привлечения родителей к процессу обучения и его облегчения авторы разработали методические рекомендации доступные и понятные любому взрослому человеку, не имеющему отношения к педагогике. Используя их, родители, как и профессиональные педагоги, смогут формировать у своих детей навык согласования слов в роде, числе и падеже, что способствует развитию грамматически правильной речи. Проводя беседы по предложенным в методических рекомендациях темам, родители, отвечая на вопросы детей, углубят собственные знания о них и, возможно, такие беседы станут началом интересных семейных проектов, идеи которых зарождаются именно в процессе совместной деятельности с детьми.

Занимательные упражнения, предложенные в рабочей тетради, не только делают процесс обучения интересным, но и способствуют созданию позитивной атмосферы, что укрепляет связь между родителями и детьми. Это особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья.

В ходе реализации проекта мы наблюдали высокую включенность в работу детей разных нозологических групп: детей с различными речевыми нарушениями, задержкой психического развития, расстройствами аутистического спектра. Все они с удовольствием выполняли графические упражнения из «Занимательного календаря». Дети с нормативным развитием творчески подходили к выполнению заданий, предлагая и свои варианты, что наблюдалось уже в процессе выполнения второй, третьей и четвертой частей рабочей тетради. В настоящий момент авторы работают над расширением заданий, ориентируясь на интересы и пожелания детей. Данный творческий проект будет иметь продолжение, в котором авторы представят вариативность «Занимательного календаря». Трудности, которые наблюдались у детей с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития и у детей с расстройствами аутистического спектра, преодолевались в ходе коррекционно-разви-

вающей работы с учетом индивидуально-типологических особенностей каждого ребенка.

В ходе проведения занятий с рабочей тетрадью «Занимательный календарь» дети с ограниченными возможностями здоровья учились последовательно отвечать на вопросы педагогов, уверенно и спокойно выражать свои мысли. Важно то, что они стали рассуждать на предложенную лексическую тему и стремились аккуратно и тщательно выполнять задания, что важно для развития графомоторных навыков.

Проведя апробацию нашего творческого проекта, можно сделать вывод о том, что регулярное и грамотное использование данного дидактического пособия способно заметно повысить эффективность подготовки детей к школе, подготовить их ко всем трудностям школьных лет, предупредить возникновение многих школьных проблем, помочь уверенно справляться с учебной программой.

Рабочая тетрадь «Занимательный календарь» была представлена на Всероссийском смотре-конкурсе рабочих тетрадей «Планета детей» (с международным участием) по организации самостоятельной работы дошкольников и младших школьников с особыми образовательными потребностями в 2024/2025 учебном году в номинации «Рабочая тетрадь по развитию речи, обучению произношению и грамоте».

Благодаря комфортному формату и продуманному содержанию рабочая тетрадь «Занимательный календарь» может стать интересным дополнением к программе дошкольного обучения и преодолению трудностей на начальном этапе школьного обучения. Предлагаемый в рабочей тетради материал стимулирует развитие активного познавательного интереса у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, способствует всестороннему их развитию и, безусловно, станет надежным помощником на их пути к знаниям, укрепит уверенность в собственных силах и позволит им в будущем усвоить учебный материал с удовольствием.

Список источников

1. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжелыми нарушениями речи с методическими рекомендациями / Л. Б. Баряева, Т. В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина [и др.]; под ред. Т. В. Волосовец, Л. В. Лопатиной. – М.: Просвещение, 2023. – 336 с.

2. *Баряева Л. Б., Лопатина Л. В., Филатова И. А.* Диагностика и коррекция нарушений двигательной сферы у дошкольников со стертой дизартрией: колл. монография. – М.: Добрый мир, 2021. – 118 с.

3. *Бернштейн Н. А.* О ловкости и ее развитии. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.

4. *Большакова С. Е.* Формирование мелкой моторики рук: игры и упражнения. – М.: Сфера, 2005. – 64 с.

5. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе: уч. пособие. – СПб.: Питер, 2014. – 208 с.

6. *Демидова Н. М.* Времена года в картинках и заданиях для развития ума и внимания. – М.: Дрофа, 2009. – 36 с.

7. *Запорожец А. В.* Интеллектуальная подготовка детей к школе // Дошкольное воспитание. – 1977. – № 8. – С. 30–34.

8. *Зинченко В. П., Рузская А. Г.* Взаимоотношение осязания и зрения у детей дошкольного возраста // Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. – М.: Просвещение, 1966. – С. 272–301.

9. *Зинченко В. П., Ломов Б. Ф.* О функциях движений руки и глаза в процессе восприятия // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 29–41.

10. *Кадола Е. В.* Анализ подходов к проблемам психологической готовности к школе и формирования предпосылок общеучебных умений у детей старшего дошкольного возраста // Омский научный вестник. – 2015. – № 4. – С. 160–163.

11. *Кравцова Е. Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Юнити-Дана, 2012. – 267 с.

12. *Крупенчук О. И.* Альбом для развития интеллекта 6+. – СПб.: Литера, 2013. – 144 с.

13. *Лебедева И. Н.* Развитие связной речи дошкольников. Обучение рассказыванию по картине. – СПб.: Центр диагностики, консультирования по развитию детей профессора Л. Б. Баряевой, 2009. – 142 с.

14. *Подрезова И. А.* Школа умелого карандаша. Перспективное планирование и конспекты занятий по развитию графических навыков у детей 5–7 лет с речевыми нарушениями. – М.: ГНОМ и Д, 2023. – 120 с.

15. *Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Методические рекомендации по использованию диагностического комплекта «Исследование развития познавательной сферы детей дошкольного и младшего школьного возрастов». – М.: Аркти, 2000. – 32 с.

16. *Ушинский К. Д.* Родное слово. Вторая после Азбуки книга для чтения / метод. обработка и комментарии И. А. Горячевой, ил. А. М. Туманова. – Екатеринбург: Артефакт, 2018. – 236 с.

Информация об авторах

Людмила Борисовна Баряева, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления образованием, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск; заместитель заведующего по инновационной деятельности, Детский сад № 83 комбинированного вида Фрунзенского района, Санкт-Петербург, alesej@yandex.ru

Людмила Владимировна Лопатина, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой логопедии, Институт дефектологического образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, l.v.lopatina@mail.ru

Татьяна Ивановна Юрченко, преподаватель-исследователь; заведующий, Детский сад № 83 комбинированного вида Фрунзенского района, Санкт-Петербург, ermak98@mail.ru

Светлана Сергеевна Кравцова, учитель-логопед высшей категории, Детский сад № 83 комбинированного вида Фрунзенского района, Санкт-Петербург, kravtsova.s.s@yandex.ru

Яна Геннадиевна Куликова, учитель-логопед высшей категории, Детский сад № 83 комбинированного вида Фрунзенского района, Санкт-Петербург, yanon4ka@mail.ru

Information about the authors

Lyudmila Borisovna Baryaeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Education Management, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk; Deputy Head of Innovation, Kindergarten No. 83 of Combined type Frunzensky district, Saint Petersburg, alesej@yandex.ru

Lyudmila Vladimirovna Lopatina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Speech Therapy, Institute of Defectological Education, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, l.v.lopatina@mail.ru

Tatyana Ivanovna Yurchenko, Research Teacher; Head, Kindergarten No. 83 of Combined type Frunzensky district, Saint Petersburg, ermak98@mail.ru

Svetlana Sergeevna Kravtsova, Speech Therapist Teacher of the Highest Category, Kindergarten No. 83 of Combined type Frunzensky district, Saint Petersburg, kravtsova.s.s@yandex.ru

Yana Gennadievna Kulikova, Speech Therapist Teacher of the Highest Category, Kindergarten No. 83 of Combined type Frunzensky district, Saint Petersburg, yanon4ka@mail.ru

Поступила: 28.02.2025
Одобрена после рецензирования: 31.03.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 28.02.2025
Approved after peer review: 31.03.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

Научная статья

УДК 376.37

Коммуникативная компетентность в структуре личностного реабилитационного потенциала старших дошкольников с речевыми нарушениями

И. П. Волкова[1], **А. С. Стрельская**[1]
[1]*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

В статье представлены результаты изучения коммуникативной компетентности старших дошкольников с нарушенным речевым развитием в структуре их личностного реабилитационного потенциала. Показаны статистически значимые различия коммуникативных умений и действий старших дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием. Представлена авторская модель личностного реабилитационного потенциала дошкольников с нарушением речи, показатели которого оценивались экспертами, в качестве которых выступали психолог и логопед образовательного учреждения. Определены значимые взаимосвязи показателей коммуникативной компетентности и личностного реабилитационного потенциала старших дошкольников с нарушенным речевым развитием.

Ключевые слова: дошкольники с речевыми нарушениями; коммуникативная компетентность; коммуникативные умения; коммуникативные действия; личностный реабилитационный потенциал.

Для цитирования: Волкова И. П., Стрельская А. С. Коммуникативная компетентность в структуре личностного реабилитационного потенциала старших дошкольников с речевыми нарушениями // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 130–137.

Original article

Communicative competence in the structure of personal rehabilitation potential of senior preschoolers with speech disorders

I. P. Volkova[1], **A. S. Strelskaya**[1]
[1]*Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg*

The article presents the results of studying the communicative competence of older preschoolers with impaired speech development in the structure of their personal rehabilitation potential. Statistically significant differences in communication skills and actions of older preschoolers with normal and impaired speech development are shown. The author's model of the personal rehabilitation potential of preschoolers with speech impairment is presented, the indicators of which were assessed by experts, which were a psychologist and speech therapist of an educational institution. Significant relationships of communicative competence indicators and indicators of personal rehabilitation potential of older preschoolers with impaired speech development were determined.

Keywords: preschoolers with speech disorders; communication competence; communication skills; communication actions; personal rehabilitation potential.

© Волкова И. П., Стрельская А. С., 2025

For citation: Volkova I. P., Strelskaya A. S. Communicative competence in the structure of personal rehabilitation potential of senior preschoolers with speech disorders. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 130–137.

Введение. В настоящее время одной из значимых проблем теории и практики социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в том числе детей с нарушениями речевого развития, является изучение личностных ресурсов, способствующих повышению эффективности их лечения, реабилитации и адаптации к условиям жизни, факторов повышения их реабилитационного потенциала.

Значимым личностным ресурсом человека, способствующим успешной адаптации к социальной среде является коммуникативная компетентность, которая рассматривается исследователями как целостная характеристика личности, демонстрирующая способность человека к эффективному взаимодействию, включающая коммуникативные умения, психологические знания в области общения, свойства личности, психологические состояния, сопровождающие процесс общения [2]; как личностная характеристика, включающая коммуникативные способности и умения, психологические знания в области общения, свойства личности, психологические состояния, сопровождающие процесс общения [4].

Повышенное внимание к изучению коммуникативной компетентности, в том числе дошкольников с нарушениями речевого развития, обусловлено модернизацией дошкольного образования, предполагающего в качестве одного из главных критериев эффективности образовательного процесса развитие системы ключевых компетенций, одной из которых рассматривается коммуникативная компетентность, предполагающая развитие коммуникативных умений, базовых представлений о социальных нормах и принципах, а также развитие конструктивных способов взаимодействия с окружающими через знакомство с элементарными общепринятыми нормами и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, что зафиксировано в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [8].

Однако наличие дефектов развития, в том числе и речевых нарушений, может негативно сказываться на социальном взаимодействии, о чем упоминает еще Л. С. Выготский, рассматривая дефективность как понятие прежде всего социальное, а дефект как «социальный вывих» поведения [1, с. 63]. Трудности установления социальных контактов при различных формах дизонтогенеза могут негативно сказываться на личностном развитии ребенка, в том числе формировании коммуникативной компетентности. В то же время сегодня отмечается дефицит исследований коммуникативной компетентности старших дошкольников с нарушенным речевым развитием как значимого компонента их личностного реабилитационного потенциала.

Цель нашего исследования – теоретико-эмпирическое изучение особенностей коммуникативной компетентности в структуре личностного реабилитационного потенциала старших дошкольников с нарушениями речи.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели нами использованы следующие методы: теоретический, сравнительный, психодиагностический, метод экспертной оценки, методы математической статистики: U-критерий Манна-Уитни и коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Диагностический инструментарий включал методику диагностики социально-коммуникативной компетентности детей (О. В. Дыбина), направленную на оценку социально-коммуникативных умений

старших дошкольников с речевыми нарушениями, авторскую анкету, направленную на оценку показателей реабилитационного потенциала дошкольников с речевыми нарушениями.

Экспериментальное исследование проходило в 2023/24 г. на базе МАДОУ г. Мурманска № 97 и ГБДОУ Детский сад № 68 Калининского района Санкт-Петербурга. Выборку исследования составили 50 дошкольников, из них 25 дошкольников с речевыми нарушениями и 25 дошкольников с нормативным речевым развитием речи. Средний возраст испытуемых – 6,1 год.

Результаты и обсуждение. Результаты сравнительного изучения коммуникативной компетентности дошкольников с нормативным и нарушенным речевым развитием посредством методики О. В. Дыбиной [5, с. 44–52] показали, что средние значения по всем показателям данного феномена у дошкольников с речевыми нарушениями на статистически значимом уровне ниже показателей дошкольников с нормативным развитием речи (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения и статистически значимые различия выраженности показателей коммуникативной компетентности дошкольников (методика О. В. Дыбиной)

Показатели коммуникативной компетентности	Старшие дошкольники с речевыми нарушениями		Старшие дошкольники с нормативным речевым развитием		U критерий Манна-Уитни	p-уров. значимые различия p<0,05
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.		
1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*
Умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (веселый, грустный, рассерженный, упрямый и т. д.) и рассказать о нем	1,16	0,37	2,04	0,73	111,00	0,000014
Умение получать необходимую информацию в общении	1,28	0,54	2,20	0,71	108,50	0,000020
Умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам	1,64	0,76	2,16	0,62	189,50	0,010359
Умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками	1,52	0,71	2,44	0,65	119,50	0,000075
Умение спокойно отстаивать свое мнение	1,56	0,77	2,16	0,62	171,50	0,003451
Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей	1,60	0,76	2,28	0,68	164,00	0,002260
Умение принимать участие в коллективных делах (договариваться, уступать и т. д.)	1,56	0,82	2,44	0,71	142,00	0,000427

Окончание табл. 1

1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*
Умение уважительно относиться к окружающим людям	1,76	0,72	2,28	0,68	194,00	0,013744
Умение принимать и оказывать помощь	1,88	0,73	2,44	0,65	184,50	0,007657
Умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях	1,48	0,65	2,12	0,60	154,50	0,000849

Количественные данные показывают, что дошкольники с речевыми нарушениями на статистически значимом уровне отличаются по всем показателям коммуникативной компетентности от своих сверстников с нормативным речевым развитием. Дошкольники с речевыми нарушениями отличаются менее развитыми умениями понимать и описывать эмоциональное состояние других людей (U = 111,00, p-value = 0,000014), умениями соотносить свои желания с интересами окружающих (U = 164,00, p-value = 0,002260), умениями получать необходимую информацию в общении (U = 108,50, p-value = 0,000020), избегать конфликтов и проявлять спокойствие в конфликтных ситуациях (U = 154,50, p-value = 0,000849), умениями отстаивать свое мнение (U = 171,50, p-value = 0,003451). Также дошкольники с нарушением речи на значимом уровне отличаются от дошкольников с нормативным развитием менее развитыми умениями выслушивать окружающих и проявлять уважение к их мнению и интересам (U = 189,50, p-value = 0,010359), вести диалог со сверстниками и взрослыми (U = 119,50, p-value = 0,000075), они испытывают существенные затруднения при участии в коллективных мероприятиях, играх (U = 142,00, p-value = 0,000427), в принятии и оказании помощи сверстникам (U = 184,50, p-value = 0,007657), не обладают умениями уважительного отношения к окружающим (U = 194,00, p-value = 0,013744).

Обратимся к результатам изучения реабилитационного потенциала старших дошкольников с речевыми нарушениями (табл. 2), для изучения которого нами была разработана анкета. Теоретической основой при разработке анкеты являлись исследования Ж. В. Порохиной «Карта экспертной оценки социально-психологической адаптации (модифицированный вариант карты наблюдений Д. Стотта)» [7, с. 34–44]; опросник экспертной оценки коммуникативных способностей детей с тяжелыми и (или) множественными нарушениями психофизического развития С. Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан [3, с. 49–57].

