



НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 2 2024

ДЕНЬ ДЕФЕКТОЛОГИИ



Новосибирск 2024

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, научный руководитель ООО «Слышу окружающий мир» (Наария, Израиль)

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

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

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

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

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

Учредитель:

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

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2024

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, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия)

Варгапетова 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 (Минск, Беларусь)

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

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

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

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

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

Журнал основан в 2021 г.
Выходит 2 раза в год
Электронная верстка И. Т. Ильюк
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28,
+7(383) 252-01-97,
e-mail: dayofdef@nspsu.ru
Адрес издательства и типографии:
630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28,
+7(383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 15,0. Уч.-изд. л. 9,0.
Тираж 1000 экз. Заказ № 146.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет 26.12.2024
Отпечатано в Издательстве НГПУ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Пенин Геннадий Николаевич, почетный работник высшего профессионального образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры сурдопедагогике, Институт дефектологического образования и реабилитации, 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 сурдопедагогике, Московский педагогический государственный университет, профессор, академик международной Академии наук педагогического образования, кандидат педагогических наук, дефектологический факультет Института детства, руководитель научной школы,

Московский педагогический государственный университет, Знак Министерства науки и образования РФ за личные достижения в развитии дефектологии, отличник народного просвещения (Москва, Россия)

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

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

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

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

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

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

Научно-методический совет

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

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

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

Гольцер Светлана Владимировна, кандидат филологических наук, 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)

Евсеевко 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)

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

Марущак Евгения Борисовна, кандидат психологических наук, заместитель министра Министерства 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)

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

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

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

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

Ткаченко Елена Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, 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, 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)

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

Шарипова Софья Якубжановна, 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 2024

DAY OF DEFECTOLOGY



Novosibirsk 2024

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, scientific director of “I Hear the world around me” LLC (Naariya, Israel)

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

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

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

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

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

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

Founder of the Journal

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

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2024
All rights reserved

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

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

Editorial Council of the Journal

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

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

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

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

Galina M. Vartapetova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, 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 (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 Typhlopædagogics of Defectology Faculty of the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia)

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

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

The Journal is based in 2021
Leaves 2 yearly
Electronic make-up operator I. T. Iliuk
Editors address:
28 Vilyuiskaya str., Novosibirsk, 630126,
+7(383) 252-01-97,
e-mail: dayofdef@nspu.ru
Editors publisher and printing house:
28 Vilyuiskaya str., Novosibirsk, 630126,
+7(383) 244-06-62

Printing digital. Offset paper
Printer's sheets: 15,0. Publisher's sheets: 9,0.
Circulation 1000 issues
Order № 146. Format 70×108/16
Release date 26.12.2024

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Methodological Council

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

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

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

Svetlana V. Goltser, Candidate of Philological Sciences, 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, 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, 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

Посвящается юбилею Оганеса Карапетовича Агавеляна: интервью с профессором	26
---	----

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

Абрамова В. В. (Новосибирск) Особенности формирования элементарных математических представлений у детей с ОВЗ	42
Артамонова С. Ю., Рачеева Н. В., Артамонова М. В. (Санкт-Петербург) Воспитание в детях любви к своему Отечеству	48
Мирошниченко О. А., Вечканова И. Г. (Санкт-Петербург) Семейный инклюзивный туризм: планирование и доступность	57
Волкова И. П., Карпенко Е. А. (Санкт-Петербург) Дегуманизация отношения к лицам с физическими и психическими недостатками в контексте идей евгеники: историко-генетический анализ	64
Волкова И. П., Володина Ю. А. (Санкт-Петербург) Исследование зависимости от интернета подростков с ограниченными возможностями здоровья и показателей их социальной реабилитированности	73
Ворошнина О. Р., Гаврилова Е. В., Старкова Т. А. (Пермь) День дефектолога: создавая и поддерживая традиции	79
Одиноква Н. А. (Новосибирск) Стимулирующая и поддерживающая среда как условие и совокупность факторов, способствующих преодолению трудностей обучения	85
Слюсарева Е. С., Зубченко О. М. (Ставрополь) Эмоциональное выгорание и профессиональные деструкции педагогов ДОУ как риск психологической безопасности	91

АССИСТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ

Сидорова А. А. (Екатеринбург) Создание видеозанятия и интерактивного упражнения для детей с ограниченными возможностями здоровья	97
---	----

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Вошилова Н. В., Кондратьева С. С. (Санкт-Петербург) Танец как средство самовыражения и развития детей с нарушением слуха	103
Коржова А. А., Думанян В. А. (Санкт-Петербург) Уровневая дифференциация в обучении математике детей с нарушением слуха	109
Красильникова О. А., Люкина А. С., Бендак М. И., Извозчикова М. Я., Кондратьева С. С., Туманова П. А. (Санкт-Петербург) Хроники непокоренного города: сурдопедагогика в период блокады Ленинграда	118
Путилина А. М., Фомичева О. А. (Санкт-Петербург) Обучение дактилологии: современные методы и инструменты. Проект «Дактилируй со мной»	124
Речицкая Е. Г. (Москва), Маслова Э. Р. (Одинцово) Классный час как конструктивный ресурс социально-личностного развития обучающихся с нарушением слуха	131

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

- Антонова С. Л.** (Москва) Тематический образовательный марафон как средство развития универсальных учебных действий слабовидящих младших школьников 134
- Гайдукевич С. Е., Жевнерович А. А.** (Минск, Белоруссия) Формирование зрительных сенсорных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения на компетентностной основе..... 141

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

- Пестерева Г. И., Окорокова И. Н., Холдина Н. О.** (рп. Кольцово) Практический опыт организации взаимодействия с родительской общественностью на уровне группы компенсирующей направленности в рамках семейной ассамблеи «Вместе весело шагать» 147

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

- Азатян Т. Ю.** (Ереван, Армения) Особенности развития пространственных представлений у детей с нарушениями психического развития 154

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

- Волошина Т. В.** (Новосибирск) Развитие эмоционального интеллекта младших школьников с задержкой психического развития средствами арт-терапии 160
- Диринг Т. А.** (Новосибирск) Формирование навыков самообслуживания и хозяйственно-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольном учреждении..... 170
- Парамзина М. В.** (Новосибирск) Формирование сенсорных процессов и коррекция нарушенного развития дошкольников с ЗПР и РАС. Проект «Лесенка успеха»..... 176

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

- Агавелян Р. О., Кузь Н. А., Пискун О. Ю., Акиншин В. А., Сергучёв И. В.** (Новосибирск) Волонтерство как фундамент развития творческой самоактуализации личности людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью 184

ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ ОСОБОГО РЕБЕНКА

- Шилова О. В., Шихевич Н. И.** (Новосибирск) Семья особого ребенка и дошкольная образовательная организация: эффективные формы взаимодействия 192

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ

- Памяти Любови Ивановны Бояриновой 198

CONTENTS

From the editorial	20
---------------------------------	----

LOYALTY TO THE PROFESSION

Dedicated to the anniversary of Hovhannes Karapetovich Agavelyan: interview with the professor.....	26
---	----

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

Abramova V. V. (Novosibirsk) Features of the formation of elementary mathematical concepts in children with disabilities.....	42
Artamonova S. Yu., Racheeva N. V., Artamonova M. V. (Saint Petersburg) Education of children's love for their Fatherland	48
Miroshnichenko O. A., Vechkanova I. G. (Saint Petersburg) Family inclusive tourism: planning and accessibility	57
Volkova I. P., Karpenko E. A. (Saint Petersburg) Dehumanization of attitudes towards persons with physical and mental disabilities in the context of eugenics ideas: historical and genetic analysis	64
Volkova I. P., Volodina Yu. A. (Saint Petersburg) Analysis of internet addiction and indicators of social rehabilitation among adolescents with disabilities.....	73
Voroshnina O. R., Gavrilova E. V., Starkova T. A. (Perm) Defectologist day: creating and maintaining traditions.....	79
Odinokova N. A. (Novosibirsk) Stimulating and supportive environment as a condition and a set of factors contributing to overcoming learning difficulties	85
Slyusareva E. S., Zubchenko O. M. (Stavropol) Emotional burnout and professional destructions of preschool teachers as a risk of psychological safety	91

ASSISTANCE TECHNOLOGIES

Sidorova A. A. (Ekaterinburg) Creating video classes and interactive exercises for children with disabilities	97
--	----

PSYCHOLOGY AND SUPPORT FOR PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENT

Voshchilova N. V., Kondratieva S. S. (Saint Petersburg) Dance as a means of self-expression and development for children with hearing impairment	103
Korzhova A. A., Dumanyan V. A. (Saint Petersburg) Level differentiation in teaching mathematics to children with hearing impairment.....	109
Krasilnikova O. A., Liukina A. S., Bendak M. I., Izvozhikova M. Ya., Kondratieva S. S., Tumanova P. A. (Saint Petersburg) Chronicles of the unconquered city: deaf pedagogy during the siege of Leningrad	118
Putilina A. M., Fomicheva O. A. (Saint Petersburg) Dactylogogy training: modern methods and tools. The project "Dactylate with me"	124
Rechitskaya E. G. (Moscow), Maslova E. R. (Odintsovo) Class hour as a constructive resource for the social and personal development of students with hearing impairment	131

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Antonova S. L. (Moscow) Thematic educational marathon as a means of developing universal educational activities for primary schoolchildren with visually impairments	134
---	-----

Gaidukevich S. E., Zhevnerovich A. A. (Minsk, Belarus) Formation of visual sensory representations in preschool children with visual impairments competency-based 141

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH SPEECH DISORDERS

Pestereva G. I., Okorokova I. N., Kholdina N. O. (Koltsovo) Practical experience in organizing interaction with the parent community at the level of a compensatory orientation group within the framework of the family assembly “It’s fun to walk together”... 147

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Azatyanyan T. Yu. (Yerevan, Armenia) Features of the development spatial representations in children with mental disabilities 154

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

Voloshina T. V. (Novosibirsk) Development of emotional intelligence of junior schoolchildren with mental development retards by means of art therapy..... 160

Diring T. A. (Novosibirsk) Formation of self-service skills and household skills in children with autism spectrum disorders in preschool..... 170

Paramzina M. V. (Novosibirsk) Formation of sensory processes and correction of impaired development of preschoolers with disabilities. The project “Ladder of Success” 176

VOLUNTEER ACTIVITIES

Agavelyan R. O., Kuz N. A., Piskun O. Yu., Akinshin V. A., Serguchev I. V. (Novosibirsk) Volunteering as the foundation for the development of creative self-actualization of the personality of people with disabilities and disabilities 184

SUPPORT FOR THE FAMILY OF A SPECIAL CHILD

Shilova O. V., Shikhevich N. I. (Novosibirsk) Family of a special child and preschool educational organization: effective forms of interaction 192

HISTORICAL MEMORY

In memory of Lyubov Ivanovna Boyarinova..... 198

ОТ РЕДАКЦИИ

Уважаемые читатели!

Вашему вниманию предлагается очередной номер журнала, где мы опубликовали статьи, в которых участники международного XXI Традиционного международного эвристического проекта «День дефектологии», проводящегося в ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» с 2004 г., раскрывают научные основы своих творческих проектов, представленных в программе 22 апреля 2022 г. «Семья в жизни особого ребенка», посвященной Году семьи, 100-летию со Дня рождения Института коррекционной педагогики РАО (г. Москва), 95-летию со дня основания кафедры тифлопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург), юбилеям великих ученых: 120-летию Жозефины Ильиничны Шиф (1904–1978), 115-летию Розы Ильиничны Левиной (1908–1989), 100-летию Александры Петровны Гозовой (1923–1994), 100-летию Анатолия Георгиевича Зикеева (1924–2009), 90-летию Галины Лазаревны Зайцевой (1934–2005) в рамках дней науки ФГБОУ ВО «НГПУ», 10-летию науки и технологий в России 23 апреля 2024 г., приняли участие 853 человека, из них 305 человек (преподавателей и студентов) НГПУ, 83 учреждения, 7 международных участников (Беларусь, Италия, Израиль, Франция, Бразилия).

Проект проходил в смешанном режиме с онлайн-трансляцией https://vk.com/video-204077_456240176, с представлением стендовых докладов http://ebook.nspu.ru/Den_defektol_Piskun_2024/index.html.

Перед началом мероприятия гости смогли посетить интерактивные площадки http://ebook.nspu.ru/Den_defektol_Piskun_2024/index.html. Первой площадкой была коллаборация инклюзивных идей: Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение г. Новосибирска «Детский сад № 451 комбинированного вида “Теремок”», инновационная площадка НГПУ, лучший детский сад России 2023 г. – презентация педагогического опыта через ярмарку идей, а именно: «Бусоград», «А и Б», «Фитнес для мозга»: воспитатели Татьяна Викторовна Зинина, Татьяна Александровна Горностаева, учитель-логопед Елена Александровна Фокеева, воспитатели Ольга Сергеевна Золотарёва, Елена Олеговна Сметанина, Анна Сергеевна Анисимова, заведующий Анна Вадимовна Попова.

На второй площадке «Инновационные средства сопровождения»: Государственное бюджетное учреждение культуры Новосибирской области «Новосибирская областная специальная библиотека для незрячих и слабовидящих» представила образцы многоформатных изданий, рассказывающих людям с ограничениями по зрению о народных промыслах регионов России, тактильные макеты, технические средства реабилитации, а также методическая литература по теме мероприятия. Был проведен мастер-класс по шрифту Брайля, знакомство с уникальным интерактивным квестом «Изобретения и секреты безбарьерного мира»: Юрий Юрьевич Лесневский, директор ГБУК НОСБ, Тимур Момунович Курбанов, начальник отдела информационных и методических ресурсов (ОИиМР) ГБУК НОСБ, куратор выставки, Ксения Константиновна Гусакова, ведущий методист ОИиМР ГБУК НОСБ, Елизавета Александровна Балдина, библиограф 1 категории ОИиМР ГБУК НОСБ, Игорь Дмитриевич Мельников, методист 2 категории ОИиМР ГБУК НОСБ.

Наш проект, как художественное произведение, начинается с эпиграфа – выступления актеров городской студии инклюзивного искусства НГТУ НЭТИ «Белый воробей» – студентов Института социальных технологий ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», «Центра инклюзивного сопровождения НГТУ». Художественные руководители: Алексей Владимирович Талашкин, кандидат искусствоведения, педагог дополнительного образования отдела инклюзивного, социально-психологического сопровождения «Центра инклюзивного сопровождения НГТУ» Института социальных технологий ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» и 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 «Я такое дерево» на слова Г. Поженяна и музыку М. Таривердиева, благодаря пластическому воплощению образов на сцене, раскрывает метафорический взгляд на жизнь человека. Как растение прорастает из семечки, так и человек входит в общество через семью, где закладываются первые и главные условия будущего. Каждый ребенок, каждый человек может сказать: «Я пришел в этот мир не для того, чтобы соответствовать вашим ожиданиям. Я люблю вас, но... я такое дерево».

Часть 1 «Профессиональные итоги года в области партнерского взаимодействия с учреждениями образования, здравоохранения, соцзащиты» была представлена несколькими номинациями и 57 проектами. Номинация «Традиции и инновации науки» раскрыла научные основы мероприятия: выступления Татьяны Александровны Ромм, доктора педагогических наук, профессора, Заслуженного работника высшего образования, проректора по научной работе НГПУ; Рубена Оганесовича Агавеляна, доктора психологических наук, профессора, профессора кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства НГПУ; Анны Николаевны Мурашкиной, генерального директора Новосибирской региональной общественной организации инвалидов-колясочников «Центр независимой жизни “ФИНИСТ”»; Валентины Игоревны Волоховой, кандидата психологических наук, доцента кафедры социальной психологии и виктимологии, и.о. директора Института детства; Яны Васильевны Дмитренко, председателя Новосибирской областной общественной организации общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское ордена трудового Красного Знамени общество слепых»; Юрия Юрьевича Лесневского, директора Государственного бюджетного учреждения культуры Новосибирской области «Новосибирская областная специальная библиотека для незрячих и слабовидящих»; Татьяны Петровны Тайлаковой, председателя Новосибирской региональной организации поддержки детей-инвалидов с нарушением слуха «Счастье слышать!»; Екатерины Петровны Фур, заведующего отделом психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования МБУ ДПО «ГЦОиЗ “Магистр”»; Екатерины Вадимовны Мартыновой, руководителя психологического отделения центра «КРУГОЗОР».

Номинация «Верность профессии дефектолога в историческом контексте» была наполнена выступлениями известных людей сегодняшнего дня, которыми гордится не только отечественная, но и зарубежная наука. Нам уделили свое время: Михаил Анатольевич Тимофеев, кандидат исторических наук, руководитель Центра содействия развитию научных исследований имени В. П. Кащенко ФГБНУ «Институт

коррекционной педагогики» (Москва); Елена Леонидовна Ворошилова, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий лабораторией образования и комплексной абилитации детей с нарушениями речи, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской Академии образования» (Москва); Оганес Карапетович Агавелян, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии, Институт детства, ФГБОУ ВО «НГПУ», лауреат международной премии – Золотая медаль Европейской научно-промышленной палаты (Новосибирск); Рубен Оганесович Агавелян, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства НГПУ, Почетный работник общего образования РФ (Новосибирск); Венера Закировна Денискина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры тифлопедагогики Института детства МПГУ (Москва); Лидия Валентиновна Фомичёва, кандидат педагогических наук, доцент кафедры тифлопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург); Тамара Викторовна Воронежская, директор МБОУ г. Новосибирска «Средняя общеобразовательная школа “Перспектива”», Почетный работник общего образования Российской Федерации (Новосибирск); Наталья Александровна Одинокова, доцент научно-исследовательского отдела АНО ДПО «Сибирского института практической психологии, педагогики и социальной работы» (Новосибирск); Ольга Леонидовна Беляева, заведующий кафедрой коррекционной педагогики, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Красноярский государственный гуманитарно-педагогический университет» (Красноярск); Ольга Руховна Ворошнина, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии, кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (Пермь); 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); Геннадий Николаевич Пенин, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры сурдопедагогики; Почетный профессор РГПУ им. А. И. Герцена, Почетный работник общего образования РФ (Санкт-Петербург); Инна Васильевна Королёва, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский НИИ уха, горла, носа и речи, Детский городской сурдологический центр (Санкт-Петербург); Инесса Соломоновна Баскина, учитель-дефектолог, научный руководитель ООО «Слышу окружающий мир» (Наария, Израиль); Денис Александрович Заварицкий, основатель и руководитель Школы жестового языка «Образ», автор книг по истории и лингвистике РЖЯ, а также истории глухих в России, создатель литературно-исторической серии «Любить. Учить. Верить: История сурдопедагогики» (Санкт-Петербург); Алина Хохлова и Седрик Моро, INSEI (Франция); Ирина Павловна Волкова, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой основ дефектологии и реабилитологии института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург); Светлана Юрьевна Ильина, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой олигофренопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург); Светлана Владимировна Кудрина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры олигофренопедагогики ИДОиР РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург); Силь-

вио Марчелло Пальяра, доктор философии, Центр вспомогательных технологий «Auclioteca Mediterranea Onlus» (Неаполь, Италия); Людмила Борисовна Баряева, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург); Оксана Анатольевна Мирошниченко, директор Федерального ресурсного (информационно-методического) центра по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения ФГБУ ФНОЦ МСЭ и Р им. Г. А. Альбрехта Минтруда России, Ирина Геннадьевна Вечканова, начальник отдела проектной деятельности Федерального ресурсного (информационно-методического) центра по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения (Санкт-Петербург); Лютер Далле Валле, доктор искусств и педагогики Университет Барселоны, Испания; доцент педагогического факультета Федерального университета Санта-Мария (Бразилия).