Разработанная нами анкета, направленная на оценку личностного реабилитационного потенциала дошкольников с нарушением речи, содержит несколько компонентов (общие сведения, физический компонент, компонент, направленный на оценку внутренней картины дефекта, мотивационный компонент, самооценочный компонент, эмоциональный компонент, социальный компонент) (рис. 1). Оценка каждого компонента осуществлялась экспертами, в качестве которых выступали психолог и логопед образовательного учреждения на основе дискретной шкалы Лайкерта от 1 до 3.

Рис. 1. Модель реабилитационного потенциала старших дошкольников с речевыми нарушениями

Таблица 2

Средние значения оценки экспертами компонентов личностного реабилитационного потенциала старших дошкольников с речевыми нарушениями

Компоненты реабилитационного потенциала	Среднее значение, Mean	Minimum	Maximum	Стандартное отклонение, Std. Dev.
Физический компонент	18,44	12,00	36,00	6,61
Внутренняя картина дефекта	7,00	4,00	12,00	2,43
Мотивационный компонент	9,60	6,00	18,00	3,83
Самооценочный компонент	4,72	3,00	9,00	1,74
Эмоциональный компонент	10,88	7,00	21,00	4,15
Социальный компонент	6,56	4,00	12,00	2,55

Полученные результаты показывают, что наиболее высокими средними значениями выраженности компонентов реабилитационного потенциала старших дошкольников с речевыми нарушениями являются показатели *физического компонента* (18,44 ± 6,61) при maximum (36), что свидетельствует о низком уровне физической активности, включая ловкость, координацию движений и гибкость, присутствие недифференцированности движений, о повышенном уровне резистентности организма дошкольников с речевыми нарушениями. Выраженная вариация в показателях свидетельствует о дифференцированности уровней физической активности и здоровья старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Наиболее низкие значения отмечаются по показателям *самооценочного компонента* (4,72 ± 1,74) и *социального компонента* (6,56 ± 2,550), т. е. у старших дошкольников с низкой самооценкой, неуверенных в себе, с негативным отношением к своей внешности, у подверженных тревожности отмечается безынициативность в коммуникативном взаимодействии, индивидуализм и эгоцентризм как способ компенсации неуверенности в себе. Старшие дошкольники осведомлены о правилах организованного взаимодействия, однако не всегда понимают, как эти нормы

касаются их собственной деятельности. Им бывает сложно обратиться за помощью к сверстникам или взрослым, или же они могут отказываться от предложенной помощи. Значения стандартных отклонений указывают на то, что самооценка старших дошкольников с речевыми нарушениями низкая и относительно однородная.

Результаты проведенного корреляционного анализа показали наличие множественных статистически значимых положительных взаимосвязей всех компонентов личностного реабилитационного потенциала и всех показателей социально-коммуникативной компетентности дошкольников с нарушениями речевого развития: умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого и рассказать о нем ($r = 0, 58$ при $p < 0,05$); умение получать необходимую информацию в общении ($r = 0,66$ при $p < 0,05$); умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам ($r = 0,75$ при $p < 0,05$); умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками ($r = 0,74$ при $p < 0,05$); умение спокойно отстаивать свое мнение ($r = 0,77$ при $p < 0,05$); умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей ($r = 0,86$ при $p < 0,05$); умение принимать участие в коллективных делах, договариваться и уступать ($r = 0,80$ при $p < 0,05$); умение уважительно относиться к окружающим людям ($r = 0,68$ при $p < 0,05$); умение принимать и оказывать помощь ($r = 0,63$ при $p < 0,05$); умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях ($r = 0,70$ при $p < 0,05$) (методика О. В. Дыбиной) (рис. 2).

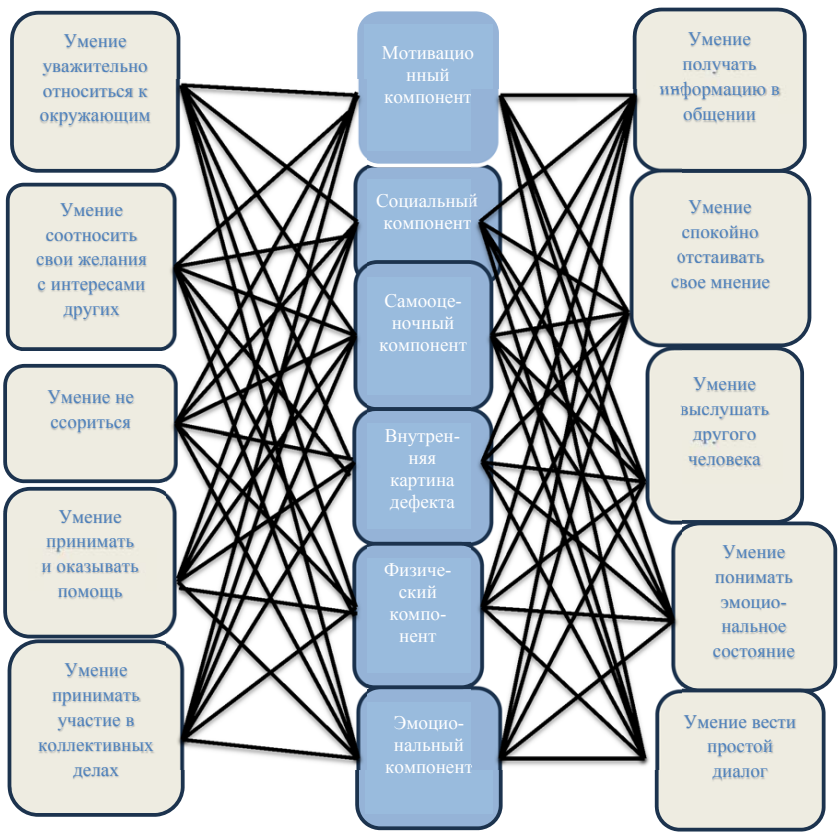


Рис. 2. Значимые коэффициенты ранговой корреляции компонентов личностного реабилитационного потенциала (авторская анкета) с показателями социально-коммуникативной компетентности (методика О. В. Дыбиной) старших дошкольников с речевыми нарушениями *(результаты достоверны при $p<0,05$)*

На основе проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Дошкольники с речевыми нарушениями отличаются недостаточной сформированностью социально-коммуникативной компетентности. Они испытывают трудности в понимании эмоциональных состояний окружающих, не всегда способны понять чувства сверстников и окружающих, сопереживать другим, уважительно относиться к окружающим, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, принимать участие в коллективных мероприятиях.

2. Все показатели коммуникативной компетентности старших дошкольников с речевыми нарушениями положительно коррелируют с компонентами реабилитационного потенциала старших дошкольников с нарушениями речи, что свидетельствует о значимой роли коммуникативной компетентности старших дошкольников в структуре их реабилитационного потенциала.

Таким образом, коммуникативная компетентность является значимым личностным ресурсом реабилитационного потенциала старших дошкольников с нарушениями речи. Для более успешной социальной адаптации, для развития реабилитационного потенциала старших дошкольников с речевыми нарушениями учителям-логопедам, педагогам-психологам, воспитателям и другим специалистам дошкольных образовательных организаций необходимо систематически развивать базовые коммуникативные умения и навыки как фундамент коммуникативной компетентности старших дошкольников с речевыми нарушениями уже на дошкольной ступени обучения.

Список источников

1. *Выготский Л. С.* К психологии и педагогике детской дефективности. Собрание сочинений: в 6 т. / под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – 368 с.

2. *Заречная А. А.* Особенности развития коммуникативной компетентности у детей с задержкой психического развития // Психолого-педагогические исследования. – 2018. – Т. 10, № 1. – С. 32–41.

3. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации / С. Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др.; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. – Минск: Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, 2008. – 144 с.

4. *Недбаева С. В., Недбаев Д. Н., Ткаченко В. В.* Коммуникативная компетентность: содержание и структура // Пульс. – 2017. – № 12. – С. 353–357.

5. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет: практическое пособие / О. В. Дыбина, С. Е. Анфисова, А. Ю. Кузина, И. В. Груздова; ред. О. В. Дыбина. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 64 с.

6. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. – М.: Московский государственный университет, 1982. – 267 с.

7. *Порохина Ж. В.* Психологическая реабилитация в социальной адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья. Коллективная монография подготовлена к Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологической реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья». – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – С. 34–44.

8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-do (дата обращения: 02.03.2025).

Информация об авторах

Ирина Павловна Волкова, доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Анна Сергеевна Стрельская, магистрант, направление «Специальное (дефектологическое) образование», Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, s3rgeevaanni3@yandex.ru

Information about the authors

Irina Pavlovna Volkova, Doctor of Psychology, Professor, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg

Anna Sergeevna Strelskaya, Master's student, specialization "Special (defectological) education", Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, s3rgeevaanni3@yandex.ru

Поступила: 17.03.2025
Одобрена после рецензирования: 21.04.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 17.03.2025
Approved after peer review: 21.04.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

День дефектологии. 2025. № 2 (7)
Day of Defectology, 2025, no. 2 (7)

Научная статья

УДК 376.2

Психолого-педагогические аспекты реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Т. В. Гудкова[1]
[1]*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*

В статье обращается внимание на двигательную активность человека как биологическую потребность. Учитывая ведущую роль двигательной функции в развитии человека, подчеркивается ряд ведущих двигательных нарушений, которые ограничивают и нарушают его жизнедеятельность и оказывают особое влияние на его социальную адаптацию и социализацию. Акцентируется внимание на двигательном дефекте как ведущем в клинике нарушений опорно-двигательного аппарата.

В рамках статьи излагаются основные принципы социальной реабилитационной работы. Подчеркивается комплексный характер помощи. Приводятся примеры средств реабилитации в физическом, психическом и социальном направлениях. Акцентируется внимание о необходимости психологической помощи и поддержке семье, воспитывающей ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевые слова: реабилитация; дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата; социальная адаптация; социализация; движение.

Для цитирования: Гудкова Т. В. Психолого-педагогические аспекты реабилитации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 138–144.

Original article

Psychological and pedagogical aspects of rehabilitation of children with disorders of the musculoskeletal system

T. V. Gudkova[1]
[1]*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

The article draws attention to human motor activity as a biological need. Given the leading role of motor function in human development, a number of leading motor disorders

© Гудкова Т. В., 2025

are emphasized, which limit and disrupt his vital activity and have a special impact on his social adaptation and socialization. Attention is focused on the motor defect as the leading one in the clinic of disorders of the musculoskeletal system. The article outlines the basic principles of social rehabilitation work. The comprehensive nature of the assistance is emphasized. Examples of rehabilitation tools in physical, mental and social areas are given. Attention is focused on the need for psychological assistance and support to a family raising a child with musculoskeletal disorders.

Keywords: rehabilitation; children with disorders of the musculoskeletal system; social adaptation; socialization; movement.

For citation: Gudkova T. V. Psychological and pedagogical aspects of rehabilitation of children with disorders of the musculoskeletal system. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 138–144.

Поле рассматриваемых вопросов в рамках данной проблемы многоаспектно. Вопросы имеют актуальный характер по отношению как к детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата и их родителям, так и важны для различных специалистов, работающих с ними. Затронем в рассмотрении некоторые психолого-педагогические аспекты.

Общеизвестно, что движение является одной из общебиологических потребностей организма человека. Эта потребность имеет тесную взаимосвязь с тремя аспектами здоровья: физическим, психическим и социальным. Ученые указывают на одно из ведущих условий правильного формирования детского организма, к которым относится своевременное развитие движений [5]. Значение двигательной активности, в частности, отмечал в своих работах Н. А. Бернштейн, указывая на характерную особенность двигательных нарушений в системе мышечно-суставной и осязательной чувствительности [2]. Учитывая тот факт, что для компенсации естественной биологической потребности в движении, суточный объем активных движений должен составлять не менее 2 ч в сутки. Примеры норм суточной двигательной активности школьников свидетельствуют о том, что с возрастом эта потребность и активность имеет тенденцию к возрастанию. Так, например, в возрасте 8 лет составляет около 4 ч и к 17 годам возрастает фактически до 5 ч у девушек и до 6 ч у юношей. Эти показатели соотносятся с продолжительностью работы, которая связана с мышечными усилиями.

Отметим, что у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата присутствует дефицит движений. Ведущим в клинической картине проявляется двигательный дефект, т. е. ведущими выступают двигательные нарушения, которые не позволяют ребенку совершать произвольные гармоничные движения, сохранять устойчивую позу тела и его ориентирование в пространстве. Среди них нарушенные моторные функции по удержанию головы, сидению, стоянию; переместительные движения (ходьба, бег, ползанье, лазанье, прыжки); функции по удержанию предметов и совершению манипулятивной деятельностью как изолированно каждой из рук, так и совместные обеими руками. Страдают и такие функции положения тела, как удержание равновесия при совершении туловищем поворотов и наклонов в разные стороны, а также произвольное удержание позы и переход из одной позы и положения в другое. Двигательный патологический профиль также характеризует несогласованность движений верхних и нижних конечностей, а также наличие неправильных поз и положений, которые, к сожалению, со временем закрепляются. При выполнении действий двигательная недостаточность приводит к незавершен-

ным, неестественным физиологическим движениям, невозможности совершить целенаправленные произвольные движения. Иными словами, двигательное развитие ребенка обеспечивается сложной функциональной системой [5].

В структуре нарушений при ДЦП имеет место характер как задержанного развития двигательных, так и психических функций. Нередко дети с ДЦП имеют существенные адаптационные трудности, а возникающие патохарактерологические реакции, проявляющиеся отказами, компенсациями или гиперкомпенсациями, свидетельствуют о формировании вторичного характера нарушений [8].

В соответствии с этим формирование жизненных компетенций представляется очень важным для социальной адаптации и социализации детей данной категории. В частности, актуальными являются задачи по формированию навыков самообслуживания, выработке трудовых навыков, развитию личности. Ключевым аспектом в их формировании выступает мотивация [4].

Среди таких основных принципов социальной реабилитационной деятельности, как единство диагностики и коррекции обучения, деятельности, опоры на положительные и сильные стороны личности ребенка, социального реабилитационного процесса, принцип психологической комфортности предполагает создание в социально реабилитационном процессе доверительной, раскованной и стимулирующей активность ребенка атмосферы. Иными словами, такой среды, которая, в частности, с опорой на внутренние мотивы, способствовала бы мотивации достижения и успешности при адекватной самооценке ребенка.

Подчеркнем следующее: в рамках реализации примерной рабочей программы воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования, или всех уровней общего образования, ведущим выступает тройственный союз между специалистами, родителями и их детьми. Ориентиром взаимодействия между ними является совместное сотрудничество и содружество. Так, профессионально родительская общность подразумевает включенность различных сотрудников образовательных организаций и всех взрослых членов семей, которых объединяют общие ценности и цели. На основе общих ценностных смыслов решение задач направлено как на развитие и воспитание детей, так и на взаимоуважение детско-родительской общности, где характерным является содействие друг другу, сотворчество, сопереживание, взаимопонимание, взаимоуважение [6].

Со стороны различных специалистов помощь имеет комплексный характер. С одной стороны, к примеру, трансляция опыта помогает во взаимообмене информацией по вопросам коррекции (использования эффективных, передовых подходов, техник, технологий); разработанных реабилитационных систем; ресурсного обеспечения; по вопросам системы тьюторского сопровождения; актуальной информации, относительно психологической или методической поддержки, адресованной как специалистам, так и родителям и их детям. С другой стороны, способствует осведомленности, повышению компетентности всех участников, а также возможности родителей адресно и своевременно получать помощь или психологическую поддержку, например, в вопросах осмысления различных ситуаций выбора, собственных ресурсов.

В рамках физического аспекта здоровья оказание помощи возможно, например, по выбору различных средств передвижения, в том числе современных. К примеру, с помощью ходунков «АРДОС», включающих в комплектацию костюм, плечевые ремни и пояс, благодаря спаренным сандалиям, которые надеваются на обувь, вы-

полняются наработки шага. Роботизированная система локомоторной терапии «Локомат» служит эффективным средством реабилитации, в том числе по овладению функцией ходьбы. Более того, наряду с современными системами, такие методы, как фехтование, занятия шахматами, теннисом, иппотерапия, плавание, зарекомендовали свою эффективность в реабилитации.