Знаменательным событием стал гимн дефектологов, созданный Ильей Владимировичем Евтушенко, доктором педагогических наук, доцентом кафедры специального (дефектологического) образования факультета клинической и специальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета, исполненный выпускниками Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ», заложившими новую традицию исполнения гимна этой номинации. Выступления известных ученых сопровождались мини-проектами разных учреждений страны, руководителями которых являются преданные нашей профессии специалисты.

Номинация «Волонтерская миссия», где опытом участия в Международном фестивале молодежи и студентов поделился студент 5 курса заочной формы обучения, направление обучения «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Сурдопедагогика» ФГБОУ ВО «НГПУ» Иннокентий Сергучёв, который стал делегатом этого значимого события, пройдя отбор среди 300 000 претендентов. Оргкомитет студенческого отряда волонтеров Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» рассказал участникам Дня дефектологии о важных добровольческих инициативах волонтерского движения за 2023–2024 учебный год. Традиционно студенческий отряд волонтеров Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» исполнил гимн волонтеров, которым и завершилась первая часть эвристического проекта «Профессиональные итоги года в области партнерского взаимодействия с учреждениями образования, здравоохранения, соцзащиты».

Вторая часть эвристического проекта является внеконкурсной, проходит в форме защиты творческих проектов специалистов, студентов (совместно с детьми), выпускников, основанных на научных концепциях, в профессионально ориентированных номинациях с экспертизой известных специалистов не только г. Новосибирска, Новосибирской области, но и других регионов России и зарубежных стран. Внеконкурсная программа представлена следующими номинациями: сурдопедагогическая, олигофренопедагогическая, логопедическая, тифлопедагогическая, психолого-педагогическая, дефектологическая. Во второй части мы имели возможность познакомиться с 19 проектами, посвященными роли семьи в жизни особого ребенка. В традиционном эвристическом пространстве свои творческие выступления представили наши студенты, будущие дефектологи, из разных городов России и зарубежных стран под научным руководством своих преподавателей во внеконкурсной программе в вышеназванных номинациях. Все проекты прошли независимую экспертизу ветеранов дефектологического труда, известных специалистов, за что мы выражаем истинную благодарность коллегам-экспертам.

Интерактивная онлайн-площадка 57 стендовых докладов дополняет очную программу Дня дефектологии.

С каждым годом расширяется география эвристического проекта, в котором представлены разные города: Москва, Санкт-Петербург, Пермь, Красноярск, Астрахань, Томск, Кемерово, Симферополь, Уфа, Выборг, Всеволожск, Екатеринбург, Верхняя Пышма, Бердск, Искитим, Кольцово, Куйбышев, Наария, Париж, Неаполь, Барселона, Минск, Новосибирск.

Некоторые мини-проекты представляют собой мастер-классы и публичные лекции. Примером могут служить следующие: «Формирование зрительных сенсорных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения на компетентностной основе». Автор – преподаватель кафедры коррекционно-развивающих технологий, Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка г. Минска Алина Алексеевна Жевнерович, научный руководитель: кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий, Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка г. Минска Светлана Евгеньевна Гайдукевич (г. Минск, Беларусь); «Путешествие по проекту MaschèO – симфонии сотрудничества, инноваций и инклюзивности, возглавляемой ассоциацией семей детей с аутизмом». Сильвио Марчелло Пальяра, доктор философии, Центр вспомогательных технологий «Auclioteca Mediterranea Onlus» (г. Неаполь, Италия). Ключевые моменты включают в себя основные цели – видение более инклюзивного и устойчивого будущего. Партнером проекта является организация «Сердце MaschèO». В лекции обозначены пути вовлеченности людей в проект, представлены реальные результаты, приносящие пользу сообществу. В качестве инновационных стратегий названа семья как движущая сила нашего проекта. Примером завершенных маршрутов является осязаемое влияние командной работы. Приверженность будущему выражается в осознанной цели движения участников проекта; мастер-класс «Особое родительство в контексте теории А. Адлера» Инесса Соломоновна Баскина, учитель-дефектолог, автор книг «У нас в роду были такие», «XXI в XXI веке», научный руководитель ООО «Слышу окружающий мир» (Наария, Израиль); «Идентификация функциональных особенностей слуха и зрения у детей с тяжелыми комплексными нарушениями: диагностический инструмент для родителей и профессионалов». Авторы и руководители проекта: Алина Хохлова и Седрик Моро. INSEI, Франция. В лекции рассматриваются реакции ребенка с бисенсорным нарушением на зрительные и/или слуховые стимулы в контексте проведения диагностики. Авторы знакомят слушателей с богатым образовательным ресурсом, созданным на русском и французском языках, который представлен видеоматериалами, теоретическими сведениями, с точки зрения эволюции слепоты. Были предоставлены список оцениваемых характеристик функционального зрения и функционального слуха, тексты опросников, структурированных бланков наблюдения, формы заключения, примеры рекомендаций; «Искусство и педагогика: создание возможных миров в образовательной практике», руководитель и автор: Лютер Далле Валле, доктор искусств и педагогики Университет Барселоны, Испания; доцент педагогического факультета Федерального университета Санта-Мария, Бразилия. Организация и перевод: Елена Феликсовна Волкова, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ». Реализация подхода охудожествления при подготовке

учителей начальных классов и дефектологов. Решение студентами мультидисциплинарных задач в приобретении академических знаний, двигательных практик. Творческие формы работы в диалоговой ситуации взаимодействия преподавателя и студентов способствуют интеграции творческих идей в процесс воспитания и обучения. Все мастер-классы, публичные лекции, проекты, статьи, опубликованные в этом номере журнала, ориентированы на студентов, обучающихся по направлению «Специальное дефектологическое образование» (программы бакалавриата и магистратуры), профили «Дошкольная дефектология», «Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика», «Логопедия»; по направлению «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дошкольного образования», по направлению «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование», магистерские программы «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста», «Научно-методическое обеспечение образовательного процесса в дошкольной образовательной организации», «Организация и содержание специальной психологической помощи лицам с ограниченными возможностями здоровья», полезны специалистам, родителям, лицам, интересующимся проблемами дефектологии.

Итогом эвристического проекта является пятый выпуск (второй за 2024 г.) научного журнала, объединяющего идеи, отраженные в публикациях и заявленные в творческих мини-проектах Дня дефектологии. В данном номере нашего журнала статьи посвящены верности профессии, методическим аспектам специального и инклюзивного образования, социокультурной реабилитации, ассистивным технологиям сопровождения, вопросам сопровождения лиц с нарушением слуха, зрения, речи, интеллектуальными нарушениями, расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения, уделяется внимание проблемам семьи особого ребенка, исторической памяти.