Несомненно, семье, воспитывающей ребенка с диагнозом ДЦП, необходима психологическая помощь и поддержка. Со стороны специалистов в рамках психологической поддержки важным является продумывание продуктивных приемов и методов по оказанию помощи как детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата, так и их родителям.

В частности, подход М. Селигмана позволяет в рамках синдрома выученной беспомощности трактовать отсутствие мотивации у человека в связи с пережитой им неподконтрольностью ситуации, что тождественно так называемому мотивационному синдрому. Селигман отмечал, что если считать, будто бы человек является порождением обстоятельств, то это формирует у него чувство безысходности, что в дальнейшем приводит в большинстве случаев к состоянию депрессии и пессимистичности. Синдром выученной беспомощности состоит из трех его составляющих. Селигман обосновывает его с позиции дефицита в трех сферах. Так, на уровне мотивационного дефицита у человека формируется понимание того, что ничего не получалось, при этом происходит уменьшение попыток и желание что-то изменить самостоятельно. На уровне когнитивного дефицита возникает убеждение того, что все равно ничего хорошего не получится. Эмоциональный дефицит придает этому состоянию палитру негативных оттенков депрессией и апатией.

Согласно этому возникает необходимость в оказании помощи, к примеру, родителям в стремлении к улучшению своих достижений. Специалистами может использоваться ряд различных методов, среди них: убеждения, упражнений, оценки и самооценки. Так, метод убеждения способствует формированию различных взглядов, представлений посредством оперативного обмена информацией, повествования диалога, доказательств или убеждений. Метод упражнений помогает организовать деятельность и стимулировать ее позитивные мотивы посредством таких приемов, как поручение, состязание, показы образцов, примеры или создание ситуации успеха. При этом используются различные форматы работы, как индивидуальные, так и групповые. Метод оценки и самооценки позволяет оценивать свои состояния, поступки и стимулировать деятельность, а также оказывать помощь в саморегуляции поведения. К приемам по их формированию относится поощрение, ситуация доверия, самоконтроля или самокритики.

Среди разнообразных форм работы специалистами могут использоваться различные способы влияния. Так, к примеру, убеждение включает в себя систему доводов, посредством которых обосновываются выдвигаемые положения, предложения. Внушение направлено на снятие своеобразных фильтров, стоящих на пути к новым установкам, либо деятельности. Посредством подражания возможно формирование позиции следования примеру или образцу поведения. Заражение чаще всего используют в групповом формате, что позволяет, например, передавать положительные эмоциональные состояния.

Важным для специалистов в работе с семьей изначально выступает установка контакта с родителями, далее следует постараться увидеть проблемы глазами родителей. Например, понять, как они видят, понимают какую-то проблему, почему семья именно так решает ее, делает именно такой выбор. На последующем этапе

необходимо определить и выявить те стереотипы, которые препятствуют эффективному взаимодействию родителей с ребенком. Далее следует активизировать ресурсы, такие как, факторы здоровья семьи, пробудить в семье надежду на хорошие изменения, и вместе с тем уменьшить число факторов риска, особенно таких как, негативность, чувство безнадежности и вины.

Неким примером к достижению мотивации может служить притча о двух лягушках (Л. Н. Толстой), оказавшихся в кувшине с молоком, свидетельствующая о различных стратегиях жизнестойкости. Согласно сюжету, одна из лягушек смирилась со своим положением, не верила в возможность выбраться из кувшина, перестала грести лапками и, не предпринимая попыток выбраться, утонула. Другая же старательно била лапками так, что молоко загустело, превратилось в масло и, таким образом, она выбралась на свободу. С психологической точки зрения старание представляет собой не просто внутренний фактор, а фактор, который поддается произвольному контролю.

Так, со стороны использования салютогенного подхода, взаимодействие с родителями может быть направлено на работу по переживанию каких-либо травм, трудностей, которые они испытывают. Основателем данного подхода является А. Антоновский, ключевой концепцией которого выступает понимание того, как специфические личностные склонности помогают человеку быть более жизнеустойчивым к стрессам, с которыми он фактически встречается каждый день [1]. Иными словами, он изучал, что человеку позволяет адаптироваться в сложных ситуациях.

Им выделяется так называемое чувство когерентности – согласованности единства трех составляющих. Первая – наполнение смыслом ситуации, она должна поддаваться осмыслению. Если же человек считает, что нет причин упорствовать, выживать, противостоять вызовам, сложным ситуациям, если нет ощущения смысла, то у него не возникает мотивации осмысливать события и ими управлять. Вторая – ситуация должна быть понимаемой, т. е. ясной, важно не избегание сложных ситуаций, а их видение. Третьей составляющей является возможность управлять ситуацией, т. е. ее контролировать, находить ресурсы для ее управления. Родителям нужно помогать развивать, контролировать эти состояния и восполнять дефицит в трех сферах. Важно находить хотя бы небольшие случаи в прошлом, когда что-то получилось, и учить не обесценивать свои результаты. Вместе с тем необходимо помочь родителям определить те действия, которые можно осуществить, чтобы действительно на что-то повлиять, хотя бы в незначительной степени, т. е. продвигаться маленькими шажками. Нужно от попыток преодолевать трудности продвигаться к их преодолению через возможности учиться их преодолевать.

В рамках социального направления приведем пример сотрудничества и поддержки как родителей, так и детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата с фондом «Жизнь с ДЦП», являющимся издателем журнала «Жизнь с ДЦП. Проблемы и решения» [7]. Благодаря освещению на страницах журнала актуальной информации имеется возможность получения помощи как родителям, так и детьми: написать, рассказать и быть услышанным, принять участие в мероприятиях и раскрыть свои возможности. Данный фонд оказывает поддержку инвалидам с детским церебральным параличом и черепно-мозговой травмой по трем направлениям: оказание адресной благотворительной помощи; получение реабилитации и лечение через некоммерческие центры по медицинской поддержке; оказание информационной поддержки.

К задачам фонда, в частности, относится транслирование информации в поддержку семей, воспитывающих детей с ДЦП, а также взрослых с данным диагнозом: о восстановительном лечении, профилактике социально-психологической адаптации и различных специализированных учреждениях, где можно получить помощь. Также в задачи входят: взаимообмен историями тех людей, кто успешно социально адаптировался; организация публичного пространства по обсуждению актуальных вопросов среди специалистов и профессионального делового сообщества.

Ресурсы журналов включают полезную информацию по различным проектам фонда; организуемым и реализуемым им мероприятиям; как обратиться в фонд за адресной, юридической, консультационной и психологической помощью, за информационной поддержкой. Содержание каждого журнала включает такие разделы, как «Крупным планом», «Встреча для вас», «Эстафета добрых дел», «Адреса помощи», «Азбука здоровья», «Юридическая консультация», «Диалоговая площадка», «Преодоление», «Истории наших героев», «Это интересно», «Страницы мамы», «Сказка».

Еще одним ресурсом является журнал по детской и подростковой реабилитации, его редактором является Т. Т. Батышева. Кроме этого, Батышева является основателем просветительского проекта радиопрограммы «Большая мама», который представляет собой онлайн-проект относительно вопросов здоровья детей и их родителей – о здоровье, гармоничном развитии детей и об осознанном просвещенном современном родительстве [3]. Содержание ресурсов включает в себя актуальную информацию по различным темам. Например, представленный ресурс книги посвящен гармоничному развитию ребенка без стресса, раскрывающий конкретные стратегии поведения в сложных ситуациях и предоставляющий практические советы. Чтение сказок помогает в обсуждении с детьми, к примеру, нравственных вопросов. Представленные различные рубрики посвящены вопросам развития ребенка в разном возрасте, полезным советам на каждый день и квалифицированным ответам специалиста. Рубрика «Практические рекомендации и методики» содержит игры, упражнения, нейрогимнастики, психологические практики, тренажеры. Так, к примеру, Т. Т. Батышева совместно с детьми демонстрирует различные виды упражнений, среди них «Пальчиковая гимнастика», способствующая развитию мелкой моторики; «Гимнастика для мозга»; «Пластилин тренирует мозг»; «Гимнастика для глаз»; упражнения на концентрацию внимания и развитие памяти; ритмические упражнения; упражнения, помогающие справиться с агрессией; «Пять идей досуга без гаджетов».

В заключение отметим, учитывая факт об эффективности комплексного характера помощи семьям с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата, любой специалист должен быть компетентен в вопросах психологических. К примеру, иметь представления об особенности принятия родительской роли ребенка с ОВЗ, уметь выстраивать с ними конструктивное взаимодействие, помогать семье в формировании самостоятельной активной позиции при их поддержке, выработке жизненных ресурсов и факторов здоровья семьи.

Список источников

1. *Антоновский А.* Разгадывая тайну здоровья – как люди справляются со стрессом и остаются здоровыми. – Сан-Франциско: Джосси-Басс, 1987.

2. *Бернштейн Н. А.* О ловкости и ее развитии. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.

3. Большая мама – онлайн-проект [Электронный ресурс]. – URL: https://bolshayamama.ru/#rec525849444 (дата обращения: 10.02.2025).

4. *Гудкова Т. В.* Специфика организации и преподавания предмета «Технология» обучающимся с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Комплексные исследования детства. – 2021. – Т. 3, № 2. – С. 124–131.

5. *Лайшева О. А., Тихонов С. В., Климов Ю. А.* [и др.]. Физические методы реабилитации пациентов с детским церебральным параличом (ДЦП) / О. А. Лайшева, С. В. Тихонов, Ю. А. Климов, Е. В. Ногова, Е. А. Селиванова // Физическая и реабилитационная медицина при церебральном параличе у детей. Ч. 2. Национальное руководство / под ред. Т. Т. Батышевой. – М., 2021. – С. 89–115.

6. Примерная рабочая программа воспитания для образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 1 июля 2021 г. № 2/21 [Электронный ресурс]. – URL: https://fgosreestr.ru/poop/primernaia-rabochaia-programma-vospitaniia-dlia-obrazovatelnykh-organizatsii-realizuiushchikh-obrazovatelnye-programmy-doshkolnogo-obrazovaniia (дата обращения: 05.02.2025).

7. Фонд «Жизнь с ДЦП» – издатель информационно-практического журнала «Жизнь с ДЦП. Проблемы и решения» [Электронный ресурс]. – URL: https://cplife.ru/fond/ (дата обращения: 10.02.2025).

8. *Шапошникова А. Ф., Каримов В. В.* Психические нарушения у детей с церебральным параличом // Физическая и реабилитационная медицина при церебральном параличе у детей. Ч. 2. Национальное руководство / под ред. Т. Т. Батышевой. – М., 2021. – С. 39–46.

Информация об авторе

Татьяна Викторовна Гудкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, gudkovatv@mail.ru

Information about the author

Tatyana Viktorovna Gudkova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, gudkovatv@mail.ru

Поступила: 14.03.2025
Одобрена после рецензирования: 21.04.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 14.03.2025
Approved after peer review: 21.04.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

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

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

День дефектологии. 2025. № 2 (7)
Day of Defectology, 2025, no. 2 (7)

Научная статья

УДК 159.92, 159.942

Особенности агрессивного поведения подростков с задержкой психического развития в цифровом пространстве

И. П. Волкова[1], **А. А. Половникова**[1]
[1]*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

Статья посвящена эмпирическому изучению особенностей агрессивного поведения подростков с задержанным психическим развитием. Приведены значимые различия проявлений киберагрессии подростков с нормативным и задержанным психическим развитием. Показаны значимые взаимосвязи показателей агрессивного поведения подростков с задержанным развитием в реальном и виртуальном пространстве, корреляции проявлений агрессивности и содержания просматриваемого контента с агрессивным контекстом.

Ключевые слова: агрессивное поведение; виртуальное пространство; задержанное психическое развитие; интернет; киберагрессия; цифровое пространство.

Для цитирования: Волкова И. П., Половникова А. А. Особенности агрессивного поведения подростков с задержкой психического развития в цифровом пространстве // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 145–152.

Original article

Features of aggressive behavior of adolescents with mental retardation in the digital space

I. P. Volkova[1], **A. A. Polovnikova**[1]
[1]*Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg*

An article is devoted to an empirical study of the characteristics of aggressive behavior of adolescents with delayed mental development. Significant differences in the manifesta-

© Волкова И. П., Половникова А. А., 2025

tions of cyberaggression of adolescents with normative and delayed mental development are given. Significant relationships of indicators of aggressive behavior of adolescents with delayed development in real and virtual space, correlation of manifestations of aggressiveness and content of viewed content with aggressive context are shown.

Keywords: aggressive behavior; virtual space; delayed mental development; Internet; cyberaggression; digital space.

For citation: Volkova I. P., Polovnikova A. A. Features of aggressive behavior of adolescents with mental retardation in the digital space. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 145–152.

Введение. Одной из актуальных проблем психолого-педагогических исследований является проблема агрессивного поведения подрастающего поколения. Как отмечают исследователи, детская агрессия является одной из наиболее острых проблем не только для педагогов и психологов, но и для общества в целом. По имеющимся статистическим данным увеличилось число несовершеннолетних с девиантным поведением, проявляющимся в асоциальных действиях (алкоголизм, наркомания, нарушение общественного порядка, хулиганство, вандализм и др.), участились случаи групповых драк подростков, носящих ожесточенный характер. В связи с этим подростки и молодежь рассматриваются как особая социально-демографическая группа населения повышенного риска агрессивного и деструктивного поведения [2; 8]. Особое внимание к проблеме агрессивного поведения детей подросткового возраста обусловлено интенсивной информатизацией современного общества. Дети и подростки рассматриваются как качественно новое поколение (поколение Z), полностью погруженное в цифровую среду, традиционные формы социализации которого дополняются новыми способами освоения социальных ролей и правил поведения в цифровом пространстве [1; 3; 6; 7]. Использование интернета, социальных сетей для подростков с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), в том числе и для подростков с задержанным психическим развитием (далее – ЗПР), как и для их сверстников с нормативным развитием, становится одним из основных видов деятельности в цифровом пространстве, предоставляя уникальные возможности для общения, самораскрытия и самоутверждения, ресурсом преодоления дефицита общения, что имеет особое значение для подростков с ограничением социальных контактов из-за наличия дефектов развития. В то же время, как отмечают исследователи, активное использование цифровых технологий обусловливает распространение новой формы агрессивного поведения – киберагрессии. Как отмечают исследователи, в онлайн-пространстве присутствуют, за исключением физической, практически все виды агрессии (вербальная, прямая, косвенная, инструментальная, враждебная и др.). В то же время выделяют и некоторые отличительные характеристики киберагрессии – безнаказанность, анонимность, отсутствие пространственных границ, увеличение количества свидетелей, незаметность для взрослых, отсутствие обратной связи и др. [5]. Очевидно, что многие доступные для подростков сайты, компьютерные игры с агрессивным содержанием, аутодеструктивный онлайн-контент могут оказывать негативное влияние на их физическое и психическое здоровье, способствовать формированию деструктивных стратегий поведения не только в виртуальном пространстве, но и в реальной жизни [3; 6]. Особой группой риска, наиболее уязвимой к онлайн-рискам, могут выступать подростки с ОВЗ, в том числе подростки с ЗПР, отличающиеся специфическими особенностями психического и личностного развития.

Цель данного исследования заключалась в изучении особенностей проявления агрессии у подростков с ЗПР в цифровом пространстве.

Выборку исследования составили 83 подростка: из них 41 человек – подростки с ЗПР и 42 человека – подростки с нормативным развитием. Средний возраст всех испытуемых составляет 13,6 лет. Исследование проводилось на базе: ГБОУ школа № 131 Красносельского района и ГБОУ школа № 522 Адмиралтейского района Санкт-Петербурга, реализующих адаптированные образовательные программы для обучающихся с ОВЗ разных нозологических групп, в том числе детей с ЗПР, в соответствии с ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ.

Методы исследования. В исследовании использовался комплекс методов: теоретический, сравнительный, эмпирический (психодиагностический, опрос, анкетирование), метод экспертных оценок, методы математической статистики: U-критерий Манна-Уитни и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Основными методиками исследования являлись: опросник «Виды агрессивности» Л. В. Почебут, опросник киберагрессии D. Alvarez-Garciaetal в адаптации А. А. Шарова. Для уточнения возможного влияния использования подростками интернета на проявления их агрессии нами был проведен анкетный опрос, направленный на содержание их деятельности в интернете, в том числе использования и просмотра контента с деструктивным содержанием, агрессивным контентом.

Результаты и обсуждение. Сравнительный анализ изучения видов агрессивного поведения подростков посредством методики Л. В. Почебут показал, что все значения показателей агрессии подростков с ЗПР и с нормативным развитием входят в нормативный диапазон и соответствуют нижним и верхним границам нормативных значений (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения и достоверно значимые различия показателей видов агрессии подростков с задержанным психическим развитием и подростков с нормативным развитием (опросник Л. В. Почебут)

Показатели	Подростки с ЗПР	Подростки с нормативным развитием	Нормативные показатели ± станд. откл.	U-критерий Манна-Уитни	p-уров. значимые различия
Общий показатель агрессии	19,12	16,17	17,645 ± 3,17	374,0	**0,000008**
Вербальная агрессия	3,73	3,74	3,535 ± 1,3	842,5	0,866601
Физическая агрессия	4,27	3,74	4,005 ± 1,2	667,5	0,070373
Эмоциональная агрессия	4,29	3,64	3,965 ± 1,3	638,5	0,03764
Предметная агрессия	2,95	2,19	2,57 ± 1,3	384,5	**0,000009**
Самоагрессия	3,32	2,38	2,85 ± 1,2	688,0	0,107017

Различия в средних значениях выраженности вербальной, физической, эмоциональной агрессии и самоагрессии подростков с ЗПР и с нормативным развитием статистически не значимы. Однако выраженность предметной агрессии на статистически значимом уровне более выражена у подростков с ЗПР ($U = 384,5$ при $p \leq 0,01$), что, в свою очередь, обусловливает статистически значимые различия по шкале «общий показатель агрессии» ($U = 374,0$ при $p \leq 0,01$), т. е. подростки с ЗПР чаще срывают свою агрессию на неодушевленные предметы (бьют стены, сбрасы-

вают вещи со стола, разбивают посуду и т. д.) и в целом отличаются более высоким уровнем агрессии.

Далее рассмотрим средние значения и достоверно значимые различия показателей киберагрессии подростков с задержанным психическим развитием и подростков с нормативным развитием (табл. 2).

Таблица 2

Средние значения и достоверно значимые различия показателей киберагрессии подростков с задержанным психическим развитием и подростков с нормативным развитием (опросник киберагрессии CYBA в адаптации А. А. Шарова)

Показатели	Подростки с ЗПР	Подростки с нормотипичным развитием	Нормативные показатели ± станд. откл.	U-критерий Манна-Уитни	p-уров. значимые различия
Интегративная шкала	35,51	30,14	32,825 ± 7,34	460,5	**0,000263**
Имперсонация	6,44	4,8	5,62 ± 2,45	514,0	**0,001358**
Секстинг	8,02	6,62	7,32 ± 2,35	621,0	0,026753
Вербально-визуальная агрессия	21,05	18,74	19,895 ± 6,1	668,5	0,07945

Результаты сравнительного изучения киберагрессивных проявлений посредством опросника киберагрессии показывают, что все значения показателей киберагрессии подростков с задержанным психическим развитием и подростков с нормативным развитием соответствуют нижним и верхним границам нормативных значений (табл. 2). Однако результаты использования U-критерия Манна-Уитни показали наличие статистически значимых различий как общего показателя киберагрессии («интегративная шкала киберагресии», U = 460,0 при $p \leq 0,01$), так и показателя по шкале «имперсонация» (U = 514,0 при $p \leq 0,01$). Подростки с ЗПР на статистически значимом уровне, по сравнению со своими сверстниками с нормативным развитием, в процессе онлайн-общения часто выдают себя за другого человека, либо за персонажа, несуществующего в реальной жизни, и в целом проявляют более высокий уровень киберагрессии.

Результаты сравнительного изучения содержания анкетного опроса подростков показали наличие некоторых групповых различий содержания просматриваемых сайтов, групп, пабликов с деструктивным и агрессивным контентом. Так, на вопрос *«Как часто вы сталкиваетесь с агрессивным или насильственным контентом (в компьютерных играх, соцсетях и др.)?»* утвердительно ответили 29 % подростков с ЗПР и 40 % подростков с нормативным развитием. На вопрос *«Как часто Вам приходится читать истории, просматривать видео и изображения в интернете о жестоком обращении с людьми, детьми или животными?»* также утвердительно ответило большее количество подростков с нормативным развитием – 41 %, по сравнению с подростками с ЗПР, в группе которых часто интересуются данным контентом только 34 %. Возможно, что меньшее количество подростков с задержанным развитием, которые отметили, что часто сталкиваются с данным контентом, т. е. просматривают видео, содержащие сцены жестокого обращения с людьми, животными и др., обусловлено трудностями определения их характера из-за имеющихся у них когнитивных нарушений, характерных для данного варианта психического дизонтогенеза.

Об этом косвенно могут свидетельствовать ответы на вопрос *«Часто ли Вы просматриваете видео, демонстрирующие военные действия, преступления, аварии и т. д.?»*, на который утвердительно ответило 15 % подростков с ЗПР и только 5 % подростков с нормативным развитием, что свидетельствует о более выраженном интересе подростков с задержанным психическим развитием к контенту с агрессивным контекстом.

О большем интересе подростков с ЗПР к данному интернет-контенту могут свидетельствовать и количественные данные ответов на вопрос *«Как часто Вы посещаете группы, паблики или чаты, в которых публикуют преимущественно насильственный или агрессивный контент?»*. Ответ «часто» дали 18 % подростков с ЗПР и 13 % подростков с нормативным развитием, т. е. большее количество подростков с ЗПР склонны к потреблению контента, содержащего агрессивные или насильственные элементы (избиения, совершение преступления, демонстрация военных действий и др.).

Проведенный корреляционный анализ показал наличие множественных статистически значимых взаимосвязей показателей агрессивного поведения подростков с ЗПР, показателей киберагрессии и ответов на анкетный опрос (рис. 1 и 2).

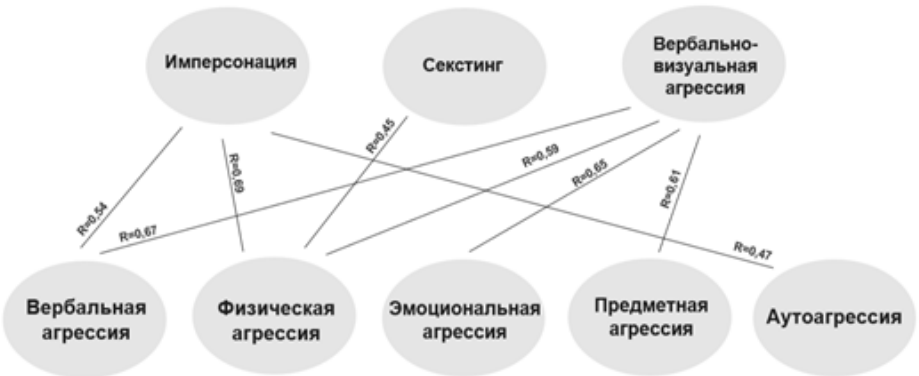


Рис. 1. Значимые коэффициенты ранговой корреляции видов агрессивного поведения (опросник Л. В. Почебут) и показателей киберагрессии подростков с ЗПР (опросник киберагрессии CYBA в адаптации А. А. Шарова). Результаты достоверны при $p<0,05$

Так, показатель киберагрессии *имперсонация* имеет положительные корреляции с такими видами агрессии, как вербальная агрессия ($r = 0,54$ при $p <0,05$), физическая агрессия ($r = 0,69$ при $p <0,05$), аутоагрессия ($r = 0,47$ при $p <0,05$), т. е. подростки с ЗПР, демонстрирующие склонность в процессе онлайн-общения выдавать себя за другого человека или несуществующего персонажа, характеризуются проявлениями вербальной, физической, а также аутоагрессией в реальном пространстве.

Показатель киберагрессии *секстинг* положительно взаимосвязан с показателем «физическая агрессия» ($r = 0,45$ при $p <0,05$), что свидетельствует о том, что подростки, отличающиеся стремлением распространять посредством электронной почты, сотовых телефонов и других технических устройств фотографии, сообщения интимного содержания, в том числе с целью нанесения другим боли, занимающиеся созданием дипфейков, характеризуются проявлениями физической агрессии вне интернет-пространства.

Показатель киберагрессии *вербально-визуальная агрессия* имеет положительные корреляции практически со всеми видами агрессивности: вербальная агрессия (r = 0,67 при p<0,05), физическая агрессия (r = 0,59 при p <0,05), эмоциональная агрессия (r = 0,69 при p <0,05), предметная агрессия (r = 0,61 при p <0,05), т. е. подростки с ЗПР, склонные к вербально-визуальной киберагрессии, допускающие агрессивные действия в сетевом пространстве – оскорбления, распространение анонимных сообщений, угроз, слухов, ложных жалоб и прочих действий, в том числе с целью исключения из сообществ, чатов других пользователей, отличаются физической, вербальной, предметной, а также эмоциональной агрессией в реальном пространстве.

Результаты корреляционного анализа показали также наличие значимых взаимосвязей показателей киберагрессии и результатов анкетного опроса подростков с ЗПР.

Рис. 2. Значимые коэффициенты ранговой корреляции ответов на анкетный опрос и показателей киберагрессии подростков с ЗПР. Результаты достоверны при p<0,05

Так, показатель киберагрессии *имперсонация* имеет положительные корреляции с ответами на анкетные вопросы *«Как часто вы сталкиваетесь с агрессивным или насильственным контентом (в компьютерных играх, соцсетях и др.)?»* (r = 0,423 при p<0,05), *«Часто ли Вы просматриваете видео, демонстрирующие военные действия, преступления, аварии и т. д.?»* (r = 0,348 при p <0,05), т. е. подростки с ЗПР, которые часто сталкиваются с агрессивным и насильственным контентом и часто их просматривающие, характеризуются тенденцией в процессе онлайн-общения выдавать себя за другого человека. В социальных сетях они часто регистрируются под другим именем, создают фейковые страницы.

Показатель киберагрессии *секстинг* имеет положительные корреляции с ответами подростков на вопрос: *«Как часто Вы посещаете группы, паблики или чаты, в которых публикуют преимущественно контент с агрессивным содержанием?»* (r = 0,427 при p <0,05). Подростки с ЗПР, которые намеренно посещают группы,

отличающиеся насильственным агрессивным контентом, характеризуются в процессе онлайн-общения стремлением создавать дипфейки – размещать фотографии, фотошоп других людей с целью высмеивания и причинения боли, они также делают и размещают в сети фотографии посторонних людей, отправляют фото или видео интимного содержания.

Показатель киберагрессии *визуально-вербальная агрессия* имеет положительные корреляции с ответами подростков на вопросы анкеты: *«Как часто вы сталкиваетесь с агрессивным или насильственным контентом (в компьютерных играх, соцсетях, новостях)?»* ($r = 0{,}356$ при $p < 0{,}05$), *«Часто ли Вы просматриваете видео, демонстрирующие военные действия, преступления, аварии и т. д.?»* ($r = 0{,}345$ при $p < 0{,}05$), *«Как часто Вы посещаете группы, паблики или чаты, в которых публикуют преимущественно контент с агрессивным содержанием?»* ($r = 0{,}334$ при $p < 0{,}05$), т. е. подростки с ЗПР с выраженной вербальной агрессией в киберпространстве, размещающие оскорбления, анонимные сообщения, комментарии, угрозы, слухи, ложные жалобы и прочие сообщения агрессивного содержания, интересуются и специально просматривают сайты с агрессивным контекстом.

Заключение. Результаты проведенного эмпирического исследования показали наличие как общих проявлений агрессивного поведения и личностной агрессии подростков с ЗПР, характерных для детей подросткового возраста, так и специфических особенностей проявления агрессии подростков с ЗПР, обусловленных особенностями развития при данном варианте психического дизонтогенеза – незрелостью операций мышления, эмоционально-волевой сферы, импульсивностью, преобладанием игровых интересов над познавательными и др.

Подростки с ЗПР, отличающиеся выраженной предметной, эмоциональной, вербальной, физической агрессией, в реальном пространстве в процессе онлайн-общения часто выдают себя за другого человека, склонны размещать оскорбления, анонимные сообщения, угрозы, слухи, ложные жалобы, сообщения, фотографии, видео с интимным содержанием, наносящими вред другому человеку и, в целом, отличаются более высоким уровнем киберагрессии, по сравнению со своими сверстниками с нормативным развитием. Частота просмотра контента с агрессивным содержанием и контекстом способствует повышению уровня киберагрессии, а также проявлению агрессивного поведения вне интернет-пространства.

Список источников

1. *Ермолова Т. В., Литвинов А. В., Савицкая Н. В., Логвинова О. К.* Приоритеты психолого-педагогической работы с поколением Z (зарубежный опыт) // Современная зарубежная психология. – 2020. – Т. 9, № 4. – С. 89–102.

2. *Басалаева Н. В., Шелкунова Т. В.* Агрессивное поведение подростков как актуальная проблема современного общества // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-4. – С. 376–378.

3. *Волкова И. П., Машкова А. В.* Взаимосвязь виктимного поведения и зависимости от интернета подростков с ограниченными возможностями здоровья // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2022. – № 204. – С. 150–163.

4. *Собкин В. С., Федотова А. В.* Сеть как пространство социализации современного подростка // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 3. – С. 119–137.

5. *Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Чигарькова С. В.* Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи // Национальный психологический журнал. – 2020. – № 2 (38). – С. 3–20.

6. *Солдатова Г. У., Илюхина С. Н.* Аутодеструктивный онлайн-контент: особенности оценки и реагирования подростков и молодежи // Консультативная психология и психотерапия. – 2021. – Т. 29, № 1. – С. 66–91.

7. *Пежемская Ю. С., Сомова Н. Л., Гусева В. В.* Онлайн- и офлайн-копинг-стратегии школьников с разным уровнем проблемной отягощенности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2023. – № 207. – С. 176–189.

8. *Позднякова М. Е., Брюно В. В.* Агрессивное поведение детей и подростков как предиктор девиантного и криминального поведения: средовые и личностные факторы // Россия реформирующаяся. – 2022. – № 21. – С. 407–447.

Информация об авторах

Ирина Павловна Волкова, доктор психологических наук, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, volkova52@mail.ru

Анастасия Александровна Половникова, магистрант, специальное (дефектологическое) образование, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, polkkka_aleknastpol@vk.com

Information about the authors

Irina Pavlovna Volkova, Doctor of Psychology, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, volkova52@mail.ru

Anastasia Aleksandrovna Polovnikova, Master's student, special (defectological) education, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, polkkka_aleknastpol@vk.com

Поступила: 31.03.2025
Одобрена после рецензирования: 16.04.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 31.03.2025
Approved after peer review: 16.04.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

Научная статья

УДК 376+37.0+316.7

Результаты коррекционно-развивающей деятельности формирования социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в ресурсной группе

С. А. Исакова[1,2], **Т. В. Волошина**[1]
[1]*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*
[2]*Детский сад № 2, Новосибирск*

Статья посвящена обобщению научно-методического опыта по проблеме формирования социально-бытовых навыков детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) в условиях ресурсной группы дошкольного отделения специальной (коррекционной) начальной школы. В рамках данной статьи сделан акцент на результатах работы ресурсной группы, исходя из индивидуального сопровождения детей дошкольного возраста с РАС, а также режима дня, включающего в себя методы, приемы, тренинги поведенческой программы АВА-терапии, используемой тьюторами при проведении обучающих и коррекционно-развивающих мероприятий и занятий в течение дня с целью выявления эффективности данного образовательного пространства и условий ее достижения в формировании социально-бытовых навыков.

Ключевые слова: ресурсная группа; расстройства аутистического спектра (РАС); воспитанник; прикладной анализ поведения; социально-бытовые навыки.

Для цитирования: Исакова С. А., Волошина Т. В. Результаты коррекционно-развивающей деятельности формирования социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в ресурсной группе // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 153–159.