Уважаемые коллеги, завершается нелегкий 2024 год... В нем было много потерь... В нем же случались открытия и приобретения. Мы признательны вам за то, что вы принимали участие в дефектологическом дискурсе, предлагаем вам продолжать с нами профессиональную рефлексии в наступающем году.

Редакция журнала благодарит всех причастных к объединяющему нас событию, поздравляет с Новым Годом и желает всем здоровья и творческой самоактуализации на новой ступени развития!

Главный редактор
Ольга Юрьевна Пискун

ВЕРНОСТЬ ПРОФЕССИИ

LOYALTY TO THE PROFESSION

День дефектологии. 2024. № 2

Day of Defectology, 2024, no. 2

Посвящается юбилею Оганеса Карапетовича Агавеляна

Интервью с профессором

Летом этого года Оганес Карапетович Агавелян, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», лауреат Золотой медали Европейской научно-промышленной палаты (EU), руководитель научной школы НГПУ «Феноменология общения в специальной педагогике и психологии», отметил свой 80-летний юбилей (рис. 1).



Рис. 1. Оганес Карапетович Агавелян

Он родился 8 августа 1944 года в Ереване не один, а в паре с братом Давидом в интеллигентной семье Мариам Геворковны Овсепян (1905–1993 гг.), медицинско-го работника (рис. 2) и Карапета Давидовича Агавеляна (1895–1975 гг.), бухгалтера и очень креативного человека, талантливого математика. В семье было трое детей (Рудольф, Давид, Оганес) (рис. 3, 4).



Рис. 2. Мариам Геворковна Овсепян (1905–1993 гг.)



Рис. 3. Братья Давид, Рудольф, Оганес

Старший брат – Рудольф – военный авиатор, служил в Магадане, на Украине, трагически погиб в Армении в 1980 г., когда ему было 39 лет, он должен был стать генералом... (рис. 3).



Рис. 4. Семья Оганеса Карапетовича (слева направо: Оганес Карапетович, Карапет Давидович (1895–1975), Давид Карапетович, Мариам Геворковна, сзади стоит Рудольф Карапетович (1940–1980))

Семья формирует личность человека. Доброта, уважение, щедрость, бережное отношение друг к другу дарили своим детям Мариам Геворковна и Карапет Давидович. Это были люди, которые помогали родным и знакомым, чем могли. Карапет Давидович во дворе своего многоквартирного дома создал сад, заказав предварительно 20 машин земли, посадил и выращивал цветы, которые срезал каждый год 1 сентября и вручал детям со всей округи совершенно бесплатно, а ребята дарили их своим учителям... Небольшое пространство этого сада существует до сих пор...

Когда ребенок живет в атмосфере теплоты человеческих отношений, уважения и заботы, царящих в семье, он не может не вобрать в себя эти качества. История семьи многое объясняет и в характере самого Оганеса Карапетовича, вечно спешащего на помощь не только своим родным и близким, друзьям, студентам, аспирантам, но и людям не очень знакомым, но в данный момент нуждающимся в поддержке. Память о своих родителях Оганес Карапетович бережно хранит всю жизнь, ощущая и сегодня их значение в собственной жизни.

По словам Оганеса Карапетовича, детство было голодное, но очень дружное: не было велосипеда «Орленок», но были самокаты, которые очень любили ребята, гремели на них по всем улицам и завидовали всем тем, у которых были велосипеды «Орленок», а потом – «Школьник». Школу свою Оганес Карапетович любил и любит до сих пор. Во дворе этой школы сейчас кафе, и когда он приезжает в Ереван, вместе с братом идет в это кафе, они садятся и смотрят на здание школы, в которой когда-то бегали, учились, и получают от этого эстетическое удовольствие. «Учителя наши все были чудесные, хорошие люди, бывшие фронтовики. Они, может быть, были не очень знающие люди, но были очень человеческие, по-человечески они были богоподобные люди, они очень любили детей, любили жизнь. Они нас, конечно,



обучали, может, не очень качественно, но они нас обучали жизни очень качественно – вот это очень важная вещь, на самом деле. Но потом, так молодость быстро проскочила в заботах-хлопотах, всяких там, мелких делах. У нас был собственный дом. Надо было поливать огород, надо было пропалывать. Этот ранний труд установил для меня связь с землей, с природой, я стал как бы качественнее, хотя я был пацан, конечно, еще тот... Бедная моя мать по ночам ждала своего сына, чтобы он домой пришел. А я любил ходить по улицам, общаться с людьми, ходить на всякие тусовки. В те годы молодые люди не пили и не курили. Это потом курить меня научили. Мы любили ходить по кинотеатрам, где были огромные очереди, чтобы купить билет, надо было пролезть через спекулянтов. Мы все фильмы пересмотрели, которые были в те годы, наши советские и зарубежные, но жили не по тем фильмам, а по тем потребностям, которые у нас были. Незаметно окончили школу... Я не знал, куда идти... Что-то надо делать... Вот когда была школа, это значит тебе надо идти в школу. Брат Давид поступил в политехнический (рис. 5),



Рис. 5. С братом Давидом Карапетовичем (слева), Давид Карапетович – инженер-механик, работал конструктором, Оганес Карапетович – справа (60-е гг.)

а я поступил на филфак, но недолго проучился – года полтора. Там были все будущие диссиденты армянские, все будущие поэты удачные, поэты-неудачники, драматурги, была тусовка своя, в которую я был вхож, но не очень понимал... Потом мне надоело это обучение, решил в медицину пойти, пошел, и все хорошо, но потом это дело бросил, что-то не стало нравиться... А потом решил поступать в театральный и прошел два конкурса, а на третьем конкурсе меня остановили и сказали: «У Вас дефект речи!». Как я потом выяснил: у меня был боковой сигматизм, который до сих пор не исправлен (смеется). А я после филфака еще пошел в военкомат: «Вы меня в армию возьмите!». «Как в армию? Сам хочешь?» «Да! А что такого?». Меня забрали в армию. Служил я в Астаре – это Иранская граница. Место неплохое, но очень