Original article

Results of correctional and developmental activities for the formation of social and everyday skills in children with autism spectrum disorders in a resource group

S. A. Isakova[1,2], **T. V. Voloshina**[1]
[1]*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*
[2]*Kindergarten No. 2, Novosibirsk*

The article is devoted to the generalization of scientific and methodological experience on the problem of the formation of social and everyday skills of preschool children with autism spectrum disorders (ASD) in the conditions of the resource group of the preschool department of a special (correctional) primary school. This article focuses on the results of the resource group's work based on individual support for preschool children with ASD, as well as a daily routine that includes methods, techniques, and trainings of the behavioral ABA therapy program used by tutors when conducting educational and correctional-developmental activities and classes during the day, with the aim of identifying the effectiveness

© Исакова С. А., Волошина Т. В., 2025

of this educational space and the conditions for achieving it in the formation of social and everyday skills.

Keywords: resource group; autism spectrum disorders (ASD); pupil; applied behavior analysis; social and everyday skills.

For citation: Isakova S. A., Voloshina T. V. Results of correctional and developmental activities for the formation of social and everyday skills in children with autism spectrum disorders in a resource group. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 153–159.

В современных условиях жизнедеятельности любому ребенку необходимо овладение социально-бытовыми навыками для успешной адаптации развивающейся психики к социальной среде. Вместе с тем неадаптированному ребенку или имеющему трудности в усвоении социальных и бытовых навыков намного сложнее стать самостоятельной, активной частью окружающего мира. Особенно актуальна данная проблематика для детей с расстройством аутистического спектра (далее – РАС), которые представляют собой одну из многочисленных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, чьи нарушения в развитии непосредственно препятствуют формированию как социальных, так и бытовых навыков. Это обусловлено тем, что расстройство аутистического спектра включает в себя такие психологические характеристики, которые проявляются в основном в проблемах социального поведения, межличностного взаимодействия и адаптации к социуму. Именно поэтому РАС определяется триадой признаков, таких как нарушение социального взаимодействия, нарушение коммуникации и наличие повторяющихся поведенческих актов (стереотипность действий) [1; 3].

Уже в дошкольном возрасте дети с РАС отличаются незаинтересованностью в окружающих людях, неустойчивостью внимания, ограниченностью интересов и вариантов деятельности (игра, общение, учебная деятельность, творчество и пр.), неспособностью усваивать нормы и правила, понимать инструкции, трудностью в самообслуживании и развитии навыков самообслуживания, нарушениями речи и ее отсутствием (мутизм, вокализация) и низким эмоциональным интеллектом (неспособность различать свои и чужие эмоции, мимику, интонацию и пр.). РАС свойственны такие поведенческие установки, как уход от контакта (физического, зрительного), негативизм, страхи (но при этом отсутствие чувства опасности), стереотипность (выражающаяся в цикличном повторении действий, цикличных манипуляциях с предметами, например выстраивание предметов в ряд и т. д.), агрессия и аутоагрессия (может быть проявлением как негативных, так и положительных ощущений и чувств ребенка к себе или окружающим – все это результат неспособности ребенка понимать и проявлять собственные эмоции и состояния). Помимо этого, преграду в коррекции указанных нарушений и формировании необходимых навыков и умений представляет тот факт, что у детей с РАС нарушен контакт с окружающими людьми, в том числе с близкими. Ребенок с РАС может не чувствовать связи с родителями, что усложняет процесс социальной адаптации и формирования социально-бытовой ориентировки, ведь первичным институтом социализации ребенка в раннем возрасте является именно семья и те культурные аспекты, нормы, правила и ценности, что она в нем формирует [2; 4; 6; 7].

Все вышесказанное актуализирует проблематику формирования социальных и бытовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра. Кроме того, по нашему мнению, одним из важных условий эффективности

научно-методической работы является организация образовательного пространства ресурсной группы дошкольного отделения специальной (коррекционной) начальной школы, позволяющей осуществлять индивидуальное сопровождение данной категории детей с РАС через систему методов, приемов, тренингов поведенческой программы АВА-терапии, используемой тьюторами при проведении обучающих и коррекционно-развивающих мероприятий и занятий в течение дня с целью выявления эффективности данного образовательного пространства и условий ее достижения в формировании социально-бытовых навыков.

Исследование проводилось на базе дошкольного отделения специальной (коррекционной) начальной школы № 60 «Сибирский лучик» г. Новосибирска с детьми 4–5 лет с РАС. Так, среди респондентов было 8 воспитанников-мальчиков ресурсной группы с диагнозом расстройства аутистического спектра.

Цель данного исследования заключалась в изучении положительной динамики изменений и улучшений в социально-бытовом поведении и навыках воспитанников через коррекционное воздействие методами АВА-терапии. Важными условиями организации коррекционно-практической работы являлись оптимальный немногочисленный состав ресурсной группы и индивидуальный подход к воспитанникам.

В качестве коррекционно-диагностического аппарата использовались методики:

– тест VB-MAPP (The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program) – программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития [5];

– методика «Анкета для определения социально-бытовых навыков» (Л. М. Шипицына) для родителей [8];

– методика наблюдения за воспитанниками в течение дня в разные периоды во временном промежутке сентябрь – апрель 2024–2025 гг.

Таким образом, содержание диагностической программы было направлено на изучение уровня сформированности социально-бытовых навыков детей старшего дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра по следующим критериям.

1. Самообслуживание:

– навыки приема пищи;

– навыки одевания и раздевания;

– туалетные навыки;

– гигиенические навыки.

2. Социальные навыки:

– ребенок умеет ждать своей очереди;

– ребенок умеет имитировать мимику и действия другого человека;

– ребенок стремится вовлечь взрослого в свою игру и/или действует совместно с другими детьми, играет с другими детьми;

– ребенок умеет формулировать просьбу;

– ребенок умеет прислушиваться к правилам;

– ребенок умеет ждать и следовать правилам (минимальные замечания).

3. Бытовые навыки:

– ребенок убирает вещи на место;

– ребенок умеет пользоваться посудой (убирать со стола);

– ребенок умеет пользоваться уборной.

4. Поведение:

– агрессивное;

– избегающее;

– самостимулирующее (стереотипии).

По первоначальным данным среди 8 воспитанников у 4 обучающихся были хорошие задатки или частично сформированные бытовые и социальные навыки, однако не было навыков просьб, умения ждать и следовать установленным правилам, присутствовало нежелательное поведение в виде агрессии, аутоагрессии и избегания требований. У 3 воспитанников бытовые и социальные навыки находились на низком уровне, не было просьб, самостоятельных реакций, ориентировки в пространстве, навыки самообслуживания и контакта с взрослым и другими обучающимися были минимальными, присутствовало нежелательное поведение. 1 воспитанник пришел в ресурсную группу без базовых и социально-бытовых навыков, присутствовали нежелательное поведение, агрессия, активная стереотипия (рис. 1–2).

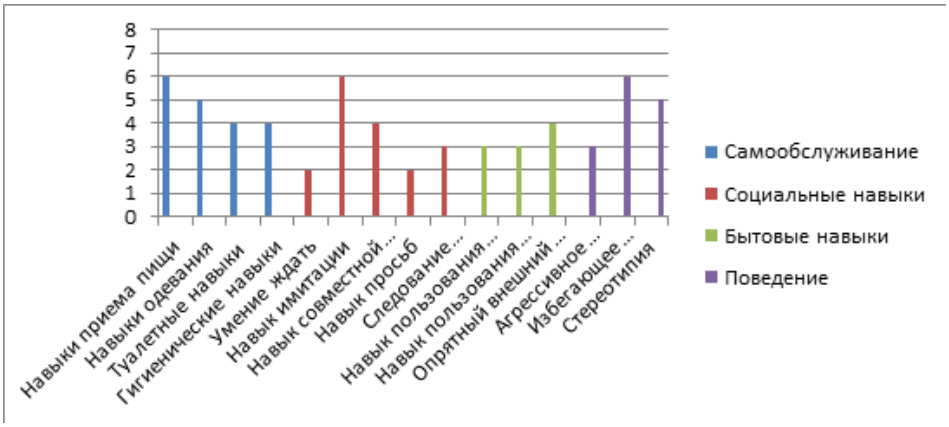


Рис. 1. Наличие и проявление указанного компонента социально-бытовых навыков на начало посещения ресурсной группы (сентябрь 2024)

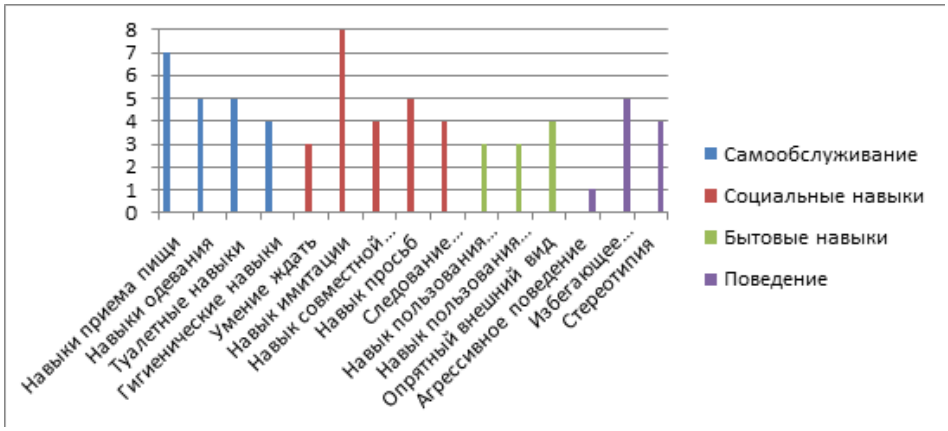


Рис. 2. Наличие и проявление указанного компонента социально-бытовых навыков на начало посещения ресурсной группы (апрель 2025)

В результате исследования и наблюдения за поведением воспитанников и их обучением, стали заметны положительные изменения в формировании навыков самообслуживания и социальных навыках, способность обслуживать себя, реагировать

на окружающих людей и детей и контактировать с ними увеличилась. К тому же снизились проявления нежелательного агрессивного поведения и незначительно – ситуаций избегания и стереотипии. Из 8 воспитанников у 3 обучающихся сохранились имеющиеся на начало учебного года социально-бытовые навыки, улучшились навыки поведения и сотрудничество с взрослыми, снизилось нежелательное поведение. У 3 воспитанников с низкими социально-бытовыми умениями улучшились социальные навыки, навыки посещения туалета и приема пищи, появились просьбы, выстроилось сотрудничество, снизилась частота проявления нежелательного поведения в виде агрессии и избегания. У 1 воспитанника с нулевыми социально-бытовыми навыками появились минимальные навыки просьб, выстроилось сотрудничество с педагогом сопровождения, появилось подражание деятельности. У 1 воспитанника с хорошими навыками в начале учебного года под конец нарушились навыки взаимодействия и контакта с взрослым (пропали просьба, снизилось сотрудничество) из-за усугубления нежелательного поведения, проявляемого в отказе от занятий, избегании взрослого и занятий, требований.

Исходя из полученных данных, можно сделать следующие выводы. Бытовые навыки, основанные на ориентировке в пространстве, остались без изменения, т. к. являются более сложными навыками, и самостоятельно воспитанникам проблематично ориентироваться в среде группы, однако навыки, особенности поведения и общего развития воспитанников взаимосвязаны: сформированность бытовых навыков не означает, что социальная включенность будет проявляться на высшем уровне, а развитые базовые навыки (подражание, речь, игра, понимание речи и пр.) не являются гарантией идеальных социально-бытовых навыков, еще и в любой социальной среде.

Необходимо отметить на примере проведенного исследования, что несмотря на то, что не все бытовые или социальные навыки получилось полноценно сформировать, некоторые остались без изменения или даже снизились, но во время формирования навыков проводилась работа и с таким важным показателем успешности и включенности воспитанника в образовательный процесс, как поведение.

Поведение, а точнее его нежелательные проявления, являются главным барьером в обучении дошкольников с РАС. Тем не менее негативные модели поведения удалось снизить, отчего и социальные навыки улучшились (появилась способность ждать, подключаться к сотрудничеству). Бытовые навыки во многом зависят от индивидуальных особенностей воспитанников с РАС, их фобий, стереотипии и избирательности. Социальные навыки, особенно связанные с контактом с взрослым, педагогом, проявились быстрее, как минимум сотрудничество, основанное на мотивации и соразмерных требованиях, чем согласие с бытовыми навыками, т. к. социальные навыки и поведенческие паттерны связаны друг с другом, особенно в рамках коррекции нежелательного поведения. Поэтому ресурсная группа подходит для коррекции негативных реакций и паттернов поведения и формирования навыков, может дать результаты разные по времени и по целям, в зависимости от того, что ставят перед собой специалисты. При этом стоит учитывать ресурсы самих воспитанников, ведь в процессе обучения возможен исход, при котором у обучающихся возможен откат в навыках (навык снижается, возвращается к предыдущей ступени развития и проявления или пропадает вовсе) по разным причинам: болезнь, пропуски, внешние условия, вплоть до климатических изменений (метеозависимость), усложнение образовательной программы, увеличение и усложнение требований и инструкций и т. д. Данные события также учитываются при формировании соци-

ально-бытовых навыков, ведь напрямую влияют на успешность обучения и генерализацию усвоенных знаний и умений.

Таким образом, мы можем говорить об эффективности содержания работы ресурсной группы и ее специалистов. Среди наиболее значимых условий успешности воздействия методов работы, применяемых в ресурсной группе, стоит выделить следующие основные:

1. Работа с поведением, коррекция нежелательного поведения.

2. Опора на индивидуальные особенности воспитанника: темп развития и усвоения навыков, внутренние ресурсы, мотивацию и сотрудничество с взрослым. Для достижения наибольшего позитивного результата необходимо учитывать силы, возможности, интересы и сотрудничества с дошкольником, чтобы избежать перегрузки и избегания.

3. Режимность, интенсивность и постоянство занятий с повторением одних и тех же алгоритмов, единые требования и инструкции для определенных действий и их постоянное исполнение для автоматизации и генерализации навыков.

4. Включенность педагогов и семьи в процесс обучения и коррекции развития, процесс формирования навыков. Соблюдение установленных правил и приемов работы даже вне группы (важное условие для контроля поведенческих навыков во избежание закрепления нежелательных форм поведения).

Список источников

1. *Гостунская Я. И., Шипилова Е. В., Трушелева А. В.* Особенности развития навыков социально-бытовой ориентировки у детей с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-4. – С. 101–103.

2. *Грознова Е. С.* Особенности формирования социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Наука и Просвещение: актуальные вопросы, достижения и инновации. – Пенза: Наука и Просвещение, 2021. – С. 187–189.

3. *Зандакова Ф. Р., Магомедова З. М.* Расстройство аутистического спектра // Вестник молодого ученого. – 2020. – № 1. – С. 21–28.

4. *Исакова С. А., Волошина Т. В.* Формирование социально-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2024. – С. 144–148.

5. *Мелешкевич О. В., Эрц Ю. М.* Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения (ABA): принципы коррекции проблемного поведения и стратегии обучения детей с расстройствами аутистического спектра и другими особенностями развития. – изд. испр. и доп. – Самара: Бахрах-М, 2021. – 207 с.

6. *Охримчук А. Ю.* Характеристика социальных навыков у детей, имеющих расстройство аутистического спектра // Вопросы педагогики. – 2020. – № 4-2. – С. 268–270.

7. *Семянникова А. А.* Расстройства аутистического спектра: классификации, определение понятий, симптомы // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 32. – С. 1–5.

8. *Сорокина О. А., Губина Е. В., Прутникова Н. С., Слюсарчук О. С.* Ресурсная группа в ДОУ как возможность инклюзии детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // Наука и Просвещение: актуальные вопросы, достижения и инновации. – 2019. – № 2-47. – С. 384–392.

Информация об авторах

Светлана Алексеевна Исакова, магистрант, Новосибирский государственный педагогический университет; тьютор ресурсной группы, Детский сад № 2, Новосибирск, svetlanaisakocacoolone@yandex.ru

Татьяна Викторовна Волошина, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, fppd.voloshina@yandex.ru

Information about the authors

Svetlana Alekseevna Isakova, Master's student, Novosibirsk State Pedagogical University; Resource Group Tutor, Kindergarten No. 2, Novosibirsk, svetlanaisakocacoolone@yandex.ru

Tatyana Viktorovna Voloshina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, fppd.voloshina@yandex.ru

Поступила: 28.03.2025
Одобрена после рецензирования: 18.04.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 28.03.2025
Approved after peer review: 18.04.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

День дефектологии. 2025. № 2 (7)
Day of Defectology, 2025, no. 2 (7)

Научная статья

УДК 740+376

Принадлежность и ее сила: Адлерианский подход в работе с родителями детей с нарушением слуха

И. С. Баскина[1]
[1]*Институт Адлера, Наария, Израиль*

В статье рассматривается влияние родительской тревожности на самооценку и социальную адаптацию детей с нарушением слуха. Описываются различия в развитии ребенка, родившегося в семье неслышащих и слышащих родителей. Рассматривается роль Адлерианского подхода в создании среды принадлежности и поддержки, позволяющей ребенку формировать уверенность в себе. Представлены конкретные рекомендации для родителей и педагогов, направленные на снижение тревожности, развитие самостоятельности и социализации ребенка.

Ключевые слова: родительская тревога; чувство принадлежности; самооценка; дети с нарушением слуха; адлерианская психология; сурдопедагогика; адаптация; социализация.

Для цитирования: Баскина И. С. Принадлежность и ее сила: Адлерианский подход в работе с родителями детей с нарушением слуха // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 160–163.

Original article

Belonging and its power: Adlerian approach in working with parents of children with hearing impairments

I. S. Baskina[1]
[1]*Adler Institute, Nahariya, Israel*

This article examines the impact of parental anxiety on the self-esteem and social adaptation of children with hearing loss. The differences in the development of a child born into a family of deaf parents versus hearing parents are described. The role of the Adlerian approach in creating a sense of belonging and support, which helps children develop confidence, is discussed. Specific recommendations for parents and educators are provided, aimed at reducing anxiety, fostering independence, and promoting socialization.

© Баскина И. С., 2025

Keywords: parental anxiety; sense of belonging; self-esteem; children with hearing loss; adlerian psychology; deaf education; adaptation; socialization.

For citation: Baskina I. S. Belonging and its power: Adlerian approach in working with parents of children with hearing impairments. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 160–163.

Введение. Рождение ребенка с нарушением слуха – серьезное испытание для семьи. Родители сталкиваются с вопросами адаптации, социализации, академической успеваемости, речевого развития [4]. Их тревога естественна, но, если она становится чрезмерной, это может повлиять на самооценку ребенка, его уверенность в себе и ощущение принадлежности.

Ключевая разница заключается в том, родился ли ребенок у неслышащих родителей или у слышащих [5].

1. Если родители сами неслышащие, для них мир тишины привычен. Они не воспринимают глухоту ребенка как трагедию, используют жестовый язык и могут обеспечить полноценное общение. Ребенок чувствует себя частью сообщества, а не «другим».

2. Если родители слышащие, нарушение слуха ребенка становится неожиданностью, вызывает страхи и тревогу. Они могут не владеть жестовым языком и испытывать сложности в общении. Это может привести к гиперопеке или недооценке возможностей ребенка.

Как тревога родителей влияет на ребенка:

1. Передача тревоги через поведение. Дети тонко улавливают эмоции родителей. Если родители постоянно переживают, ребенок воспринимает себя как «не такого», а мир – как опасное место.

2. Гиперопека. Родители могут чрезмерно защищать ребенка, не давая ему проявлять самостоятельность. В результате формируется установка: «я не справлюсь сам».

3. Заниженные ожидания. Опасаясь трудностей, родители могут избегать ситуаций, где ребенку нужно проявлять активность (например, самостоятельного общения). Это мешает развитию уверенности.

4. Преувеличение сложности жизни. Фразы «тебе будет сложно», «ты должен стараться в два раза больше» могут закрепить в ребенке ощущение собственной неполноценности.

Чувство принадлежности как ключевой фактор развития. Согласно теории Адлера, базовая потребность человека – это принадлежность к группе и ощущение своей значимости в ней [1]. Если ребенок с нарушением слуха чувствует себя «не таким», у него снижается мотивация к взаимодействию, развивается страх ошибок и повышенная зависимость от чужого мнения [5]. Ребенка окружает семья и социум, они дают ему платформу для таких важных понятий, как «я любим (я принят)», «я могу (я развиваюсь)», «я нужен (я полезен)» [1]. И наравне с коррекцией нарушения слуха и речи необходимо формировать вышеперечисленные аспекты чувства принадлежности как фундамент успешного развития личности [2; 3]. Именно поэтому нужны усилия в объединении усилий семьи и специалистов.

Рекомендации для родителей

1. Осознайте свои тревоги:

– запишите свои страхи и проверьте, насколько они реалистичны;

– разделите их на конкретные (например, как научить ребенка слышать и говорить) и общие (например, как он будет жить?).

2. Общайтесь с сообществом:

– найдите другие семьи с детьми с нарушением слуха;

– участвуйте во встречах, в форумах, обучающих программах.

3. Учите ребенка адаптироваться:

– развивайте речевые навыки (устная речь, жестовый язык, чтение по лицу);

– приучайте его к самостоятельности в общении (магазин, кафе, телефонные звонки).

4. Давайте ребенку личное пространство:

– пусть он сам решает бытовые вопросы. Начинайте с доступных опций: протереть пыль, расставить обувь, сделать салат и т. п.;

– поддерживайте его инициативы, даже если они кажутся вам рискованными. Например: разукрасить стены, потанцевать просто так.

5. Будьте последовательны:

– разрешайте ребенку участвовать в жизни семьи наравне с другими;

– избегайте излишней защиты: если он может что-то сделать сам, дайте ему эту возможность. Начинайте с приучения ребенка самостоятельно ухаживать за своим телом, одеваться и раздеваться и т. д.

Рекомендации для педагогов

1. Создавайте инклюзивную среду:

– вовлекайте детей с нарушением слуха в коллективные занятия;

– используйте визуальные опоры, жестикуляцию, мимику.

2. Поддерживайте родителей:

– помогайте им увидеть сильные стороны ребенка;

– давайте рекомендации по взаимодействию с ним дома.

3. Учитывайте индивидуальные особенности:

– не все дети с нарушением слуха одинаковы: у каждого свой уровень остаточного слуха, разный опыт общения;

– индивидуальный подход важен как в обучении, так и в социализации.

4. Используйте мультимодальные методы:

– комбинируйте слуховое восприятие с визуальными методами;

– используйте наглядные пособия, субтитры, тактильные игры.

5. Развивайте эмоциональный интеллект:

– учите ребенка справляться с неуверенностью;

– используйте ролевые игры, проигрывайте сложные ситуации, чтобы ребенок знал, как себя вести.

6. Берегите себя от эмоционального выгорания. Оставляйте время на свое хобби и личностное развитие. Это наполнит энергией вас и вашу профессию.

Рекомендации (общие) для ведущих родительских групп:

1. Не объединяйте родителей нейротипичных детей с нейроотличными. Уровень тревожности и психологического истощения абсолютно разный у этих категорий родителей.

2. При проведении родительских групп очень важно учитывать количество участников, если у родителей есть дети с инвалидностью. Количество родителей не больше 10–12 человек.

3. Желательно иметь опыт работы в коррекционной сфере, чтобы иметь представления об особенностях нейроотличных детей.

Заключение. Родители и педагоги играют ключевую роль в формировании уверенности ребенка с нарушением слуха. Их поддержка, вера в возможности ребенка и создание среды принадлежности – это основа для его успешной адаптации. Адлерианский подход позволяет снизить тревожность родителей, повысить уровень самостоятельности детей и помочь им чувствовать себя частью общества.

Список источников

1. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Академический проект, 2023. – 320 с.

2. *Дрейкурс Р., Солтцман Н.* Воспитание с уважением. – СПб.: Питер, 2024. – 256 с.

3. *Евтушенко С. А., Шорохова М. В.* Основные модели обучения родителей детей с речевыми нарушениями в мировой практике // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2024. – С. 108–111.

4. *Шматко Н. А.* Сурдопедагогика: теория и практика. – М.: Владос, 2022. – 400 с.

5. *Лупан Д.* Глухие дети в слышащем мире. – М.: Логос, 2023. – 285 с.

Информация об авторе

Инесса Соломоновна Баскина, ведущий родительских групп, арт-терапевт, сурдопедагог, Институт Адлера, Наария, Израиль, baskina3@mail.ru

Information about the author

Inessa Solomonovna Baskina, Leader of Parent Groups, Art Therapist, Teacher of the Deaf, Adler Institute, Nahariya, Israel, baskina3@mail.ru

Поступила: 14.03.2025
Одобрена после рецензирования: 24.04.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 14.03.2025
Approved after peer review: 24.04.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

Научная статья

УДК 376.3+373

Ресурсы триады «педагог – психолог – ребенок – родитель» в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья на базе Центра социальной помощи семье и детям

Н. А. Одинокова[1], **А. А. Коновалова**[2]
[1]*Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, Новосибирск*
[2]*Областной центр социальной помощи семье и детям «Радуга», Новосибирск*

Представлен опыт работы педагога-психолога с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в одной из наиболее успешной форм деятельности – специально организованных индивидуальных занятиях совместно с родителями на базе центра социальной помощи семье и детям. Описаны трудности, с которыми сталкивается педагог-психолог в работе с детьми, показаны пути и условия решения возникших проблем в рамках триады «педагог – психолог – ребенок – родитель». Обозначены рекомендации работы с родителями по направлению «Познавательное развитие» с целью гармоничного развития и социальной адаптации детей с ОВЗ.

Ключевые слова: триада; дети с ограниченными возможностями здоровья; родители; познавательное развитие; взаимодействие.

Для цитирования: Одинокова Н. А., Коновалова А. А. Ресурсы триады «педагог – психолог – ребенок – родитель» в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья на базе Центра социальной помощи семье и детям // День дефектологии. – 2025. – № 2 (7). – С. 164–169.

Original article

Resources of the triad “teacher – psychologist – child – parent” in working with children with disabilities based on the Center of social assistance to families and children

N. A. Odinokova[1], **A. A. Konovalova**[2]
[1]*Siberian Institute of Practical Psychology, Pedagogy and Social Work, Novosibirsk*
[2]*Regional Center for Social Assistance to Families and Children “Raduga”, Novosibirsk*

The article presents the experience of a teacher-psychologist working with children with disabilities in one of the most successful forms of activity – specially organized individual classes together with parents on the basis of the center for social assistance to families and children. The difficulties faced by a teacher-psychologist in working with children are described, and the ways and conditions for solving problems within the framework of the triad are shown: teacher – psychologist – child – parent. The recommendations of working with parents in the direction of “Cognitive development” are outlined in order to ensure the harmonious development and social adaptation of children with disabilities.

Keywords: triad; children with disabilities; parents; cognitive development; interaction.

© Одинокова Н. А., Коновалова А. А., 2025

For citation: Odinokova N. A., Konovalova A. A. Resources of the triad “teacher – psychologist – child – parent” in working with children with disabilities based on the Center of social assistance to families and children. *Day of Defectology*, 2025, no. 2 (7), pp. 164–169.

Только вместе с родителями, общими усилиями,
педагоги могут дать детям большое человеческое счастье
В. А. Сухомлинский

Сегодня как никогда очевиден интерес к проблеме сотрудничества между образовательными организациями и родителями с целью развития полноценной личности ребенка. Триада или триединое взаимодействие «педагог – ребенок – родитель» представляет одну из форм координации и взаимопомощи образовательного учреждения, которое посещает ребенок, и семьи, продолжая волновать как педагогическое, так и родительское сообщество, не снижая своей актуальности в настоящее время как среди исследователей, так и практических работников.

Различные нарушения сенсорной сферы, темпа и динамики психических процессов, познавательной и эмоциональной сфер, приводят к своеобразию и индивидуальным особенностям развития детей, что сказывается на возникновении вторичных отклонений, трудностях общения со сверстниками и взрослыми. Известно, что приобретение жизненного опыта ребенком возможно только при наличии социума, поэтому коммуникативные процессы являются основой всего дальнейшего развития каждого ребенка, особенно имеющего ограничения, связанные со здоровьем. В этом случае дети-дошкольники с ОВЗ представляют самую уязвимую группу, у которых нередко происходит именно задержка нормального формирования коммуникативных способностей и, как следствие, приводит к неуверенностям, трудностям разделенного внимания, установлению эмоциональной связи, поддержанию социальных связей и отношений, порой некорректному неуместному поведению, выражению своих мыслей, особенно через невербальные средства. Если говорить о коррекции нарушений, то, безусловно, ключевым фактором в первую очередь является семья, все начинается с взаимодействия с родителями.

Концепция модернизации российского образования подчеркивает исключительную роль семьи в решении задач воспитания. В двух важных документах Российской Федерации: ФГОС ДО и Федеральный закон «Об образовании» отражается признание главной положительной роли семьи в воспитании и социализации ребенка. Однако не всегда родители владеют необходимыми знаниями и готовы грамотно помочь своему ребенку, чтобы не навредить, оказать необходимую и качественную помощь. Более того, требования времени таковы, что сегодня педагогам-психологам в своей профессиональной деятельности необходимо придерживаться, с одной стороны, основных нормативных требований, а с другой, кроме традиционных подходов, форм и методов, использовать современные, инновационные, которые помогают активизировать мотивацию, внимание, положительно сказываются на стимулировании познавательной детской деятельности, критического мышления, преодолении трудностей, вызванных тем или иным дефектом.

В данном случае мы считаем возможным приобщение родителей к активному участию в сопровождении их ребенка с ОВЗ на базе ГАУ НСО (Центра социальной помощи семье и детям) «Радуга». Убеждены, что оптимальное развитие и соци-

альная интеграция детей дошкольного возраста с ОВЗ возможна и проходит более успешно, если родители присутствуют на специально организованных индивидуальных занятиях, проводимых педагогом-психологом с их ребенком в рамках триады «педагог – психолог – ребенок – родитель», выстраивая тесные и доверительные взаимоотношения сотрудничества, оказания помощи и поддержки. Основная цель занятий – формирование умений и навыков взаимодействия и сотрудничества, создание оптимальных условий для преодоления трудностей коммуникации, снижения риска социальной дезадаптации к школьному обучению, удовлетворяя образовательные потребности каждого участника, вовлекая детей с ОВЗ и их родителей в образовательный процесс.

Группа ребят с ОВЗ, с которой взаимодействуем в своей реальной педагогической профессиональной деятельности. довольно разнообразна. Участвуют дети разных сенсорных, психических, интеллектуальных, физических, социальных возможностей: с нарушениями речи, зрения, слуха, интеллекта, задержки психического развития, выраженных расстройств эмоционально-волевой сферы, аутистического спектра, нередко встречаются дети с довольно сложными комплексными и сочетанными нарушениями, с проблемами которых родителям в одиночку не справиться. Стремимся обеспечивать всем без исключения своевременную качественную психолого-педагогическую помощь, поддержку и сопровождение. В процессе деятельности с детьми с ОВЗ приходится сталкиваться со многими трудностями ребят. Перечислим некоторые из них: ограничение представлений об окружающем мире, отсутствие мотивации к познавательной практической деятельности, снижение темпа выполнения заданий и включения в учебный процесс, низкий уровень речевого развития и мыслительных операций, нарушение свойств внимания, особенно устойчивости, концентрации, переключаемости, трудности в понимании и удержания в памяти инструкций, нарушение координации движений и зрительно-моторных функций, общей и мелкой моторики, в личностной сфере проявление инфантилизма, повышенной тревожности, необходимости в постоянной помощи взрослого, низкой или, наоборот, завышенной самооценке, вялости и раздражительности, повышенной утомляемости и, как следствие, низкой работоспособности. Большинство ребят с трудом сосредотачиваются на задании, при неудачах довольно быстро утрачивают интерес и в дальнейшем отказываются от его выполнения, некоторые проявляют повышенное беспокойство, склонность к упрямству и капризам, нежелание вступления в контакт. Считаем, если ребенок чувствует себя вместе со своими близкими спокойно и комфортно, то положительная динамика результатов не заставит себя ждать и окажется более плодотворной и эффективной в освоении способов взаимодействия, преодолении негативных личностных качеств, пассивности, недостаточного уровня речевых и поведенческих умений, навыков коммуникации, следовательно, интеллектуального развития и активного познания.