жаркое, очень насыщенное парами болот астанинских. Я там был недолго – что-то сердце прихватило и меня комиссовали. После этого я вернулся домой, пришел к отцу: «Папа, надо ехать в Москву поступать». Отец сказал: «Езжай, куда хочешь!». Я хотел поступить на греческий язык и литературу, но не смог, не прошел конкурс, видно, был плохо обучен. А медицина меня все не оставляла в покое. Была у меня тетка Эсфирь Самойловна Жеребчевская, она говорит: «Я нашла один факультет, который очень похож на медицину. Это Дефектология». «Что? Какая логия?» «Дефектология» «Ну, ладно» – и вот я пошел в Московский педуниверситет имени В. И. Ленина тогда поступать на дефектологию... и сдал все экзамены на пятерки. Потом меня вызвал к себе такой лет 50 человек, пожилой, тогда для меня это был пожилой человек, и сказал: «Вы не думайте, что если Вы поступили, будете хорошо учиться. Я Вас на первом же семестре выкину отсюда» «А что Вы так ко мне относитесь? Я, вообще-то, думаю учиться. Это же медицинская специальность?» Он говорит: «Не медицинская, эта специальность педагогическая» Я как-то: «Ну, ладно, поучимся, посмотрим...» А у нас в те годы была отдельная экспериментальная программа, медицины было полно: была общая патология, патология уха, горла, носа, одна патология была на первом курсе. В конце первого курса я сдал экзамен по истории и обучение и воспитание умственно отсталых детей». Оказывается, экзамен у меня принимал Хананий Самсонович Замский (рис. 6), который первые несколько дней



Рис. 6. Хананий Самсонович Замский (1913–1998) – советский ученый-дефектолог, кандидат педагогических наук, доцент. Автор свыше 70 научных работ, посвященных олигофренопедагогике, часть которых переведена на иностранные языки. Участник Великой Отечественной войны

угрожал меня выкинуть оттуда. Я ему сдал экзамен на отлично. Он говорит: «Оказывается, ты хорошо учишься, умешь учиться!» В итоге, я хорошо учился и сдал Хананию Самоновичу. Он спросил: «Как ты сказал?». Я говорю: «Хананий Самсонович». Он: «Ты единственный, который правильно произносишь мое имя и отчество». Я «А как..я сам Оганес Карапетович». «А что тебя зовут все Ванек?» «Такое мое студенческое имя». Короче говоря, это были очень насыщенные годы. Я тогда стал много понимать. Детей этих полюбил: они хорошие детки, на самом деле. И тогда у меня были встречи с Борисом Моисеевичем Гриншпун (рис. 7). Я его лекции по дислалии помню до сих пор. Лекция начиналась в 8 часов утра. Я был на этих лекциях все время, потому что так, как



Рис. 7. Борис Моисеевич Гриншпун (1929–1986), посвятил жизнь теории и практике логопедии

читал Борис Моисеевич, наверное, никто больше не читал лекции по дислалии. Он разбирал каждый звук. Мы каждый звук представляли себе образно. Те, кто прошли школу Бориса Моисеевича, те стали хорошими логопедами. И я стал хорошим логопедом, хотя я был олигофренопедагог. Потом я стал склоняться в большей степени в сторону олигофренопедагогике и олигофре-



нопсихологии, хотя олигофренопсихология в те годы мало продуцировала, в основном, была олигофренопедагогика. Мы учились всего 4 года, как ни странно. Я, когда оканчивал, написал Замскому письмо и сказал, что я «хочу поступить в аспирантуру к Вам, Хананий Самсонович!» и написал ему 12 тем, которые я думал разработать. Тогда студенты не писали ничего, статей, вообще, не было принято. Но я читал очень много книг. В библиотеках тогда книг было мало, я девушкам дарил шоколадки, и они давали мне на ночь книгу переписать. Я так переписал около 20 книг от руки. Короче говоря, мне нравилось учиться. И потом приехал в Ереван, на свою родину, естественно, а работы нет... Вспомогательных школ очень мало. Одну школу открыли где-то за городом, и там меня взяли воспитателем. Я рад был – работать надо. В этой школе я открыл логопедический кабинет, который потом прославился. В школе был министр наш, который это все увидел и пригласил меня работать в Министерство просвещения Армении. Я стал работать в министерстве инспектором в отделе школ-интернатов и детских домов.

Потом я понял, что систему надо расширять. И тогда я поступил в аспирантуру. Это очень долгий путь... Я поступил в аспирантуру в НИИ дефектологии. Я приехал, а тогда они очень не любили всех инспекторов, почему-то. Мне сказала Т. А. Власова (рис. 8) (тогда была директором института): «Сейчас посмотрим, как инспектор сдает экзамен».



Рис. 8. Татьяна Александровна Власова (1905–1986), советский психолог и дефектолог, доктор психологических наук (1972), профессор (1976), академик АПН СССР (1982)

Я к экзамену серьезно готовился, потому что я читал все книги и т. д. Мне сказали: «Если поступите, то будете учиться у Марии Семёновны Певзнер» (рис. 9).

Когда я услышал «Певзнер», чуть не упал в обморок – это была такая величина! Я ночью достал ее книгу «Дети-олигофрены», и за две ночи я эту книгу пролистал еще раз. И была первая встреча: я сдал экзамен, а потом меня приняла Мария Семёновна: такая маленькая, шустренькая. Очень такая активная говорит: «Ты читал мою книгу «Дети-олигофрены»?». Я говорю: «Конечно, читал». «Тогда расскажи, чем она заканчивается?». Я говорю: «Заканчивается эпилогом (смеется)». Она говорит: «А серьезно?» Мы с автором книги поговорили. Она говорит: «Я тебя беру в аспирантуру. Ты, видно, что реально читаешь».

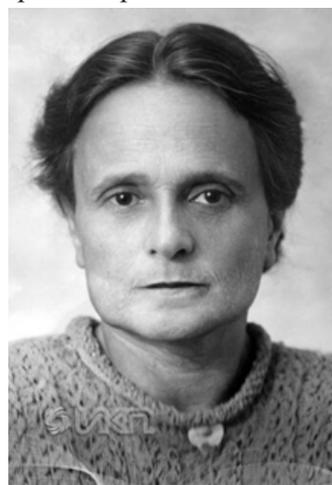


Рис. 9. Мария Семёновна Певзнер (1901–1989), советский психиатр, психолог, дефектолог, кандидат медицинских наук, доктор педагогических наук, профессор (олигофренопсихолог)

Я в те годы много читал очень. Я к чему говорю? Те, кто хотят идти в науку, надо читать, очень много читать. Иногда кажется, что это бесполезно. Бесполезных книг, вообще, не бывает. И так я попал в аспирантуру к Марии Семёновне Певзнер и стал учиться. И вот годы учебы, так совпало, что выдающиеся деятели науки были в активной своей фазе: и Татьяна



Всеволодовна Розанова (рис. 10) тогда была, и Жозефина Ильинична Шиф (рис. 11), и Вера Георгиевна Петрова (рис. 12), и Татьяна Александровна Власова, и Юрий Александрович Кулагин (рис. 13), и Георгий Митрофанович Дульнев (рис. 14)