Были сформулированы основные задачи триады: определить пути, условия и ресурсы триады в решении выявленных проблем, увлечь такой деятельностью, в которой ребенок сможет удовлетворить свои личностные и индивидуальные потребности, овладеть необходимыми умениями и навыками коммуникации (вербальными, невербальными) со сверстниками и взрослыми; повысить воспитательный потенциал и психолого-педагогическую компетентность родителей детей с ОВЗ в вопросах воспитания, развития и социализации детей, коррекции неадекватных поведенческих и эмоциональных реакций, обучить приемам саморегуляции и тем самым способствовать гармоничному развитию и социальной полноценности их

ребят; стремиться к созданию единого развивающего пространства для ребят с ОВЗ в центре и семье, активизировать внимание родителей, удовлетворить потребности детей и родителей, поддерживать родительскую инициативу и способствовать ее реализации.

Была разработана Программа «Познавательное развитие детей от 3 до 7 лет с ОВЗ». При ее составлении использовали материалы и рекомендации ведущих отечественных исследователей и педагогов-практиков прошлых лет и современников Г. А. Антипиной, Л. С. Выготского, Л. А. Дубиной, А. В. Запорожца, А. И. Захарова, А. Т. Кокоевой, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, Т. И. Лущай, Н. А. Одиноковой, Н. Ю. Сухобоковой, А. В. Ухановой, Л. М. Шипицыной, Д. Б. Эльконина [1–7], которые акцентируют внимание на важности взаимодействия с семьями воспитанников, уточняют задачи и специфику данной работы, раскрывают условия формирования коммуникативно-речевых компетенций, педагогических установок родителей. В основе перспективного и календарного планирования коррекционно-развивающей работы лежит комплексно-тематический подход, который отражает преемственность в организации совместной деятельности и обеспечивает индивидуально-личностное развитие каждого ребенка с ОВЗ в соответствии с его особенностями развития на основе нарушения и возникшими трудностями. Работа с детьми проходит индивидуально в очной и очно-дистанционной формах. Занятия проводятся с периодичностью 2 раза в неделю по 30 мин каждое. Программа включает первичную, промежуточную и итоговую диагностику: изначально для выявления нарушения и его структуры, определения причин, которые вызвали проблему, и в дальнейшем для определения необходимых и оптимальных путей коррекционной помощи. Каждый воспитанник проходит обучение по индивидуальному маршруту (разработанному плану), соответствующему его возрасту, психофизическим особенностям, выявленным нарушениям, недостаткам развития, индивидуальным возможностям. Предусмотрен комплекс из 18 тематических занятий: «Я вижу/слышу/чувствую», «Сказка о себе», «Автопортрет», «Ладошка», «Бусы для мамы», «Кто это?», «Подумай, дорисуй и расскажи», «Волшебный узор», «Что изменилось?», «Так бывает или нет?», «Предмет-действие», «Какой, какая, какое?», «Найди отличия», «Найди ошибку», «Пройди по лабиринту», «Собираем урожай», «Лодочка» и др.

В своей практической деятельности учитываем сформированные навыки, познавательные возможности, жизненный опыт и кругозор, интересы и способности, уделяем внимание особенностям восприятия информации (визуально, на слух, осязательно, зрительно-осязательно), ее сохранению, использованию в различных условиях. Основная идея состоит в том, чтобы детям не давать знания в готовом виде, а создать условия и научить добывать их самим в процессе активного взаимодействия, т. е. дети должны выступать активными участниками и показать это родителям, которые не просто присутствуют, а посильно участвуют на занятии, учатся организовывать совместную игровую деятельность с ребенком, чтобы в дальнейшем продолжить уже в домашних условиях. В основе работы педагога-психолога с родителями устанавливается диалог-партнерство, который включает обмен мнениями, опытом, переживаниями, просвещение и сотрудничество (мастер-класс, показ действий, приемов), в процессе которого повышается педагогическая культура родителей, формируются практические умения (играть вместе с ребенком, общаться с ним), устанавливается доверительное отношение и взаимопонимание, единство в воспитании и согласованность в действиях в интересах детей.

Коррекционная направленность и специальные коррекционные воздействия являются основополагающим признаком, отличающим включение методов и приемов при обучении детей. Зная и понимая особенности и трудности наших ребят, обязательно проводим подготовительную работу перед изучением нового материла (согласовываем с родителями), создаем условия для возникновения у детей внутреннего желания и потребности (мотивации), игровой ситуации включения в деятельность, интересного содержательного учебного материала, наиболее сложный предлагаем малыми порциями, используем более замедленный темп и частые повторы формулируемых действий, включаем опору на чувственный опыт, сохранные анализаторы и интерес ребят, обеспечиваем совместное, сопряженное выполнение действий, активизирующих самостоятельную деятельность, предупреждаем утомление динамическими паузами, физминутками, минутками отдыха, сменой анализаторов и видов деятельности. Очень важно дать возможность каждому ребенку стать увереннее и сильнее, выразить себя, почувствовать радость успеха, оценить свои силы, раскрыть свой потенциал, поверить в себя, не бояться ошибок [5].

Безусловно, важное влияние оказывает личность самого педагога-психолога, способности обеспечивать личностно-значимое индивидуально-ориентированное общение как с ребенком, так и с его родителями. Многое зависит от профессионально-важных, личностных качеств, способности выстраивать партнерские отношения. Поэтому для каждого подбираются оптимальные методы, приемы, средства обучения, стиль деятельности в соответствии с поставленными целями и задачами. Выстраиваем свои занятия и рекомендуем проводить в домашних условиях в форме ролевой игры, творческой игры, виртуальной экскурсии, концерта, состязания, драматизации, фантазии, защиты проекта, презентации, художественной студии, семейного театра, семейного календаря, семейной ассамблеи, использования флэшкарточек, стремиться вызвать положительные эмоции и теплую атмосферу.

Чтобы обеспечить активность ребят, повысить заинтересованность родителей, стараемся включать современные инновационные технологии: компьютерные и мультимедийные средства, онлайн-сервисы (например, онлайн-доску Holst, Smart). Показываем и доказываем, что как можно больше разнообразных методов и приемов будет включено в коррекционно-развивающий процесс, благодаря которым предоставляется возможность визуализировать материал, разрабатывать домашние задания, эмоционально и эффективно проводить игры и упражнения, а также родительские консультации, тем заинтересованнее деятельность и достижение ее результата, а в итоге эффективнее преодолеваются трудности детей с ОВЗ и осуществляется повышение компетентности родителей в вопросах воспитания и социализации их ребенка.

Таким образом, успешное выполнение выдвинутых задач и достижение поставленной цели включает в себя конструктивное взаимодействие, доброжелательную атмосферу, педагогический такт, соблюдение этических норм и правил, принципов и условий коррекционной работы, рекомендаций родителям: принимать ребенка таким, какой он есть; уважительно относиться к ребенку как к личности; как можно чаще общаться с ребенком; вовлекать в активную совместную деятельность; поощрять и авансировать успех ребенка; сделать его жизнь ярче, разнообразнее и радостнее.

Список источников

1. *Антипина Г. А.* Новые формы работы с родителями в современном ДОУ // Воспитатель ДОУ. – 2011. – № 12. – С. 88–94.

2. *Дубина Л. А.* Коммуникативная компетентность дошкольников. – М.: Книголюб, 2006. – 62 с.

3. *Кокоева А. Т.* Формирование педагогической культуры родителей: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Владикавказ, 2003. – 170 с.

4. *Лущай Т. И.* Психологические занятия для детей раннего возраста по развитию коммуникативных навыков и навыков сотрудничества в детско-родительской группе «Вместе с мамой» [Электронный ресурс]. – URL: https://urok.1sept.ru/articles/598812?ysclid=m7wy6se1iy793159112 (дата обращения: 02.10.2024).

5. *Одинокова Н. А.* Формирование коммуникативно-речевых компетенций как условие социализации ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 2-х ч. / отв. ред. Е. Л. Сорокина. – Новосибирск: СИПППиСР, 2018. – С. 114–119.

6. *Сухобокова Н.* Формирование педагогических установок родителей // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 3. – С. 101–106.

7. *Шипицына Л. М.* Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. – СПб.: Детство-Пресс, 2007. – 384 с.

Информация об авторах

Наталья Александровна Одинокова, доцент научно-исследовательского отдела, Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, Новосибирск, odinokova2008@mail.ru

Алёна Андреевна Коновалова, педагог-психолог, Областной центр социальной помощи семье и детям «Радуга», Новосибирск, gf290dkbr@mail.ru

Information about the authors

Natalia Alexandrovna Odinokova, Associate Professor of the Scientific and Research Department, Siberian Institute of Practical Psychology, Pedagogy and Social Work, Novosibirsk, odinokova2008@mail.ru

Alena Andreevna Konovalova, Teacher-Psychologist, Regional Center for Social Assistance to Families and Children “Raduga”, Novosibirsk, gf290dkbr@mail.ru

Поступила: 27.03.2025
Одобрена после рецензирования: 25.04.2025
Принята к публикации: 30.04.2025

Received: 27.03.2025
Approved after peer review: 25.04.2025
Accepted for publication: 30.04.2025

День дефектологии. 2025. № 2 (7)
Day of Defectology, 2025, no. 2 (7)

Памяти Любови Сергеевны Мотылёвой

Быть ЧЕЛОВЕКОМ

Любовь Сергеевна Мотылёва родилась в Ленинграде 20.05.1946 в семье участников Великой Отечественной войны: мать – старший лейтенант медицинской службы Красной Армии в запасе, отец – подполковник Красной Армии.

Прожила всю жизнь в Ленинграде (рис. 1).

Рис. 1. Любовь Сергеевна Мотылёва (1946–2025 гг.)

В 1961 г. после окончания 8-летней школы поступила в педагогическое училище, по окончании которого с 1965 г. работала в Средней школе № 149 Калининского района учительницей начальных классов. В 1967 г. поступила в ЛГПИ им. А. И. Герцена на дефектологический факультет, по окончании которого работала в качестве воспитателя в Школе-интернате № 2 для детей с расстройством речи. С 1972 г. работала в качестве учителя Школы-интерната № 1 для глухих детей г. Санкт-Петербурга.

Много лет Л. С. Мотылёва работала на кафедре сурдопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена (быв. ЛГПИ им. А. И. Герцена). В 1974 г. она поступает в аспирантуру ЛГПИ им. А. И. Герцена по кафедре сурдопедагогики. Успешно закончив ее в 1978 г., Любовь Сергеевна зачислена в штат кафедры в качестве ассистента,

а с 1981 г. она работает старшим преподавателем кафедры. Параллельно с активной преподавательской деятельностью на кафедре Любовь Сергеевна работает над своей научной работой. Проводит многочисленные исследования, сотрудничает с учителями и воспитателям образовательных учреждений для детей с нарушение слуха. В 1981 г. она с успехом защищает диссертацию на соискание степени кандидата психологических наук по теме «Особенности мышления глухих учащихся начальных классов при решении арифметических задач». С этого же года Любовь Сергеевна становится старшим преподавателем кафедры сурдопедагогики и много сил отдает преподавательской и научной работе по комплексному изучению различных сторон коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми в условиях специально организованного обучения. Научная работа Любови Сергеевны Мотылёвой всегда была связана с решением актуальных, важных и сложных проблем сурдопедагогики. С 1986 г. она получает звание доцента и становится в ряд ведущих преподавателей кафедры. Любовь Сергеевна читает такие вузовские дисциплины, как «Сурдопсихология», «Методика обучения естествознанию», «Методика обучения математике» и др. (рис. 2).

Рис. 2. Сидят слева направо: Надежда Ивановна Белова, Людмила Петровна Назарова, Маргарита Ивановна Никитина, Людмила Михайловна Быкова, Ида Антоновна Михаленкова. Стоят слева направо: Елена Павловна Микшина, ассистент кафедры Ольга Бадокина, Евгения Ефимовна Вишневская, Наталья Евгеньевна Граш, Ангелина Анатольевна Коржова, Любовь Сергеевна Мотылёва, аспирантка М. И. Никитиной, Геннадий Николаевич Пенин, Любовь Витальевна Кораблёва, Людмила Витальевна Андреева

В 80-е гг. Любовь Сергеевна ведет активную работу в деканате, являясь заместителем декана. Все свое время она посвящает учебным и воспитательным вопросам студентов дефектологического факультета. Помогает им с устройством в общежитие, ездит со студентами на сельскохозяйственные работы осенью, помогает с учебой. Вклад Л. С. Мотылёвой в сурдопедагогику связан с ее большой работой по подготовке отечественных и зарубежных специалистов высшей квалификации. Работая в ЛГПИ им. А. И. Герцена, Любовь Сергеевна всегда уделяла большое внимание

научно-методической работе с образовательными организациями, пользовалась заслуженным авторитетом у сурдопедагогов страны. Принимала участие в большом проекте вуза по изучению особенностей развития, а также оказанию помощи детям, пострадавшим от катастрофы на Чернобыльской АЭС.

С 1994 г. Любовь Сергеевна Мотылёва перешла работать в Ленинградский государственный областной университет им. А. С. Пушкина. Именно здесь ее талант организатора и ученого проявился в полную силу (рис. 3).

Рис. 3. Любовь Сергеевна с коллегами и выпускниками, 1998 г.

Она создает в университете совершенно новый факультет коррекционной педагогики и специальной психологии и становится его деканом, одновременно с этим она возглавляет кафедру дефектологии.

Под ее руководством разрабатываются и открываются новые направления обучения студентов, интересные специальности. Проводятся научные исследования, направленные на разработку и создание концепции улучшения качества жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья за счет создания благоприятных условий для их комплексного развития и жизнедеятельности. Сюда приходят работать ведущие ученые страны, собирается блестящий коллектив сотрудников, защищаются научные работы молодых преподавателей, которые позже блестяще продолжат дело Любови Сергеевны и смогут сформировать современный облик факультета специального (дефектологического) образования, который широко известен не только в нашей стране, но и далеко за рубежом.

В октябре 2000 г. Л. С. Мотылёва была награждена Почетным дипломом Законодательного собрания Ленинградской области за высокий профессионализм, большой вклад в дело воспитания подрастающего поколения. Много ездила по России, преподавала заочникам в других вузах нашей страны.

С 2012 г. Любовь Сергеевна работает в центре восстановительного лечения «Детская психиатрия» им. С. С. Мнухина, отдавая всю себя практической помощи детям с различными нарушениями. Работает и в кризисном отделении, куда при-

ходят дети в самых сложных критических ситуациях, и в других отделениях центра в качестве психолога.

Ее неравнодушное отношение помогло очень многим людям. Это и семьи с детьми, имеющие особенности развития, и студенты, выбравшие свой профессиональный путь, и профессиональные педагоги, и психологи, внесшие свой вклад в дефектологию, и аспиранты, ищущие поддержку в своих научных изысканиях, и группы профессионалов, создающие учебники высшей школы, и научные сообщества, развивающие гуманитарную мысль (рис. 4).

Рис. 4. Л. С. Мотылёва с благодарными выпускниками

Высшая степень профессионализма в любой области – быть Человеком, а иначе – Зачем?!

Эту задачу Любовь Сергеевна полностью выполнила и «Во имя» и «Вопреки».

Ушла из жизни в день праздника Святой Пасхи 20.04.2025, за месяц до своего 79-летия.

Любовь Сергеевна осталась добрым светом для всех, кто ее знал (рис. 5).

Рис. 5. Любовь Сергеевна Мотылёва

Редакция журнала выражает соболезнования родным и близким Любови Сергеевны.

Мы благодарим коллег кафедры сурдопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена за предоставленные материалы.

Память о замечательном человеке остается в душах родных, друзей и близких, в трудах, которые оставил человек на Земле…

Основные труды Л. С. Мотылёвой, которые могут помочь студентам и специалистам в осмыслении профессии дефектолога

1. *Мотылева, Л. С.* Индивидуальный подход в обучении глухих учащихся решению арифметических задач / Л. С. Мотылева // Обучение глухих и слабослышащих по новым программам: сборник научных трудов. – Ленинград, 1976. – С. 84–89.

2. *Мотылева, Л. С.* Особенности математических умений глухих учащихся третьих классов / Л. С. Мотылева // Особенности овладениями знаниями и умениями детьми с недостатками слуха. – Ленинград, 1982.

3. *Мотылёва, Л. С.* Особенности мышления глухих учащихся начальных классов при решении арифметических задач: дисс. … канд. психол. наук: 19.00.10 Коррекционная психология / Л. С. Мотылёва. – Ленинград : Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена, 1981.

4. *Виноградова, А. Д.* Диагностика психического состояния детей 6–8 лет : методические рекомендации / А. Д. Виноградова, И. А. Михаленкова, Л. С. Мотылёва, С. Т. Посохова, А. А. Хилько, Л. М. Шипицына ; под общей редакцией Л. М. Шипицыной, А. Д. Виноградовой. – Санкт-Петербург : Издательство «Сайма», 1993. – 73 с.

5. Актуальные проблемы интеграции и коррекционного обучения детей с нарушениями развития: межвузовский сборник научных трудов / редактор Л. С. Мотылева. – Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2000. – 270 с.

6. *Мотылева, Л. С.* Высшее дефектологическое образование в Ленинградской области / Л. С. Мотылева // Дефектология. – 2003. – № 5. – С. 29–31.

Об особенностях работы факультета коррекционной педагогики и специальной психологии Ленинградского государственного областного университета им. А. С. Пушкина.

7. Основы дефектологии и инклюзивного образования : учебное пособие / Н. А. Борисова, И. А. Букина, Д. А. Букин, Г. М. Галактионова, О. А. Глухова, Т. В. Гудина, О. А. Денисова, В. В. Заболтина, Т. В. Захарова, В. Л. Казанская, Л. М. Кобрина, О. Л. Леханова, О. Ю. Лимаренко, А. В. Михайлова, И. А. Михаленкова, Л. С. Мотылёва, Л. А. Пепик, В. Н. Поникарова, Р. А. Самофал, А. А. Чуйков ; под общей редакцией О. А. Денисовой. – Череповец : Череповецкий государственный университет, 2021 – 278 с.

«По ком звонит колокол…»

Лариса Константиновна родилась 27 мая 1945 г. в г. Боготол Красноярского края. С 1964 г. Лариса Константиновна работала лаборантом, училась на лечебном факультете Новосибирского государственного медицинского института с 1964 по 1970 г. После окончания института была оставлена в клинической ординатуре при кафедре госпитальной педиатрии. За время обучения сдала кандидатский минимум по философии и иностранному языку. По окончании ординатуры работала ординатором в 23 детской клинической больнице и вела почасовые занятия со студентами НГМИ. В 1974 г. в связи с получением служебной квартиры переведена в детскую поликлинику № 27 участковым педиатром. В разное время Лариса Константиновна работала и в поликлинике № 29, и заведующим отделением детской больницы № 6 и № 11, и ординатором, и педиатром медсанчасти № 25. Коллеги отмечали скромность Ларисы Константиновны, ее отзывчивость, добросовестность в выполнении порученной работы и настоящий талант врача: за свою жизнь она помогла многим детям и взрослым (рис. 1).

Рис. 1. Айзман Лариса Константиновна (27 мая 1945 – 18 мая 2025)

5 апреля 1976 г. Лариса Константиновна была принята на кафедру медицинской подготовки и гражданской обороны Новосибирского государственного педагогического института на постоянную работу в должности ассистента.

С 1981 по 1984 г. обучалась в заочной аспирантуре при кафедре педиатрии. За этот период она выполнила диссертационную работу на тему «Функциональное состояние почек и водно-солевого обмена при острой респираторной патологии у детей». Опубликовано по теме диссертации 12 работ и сделано 2 рацпредложения. Завкафедрой педиатрии НГМИ, доктор медицинских наук, профессор С. М. Гавалов отмечал, что актуальность исследования определяется не только тем, что пневмонии занимают одно из первых мест в структуре детской заболеваемости, особенно

в условиях Сибири, но также тем, что функции почек при этой патологии у детей практически не исследованы.

28–30 марта 2024 г. в Новосибирске состоялся педиатрический форум с международным участием «Педиатрия: традиции и современность», посвященный 100-летию со дня рождения профессора Сергея Михайловича Гавалова. С докладами выступали как организаторы форума – представители Новосибирского государственного медицинского университета, так и приглашенные эксперты из других городов. Сергей Михайлович – автор более 270 печатных работ, включая четыре монографии. В их числе первая в Советском Союзе педиатрическая монография «Хронические неспецифические пневмонии у детей», в которой отражены и данные исследования Ларисы Константиновны. Монография стала настольной книгой детских врачей и легла в основу его докторской диссертации. За годы научной деятельности им подготовлено 7 докторских и 37 кандидатских диссертаций, одной их которых является диссертация Ларисы Константиновны, чье имя прозвучало на форуме в числе имен известных учеников профессора, ставших выдающимися педиатрами нашего времени.

В 1987 г. Лариса Константиновна была старшим научным сотрудником НИСа, с 1988 г. – старшим преподавателем кафедры дошкольной педагогики НГПИ. За короткий период работы в НИСе Лариса Константиновна наладила методику психофизиологического обследования учащихся при работе с компьютерами и гигиенической оценки этого вида учебной деятельности. Выполненная работа характеризуется высоким научным и методическим уровнем.

Лариса Константиновна вела занятия по клинической дефектологии на дефектологическом отделении, в 1988 г. прошла стажировку в МГПИ им. Ленина по курсу «Клинические основы дефектологии», участвовала в международных стажировочных программах по обмену опытом с коллегами из разных стран мира (США, Швеция и др.).

5 сентября 1997 г. Ларисе Константиновне присуждена ученая степень кандидата медицинских наук, а 29 марта 2000 г. решением Министерства образования Российской Федерации присвоено ученое звание доцента по кафедре управления развитием дошкольника. С 2003 г. Лариса Константиновна работала доцентом кафедры коррекционной педагогики, с 2004 г. – доцентом кафедры логопедии и детской речи.

Лариса Константиновна до 17 августа 2015 г. работала в НГПУ, преподавала следующие дисциплины: «Невропатология», «Анатомия, физиология и патология органов зрения, слуха и речи», «Основы медицинских знаний», «Основы безопасности жизнедеятельности» и др. Лекции Ларисы Константиновны проводились на высоком методическом и теоретическом уровнях, всегда были практико-ориентированными, отличались глубиной и эрудицией, по отзывам студентов, обучающихся по дефектологическому и педагогическому направлениях высшего образования. Выпускники всегда тепло вспоминают замечательного человека и настоящего профессионала. Из отзывов студентов: «Хороший преподаватель! Она дала нам базу, научила нас тому, чему действительно надо учить. Давала очень важные советы для развития», «Очень доброжелательная, немного грустная, настоящий преподаватель, женщина высоких манер и нравов, словно барышня из прошлого века, всегда со вкусом одета, общаться с ней ОЧЕНЬ интересно».

Лариса Константиновна была светлым, добрым, высококультурным, порядочным, интеллигентным человеком, для которого абсолютной ценностью была любовь к ближнему, собственная семья, уважительное и внимательное отношение к людям, близким и далеким… Такой и останется она в нашей памяти … (рис. 2).

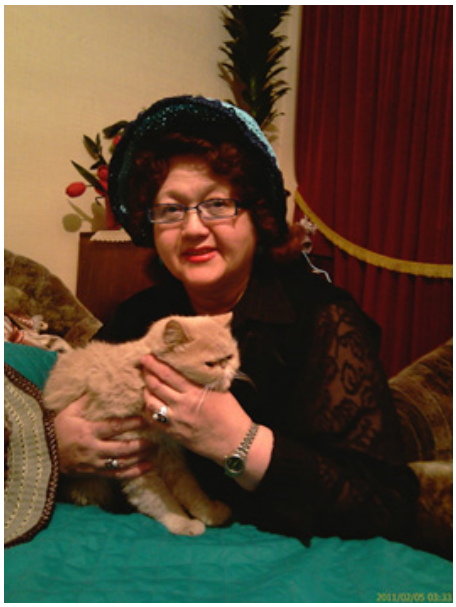


Рис. 2. Лариса Константиновна и к братьям нашим меньшим относилась с бесконечной добротой и любовью, как к людям…

Прощание с Ларисой Константиновной состоялось в 12:00 в Храме Михаила Архангела 21 мая 2025 г. На отпевании было очень много людей… Огромным уважением Лариса Константиновна пользовалась среди людей, и они пришли почтить память этого удивительного человека.

Последняя служба в Храме завершилась колокольным звоном. Звонил Алексей Владимирович Талашкин, кандидат культурологии, директор музея колокольного звона, а в прошлом – студент Ларисы Константиновны, затем руководитель театра-студии «Жест» НГПУ, спектакли которого она никогда не пропускала… (рис. 3).

Рис. 3. Колокольный звон в память о Ларисе Константиновне

Это было очень символично и важно, когда ученик провожает Учителя, как отметил в своем прощальном слове проректор по региональному взаимодействию

и дополнительному образованию НГПУ, профессор, доктор биологических наук Алексей Дмитриевич Герасёв.

Лариса Константиновна всегда посещала Дни дефектологии с 2004 по 2015 г., каждый раз радовалась эпиграфам эвристического проекта – постановкам А. В. Талашкина, раскрывающим смысл темы мероприятия, и говорила, что этот День (раньше он проходил в мае) – подарок к ее Дню рождения, 27 мая. До своего 80-летнего юбилея она не дожила 9 дней…

Коллектив Института детства, редакция журнала, профессорско-преподавательский состав Новосибирского государственного педагогического университета выражают соболезнование родным и близким…

Лариса Константиновна всегда заканчивала разговор так: «Простите меня! Мира в душе и здравия на долгие годы!»

Вечная память!

Научные идеи Ларисы Константиновны Айзман отражены во многих работах, которые могут заинтересовать студентов и специалистов, мы обозначаем лишь некоторые из них.

1. *Айзман, Р. И.* Оценка почечной функции у больных с разными формами гломерулонефрита при использовании нагрузочных проб: тезисы докладов II Всесоюзного съезда нефрологов / Р. И. Айзман, Л. К. Айзман, Л. А. Васенева, Л. К. Великанова, Л. А. Иерусалимская, Н. Е. Калмыкова, О. Н. Петрова. – Баку; Москва; Ленинград, 1980. – С. 199.

2. *Айзман, Л. К.* Применение водной нагрузочной пробы для оценки функций почек при пневмонии у детей раннего возраста / Л. К. Айзман // Внедрение новых методов в практическое здравоохранение и научно-исследовательскую работу: тезисы докладов. – Новосибирск, 1981. – С. 98.

3. *Айзман, Л. К.* Характеристика функций почек у новорожденных детей / Л. К. Айзман, С. М. Гавалов // Возрастные особенности физиологических систем у детей и подростков: тезисы II Всесоюзной конференции «Физиология развития человека». – Москва, 1981. – С. 165–166.

4. *Айзман, Л. К.* Использование нагрузочных проб для оценки почечных функций при патологии у взрослых и детей / Л. К. Айзман, Л. А. Васенева, З. Г. Андросова, С. Н. Малороссиянова, С. С. Федь, В. Ф. Шеховцова // Возрастные особенности морфологии и физиологии почек Человека. – Новосибирск, 1981. – С. 101–109.

5. *Айзман, Л. К.* Спирогигрометр для определения легочной вентиляции и количества жидкости в выдыхаемом воздухе / Л. К. Айзман, С. М. Гавалов, М. С. Рыбченко // Удостоверение на рацпредложение № 486 от 27.05.1983. НГМИ.

6. *Айзман, Р. И.* Оценка нормативных состояний функций почек в онтогенезе / Р. И. Айзман, Л. К. Айзман, Л. К. Великанова, Г. Н. Жарова, Н. Е. Калмыкова, О. Н. Петрова // Функциональная морфология: тезисы докладов Всесоюзной конференции. – Новосибирск, 1984. – С 71.

7. *Айзман, Л. К.* Функции почек и водно-электролитный обмен при острой пневмонии / Л. К. Айзман, С. М. Гавалов // Всесоюзная конференция по физиологии почек и водно-солевого обмена. – Чернигов, 1985. – С. 7–8.

8. *Айзман, Л. К.* Возрастные особенности интеграции дыхательной и выделительной систем у детей / Л. К. Айзман, С. М. Гавалов // Возрастные особенности физиологических систем детей и подростков: тезисы III Всесоюзной конференции «Физиология развития человека». – Москва, 1985. – С. 89.

9. *Айзман, Л. К.* Функциональное состояние почек и водно-солевого обмена у детей, страдающих острой пневмонией / Л. К. Айзман, С. М. Гавалов // Проблемы здоровья населения региона Крайнего Севера, Сибири, Дальнего Востока: тезисы докладов краевой школы семинара молодых ученых. – Красноярск, 1986. – С. 72–74.

10. *Айзман, Л. К.* Функциональное состояние дыхательной и эндокринной систем у детей при острой пневмонии / Л. К. Айзман // Новые методы диагностики, лечения и профилактики заболеваний: тезисы докладов научно-практической конференции врачей. – Новосибирск, 1987. – С. 53–54.

11. *Айзман, Л. К.* Возрастные особенности интеграции дыхательной, выделительной и эндокринной систем в условиях патологии / Л. К. Айзман // Интеграция функциональных систем в онтогенезе. – Новосибирск, 1990. – С. 121–127.

12. *Айзман, Л. К.* Автоматизированная система учебной деятельности (АСУД) и ее гигиеническая оценка / Л. К. Айзман, В. В. Соловьёв // Подготовка учителей биологии в условиях новой информационной технологии обучения – Петрозаводск, 1990. – С. 56–57.

13. *Гавалов, С. М.* Патофизиологические основы дегидратации при острых пневмониях / С. М. Гавалов, Л. К. Айзман // Острые пневмонии у детей. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1990. – С. 56–74.

14. *Айзман, Р. И.* Патофизиологические механизмы нарушений водно-солевого гомеостаза у детей при острой респираторной патологии / Р. И. Айзман, Л. К. Айзман // Механизмы патологических реакций. – Новокузнецк, 1991. – С. 49–50.

15. *Айзман, Р. И.* Определение и коррекция готовности детей к обучению в школе: монография / Р. И. Айзман, Л. К. Айзман, Г. Н. Жарова, М. К. Зотова. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1991. – 138 с.

16. *Айзман, Р. И.* Подготовка ребенка к школе: монография / Р. И. Айзман, Л. К. Айзман, Г. Н. Жарова, А. И. Савенков, С. Д. Забрамная, И. Е. Ядрихинская. – Москва, 1991. – 206 с.

17. *Айзман, Л. К.* Особенности водно-солевого обмена и функций почек при острой пневмонии : дисс. … на соискание ученой степени кандидата медицинских наук: 14.0016 Патологическая физиология / Л. К. Айзман. – Новосибирск, 1997. – 24 с.

АВТОРАМ

Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей

«День дефектологии» – официальное научное печатное издание, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № ФС77-80830 от 09 апреля 2021 г.).

«День дефектологии» – рецензируемое научное издание. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом научной новизны и качества их содержания. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих ее тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в редакции научного издания в течение 5 лет.

Рубрики журнала:

- Верность профессии
- Методические аспекты специального и инклюзивного образования и социокультурной реабилитации
- Ассистивные технологии сопровождения
- Дистанционное образование особого ребёнка
- Психология и сопровождение лиц с нарушением слуха
- Психология и сопровождение лиц с нарушением зрения
- Психология и сопровождение лиц с нарушением речи
- Психология и сопровождение лиц с нарушением опорно-двигательного аппарата
- Психология и сопровождение лиц с интеллектуальными нарушениями
- Психология и сопровождение лиц с эмоционально-волевыми расстройствами и нарушениями поведения
- Психология и сопровождение лиц с тяжелыми множественными нарушениями развития
- Волонтёрская деятельность
- Поддержка семьи особого ребенка
- Историческая память

Требования к рукописям статей:

1. Содержание рукописи статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научному стилю изложения материала.

2. Метаданные статьи на русском и английском языках: сведения об авторе (для каждого автора/ соавтора: ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город); название статьи; аннотация (не менее 500 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы; ключевые слова (не менее 5).

3. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.

4. В конце статьи приводится список литературы, на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Указание на источники списка литературы оформляется сплошной нумерацией по всей статье, размещается в квадратных скобках после цитаты на соответствующий источник. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5-2008

5. Статьи отправлять по адресу: dayofdef@nspu.ru

6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы, отклоняются.