Рис. 10. Татьяна Всеволодовна Розанова (1928–2007), один из ведущих советских психологов и дефектологов (сурдопсихолог), доктор психологических наук, профессор



Рис. 11. Жозефина Ильинична Шиф (1904–1978), ученый-психолог, дефектолог, профессор, доктор психологических наук (сурдопсихолог, олигофренопсихолог)



Рис. 12. Вера Георгиевна Петрова (1921–2011), доктор психологических наук, профессор, отличник народного образования, награждена медалью Ушинского Министерства образования РФ и РАО, лауреат премии Гранта Москвы в области гуманитарных наук (сурдопсихолог, олигофренопсихолог)



Рис. 13. Юрий Александрович Кулагин (1924–1987), советский ученый, психолог и дефектолог, доктор психологических наук, профессор, действительный член Академии педагогических наук СССР (тифлопсихолог). Участник Великой Отечественной войны



Рис. 14. Григорий Митрофанович Дульнев (1909–1972), олигофренопедагог. Учитель и директор школы, в 1939–41 декан дефектологического факультета МГПДИ; с 1938 в научно-практическом институте специальных школ и детских домов (ныне Институт коррекционной педагогики). В результате психолого-педагогических исследований, проведенных им и под его руководством, выявлены пути совершенствования содержания и организации трудового обучения во вспомогательной школе

– мы с ними постоянно общались. На самом деле, когда я окончил аспирантуру, я защитил работу за два года. Работа называлась «Социально-трудова адаптация выпускников вспомогательной школы» ... Катанез не очень качественно, нет социального охвата. Тогда, по совету Марии Семёновны, мы подошли к Алексею Александровичу Бодалёву (рис. 15).

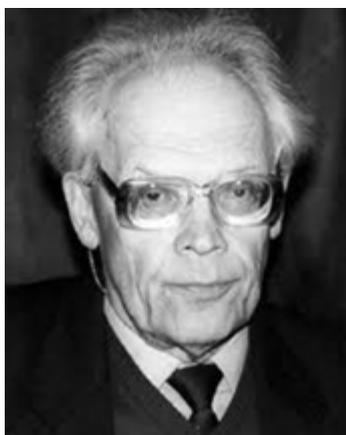


Рис. 15. Алексей Александрович Бодалёв (1923–2014), советский и российский психолог, специалист по проблемам общения и нравственного развития, доктор психологических наук, профессор, действительный член АПН СССР, заслуженный деятель науки Российской Федерации

Проблема общения очень заинтересовала, и я стал очень активно заниматься социальной психологией. Много читал по социальной психологии, ходил на лекции А. Р. Лурия (рис. 16).



Рис. 16. Александр Романович Лурия (1902–1977), советский психолог и врач-невролог, один из основателей нейропсихологии, сотрудник Л. С. Выготского и один из лидеров круга Выготского; доктор педагогических наук, доктор медицинских наук, профессор, действительный член Академии педагогических наук РСФСР и АПН СССР

Есть еще одна великая наука – общая психология, без которой дефектология может существовать, но не очень качественно. И мы вот так вышли на проблему общения.

После защиты кандидатской я вернулся в Ереван. Работая инспектором в Министерстве просвещения Армении, мы открывали много школ: школу для детей с детским церебральным параличом, со сколиозом, улучшили работу школы глухих, школы слепых, открыли четыре вспомогательных школы, много чего понаоткрывали. Мы создали медико-психолого-педагогическую комиссию, первую республиканскую. Было очень много организационных моментов, которые надо было решать. Тогда Министерство образования СССР очень нам помогало в этом вопросе. Приезжала Конюшкова, Мочихина, они нас обучали, как это все надо делать, т. е. было постоянное обучение. Потом пришло письмо Т. А. Власовой о том, что деятелей дефектологии по республикам надо обучать. Поэтому место мы и получили. Я работал завотделом Института педагогики года два, потом я перешел на работу в педуниверситет, вот и все. Там я занимался организационными делами, в основном. Научная деятельность была развернута через российские каналы. Это продолжалось лет 10–15. Я написал потом докторскую «Общение детей с нарушениями умственного развития» по проблеме взаимодействия, общения умственно отсталых выпускников, защитил ее. Вернулся в педуниверситет и стал преподавать. Создал там кафедру дефектологии, стал завкафедрой, потом создали еще две кафедры – логопедии и сурдопедагогики в педуниверситете. Потом я оттуда ушел, уехал уже в Россию, коллеги создали уже отдельный факультет дефектологический в педуниверситете.

А что было потом?

Когда произошло землетрясение в Армении, я был в Москве. Узнав, сразу приехал в Ереван.

Во время землетрясения я помогал американским психологам работать с этими детьми, потом я стал работать самостоятельно. Мы прошли интенсивные курсы



психотерапии с американскими психологами, я получил сертификат, как психолог, имеющий право работать в зоне землетрясения, имея сертификат американского общества психологов. Мы помогали детям через драматизацию, через рисунки, через действия, связанные с их воспоминаниями. Мы убирали эти воспоминания из эмоциональной памяти детей. Было много интересного, на самом деле. Тогда впервые я стал заниматься логотерапией по В. Франклу (рис. 17).

Тогда было очень много случаев заикания, детей со стрессовым заиканием. Я тогда около 40 детей вылечил от заикания по методу В. Франкла – логотерапии. Зарубежные коллеги посмотрели мою работу и пригласили в Канаду проходить обучение и обучать канадских психологов по решению проблемы восстановления депрессивного состояния, пережитого во время землетрясения. Я жил и работал в Канаде целый год после землетрясения. Я проходил лекции и сам читал курс лекций в еврейском университете в Торонто по реабилитации после землетрясения на русском языке. Потом приехал обратно в Армению. Затем закончилась советская власть, и дефектология стала активно заниматься самообороной, потом началась война, и мы выехали в Россию.

А в России?

В России я приехал в Бийск, там открыл кафедру дефектологии, три года эта кафедра существовала, там было 5 аспирантов, все они защитились. Потом меня попросили открыть кафедру психологии в Челябинском госуниверситете, которому исполнялось 25 лет. Я получил лицензии, открыл две специальности по общей психологии и по специальной психологии, открыл в университете факультет психологии, возглавлял его 10 лет.

После этого приехал в Новосибирск к Василию Яковлевичу Синенко в НИПК-ПРО и стал проректором по инновационным технологиям 8 лет. После смерти жены решил заниматься только преподаванием и ушел в педуниверситет преподавать. Вся жизнь – это преподавание, это диагностика, это поиск новых методов, поиск хорошего нормального отношения к этим детям.

У меня было 28 аспирантов, все защитились, все делали работы, связанные с невербальной семиотикой. Последние годы занимаюсь, в основном, интонационными проблемами голоса. Эта проблема должна решаться постоянно.

На какие аспекты изучаемой проблемы обращает особое внимание и считаете это важным в коммуникации?

Я считаю, что главным в коммуникации является интонирование. Можно интонацией убить человека, можно привлечь человека. Сам текст не имеет особого смысла, имеет значение, как ты интонируешь. И как это интонирование ложится на социальную структуру твоего поведения. Вот это очень важная проблема, которую многие просто не представляют себе, не знают и не хотят знать. На самом деле, я считаю, что проблема интонирования должна быть одной из важных проблем при обучении детей. Как педагог разговаривает со своими детьми: правильно или не-

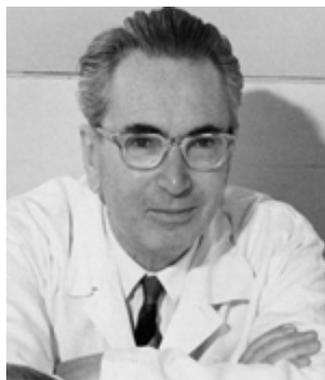


Рис. 17. Виктор Эмиль Франкл (1905–1997), австрийский психиатр, психолог, философ и невролог, бывший узник нацистского концентрационного лагеря, известен как создатель логотерапии – направления в экзистенциальной психологии и психотерапии и как основатель третьей венской школы



правильно не в плане слов, а в плане интонирования. Хороший педагог, от природы хороший психолог, интонирует очень правильно. Я слышал лекцию В. А. Сухомлинского (рис. 18), в свое время, как он со своими детьми разговаривал. Он называл их «цветочки мои», «ромашечки мои», интонировал, относился, как к цветкам – вот в чем основной смысл преподавания: не в знаниях, а в отношениях. Считаю, что это очень важный момент, который мы упускаем из виду фактически всегда, а надо этим заниматься, хотя тема зыбкая, слабоуловимая, но ею надо заниматься все равно.



Рис. 18. Василий Александрович Сухомлинский (1918–1970), советский педагог-новатор, детский писатель, создатель педагогической системы, основанной на признании личности ребенка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы процессы воспитания и образования.
Участник Великой Отечественной войны

Кого бы Вы выделили из великих дефектологов, встретившихся на Вашем пути?

Для меня три великих дефектолога – это Хананий Самсонович Замский, Мария Семёновна Певзнер и Вера Георгиевна Петрова. И, конечно, Владимир Иванович Лубовский (рис. 19),



Рис. 19. Владимир Иванович Лубовский (1923–2017), советский и российский психолог, доктор психологических наук, профессор, академик РАО (1993; академик АПН СССР с 1989).
Участник Великой Отечественной войны



Татьяна Всеволодовна Розанова, Ульяна Васильевна Ульяenkova (рис. 20)



Рис. 20. Ульяна Васильевна Ульяenkova (1929–2013), советский, российский психолог, доктор психологических наук, профессор; Заслуженный деятель науки Российской Федерации, создатель оригинальной научной концепции изучения, обучения и воспитания детей с задержкой психического развития

– один из величайших умов. Это люди, без которых бы дефектология наша не стала продвигаться вперед, люди, глубоко преданные своему делу. И я помню все педагогические чтения, на которые мы приезжали (очень важные прибалты, не очень важные грузины и армяне) – мы жили в одной семье, и мы все занимались одним и тем же делом – мы обучали этих детей, которые требуют нашего внимания. Из наших, ныне живущих, современников я бы отметил Юрия Тимофеевича Матасова (рис. 21), моего близкого друга, философа олигофренопсихологии, он всегда философски относится к проблеме нашей науки, которую никогда не предавал. Если поставить в ряд великих деятелей современной науки, я бы назвал около 40 фамилий, без которых я не вижу дефектологии, среди этих людей действующие ученые Санкт-Петербурга, Москвы и Екатеринбурга.



Рис. 21. Юрий Тимофеевич Матасов, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры олигофренопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена



Оганес Карапетович, что для Вас самое главное в науке дефектология, ценность которой неоспорима?

Человеколюбие. Больше ничего не надо. Надо этих детей просто любить. И проинтонировать.

А ведь просто любить – это же так сложно?

Это очень сложно.

А Вы имеете в виду безусловную любовь, по Э. Фромму?

Да, можно и так сказать. Когда ребенок чувствует, что ты его любишь, можешь ошибиться, он тебя всегда простит. Когда преподаватель относится к ребенку, как к своему родному – мать же прощаем мы всегда. И этого преподавателя, который может ошибиться, тоже можно прощать всегда, потому что они относятся к детям, как к своим родным, как к близким, как к кровным родным. Если человек не относится к ребенку, как к кровному, родному, тогда лучше не заниматься преподаванием. Тогда это не преподавание, это отработка, отработка времени, на самом деле.

Оганес Карапетович, как Вы видите будущее современной дефектологии?

Она стала возрождаться. Я недавно заходил на сайт Института коррекционной педагогики: дефектология стала активно возрождаться. Это меня радует! Ведь был период, когда науку просто стали хоронить. Сейчас дефектология возрождается и сохраняет традиционные подходы к нашим детям. Это очень важно, потому что это наука традиционалистская. Мы можем помочь людям, занимающимся инклюзией, но наука должна при этом оставаться дефектологией, а мы все – в дефектологии.

Оганес Карапетович, что Вы можете пожелать тем студентам, которые учатся на дефектологическом направлении и потом собираются работать в этой области?

Я всегда об этом говорю: надо читать и думать. Читать, думать и уважать своих преподавателей. К сожалению, третья составляющая очень хромает. Надо читать, думать, относиться с большим уважением к тем людям, которые это все преподают, но не всегда это удается, к сожалению... Это процесс обоюдный, обоюдоострый, можно сказать. Если преподаватель относится к своим магистрантам, студентам некачественно, он быстро получит ответ плохой. А на самом деле, когда преподаешь, нужно забыть о том, что ты – важная фигура. Ты просто передаешь знания, их надо передавать с любовью. Все надо делать с любовью.

Люди, которые сейчас работают дефектологами – с детьми или взрослыми, где им черпать ресурс?

Они должны уповать на Бога и на будущее. Ресурс надо черпать в своей собственной энергетике и ни на кого не надеяться. Надо надеяться только на себя и на Бога. Это очень важные вещи. И не надо забывать: мы все Божьи дети. Об этом многие, к сожалению, забывают, но Бог быстро напоминает им об этом.

Спасибо огромное, Оганес Карапетович, за этот разговор и Ваш рассказ

...ничего особенного – обычная жизнь, когда много читаешь, любишь свою семью, любишь свою жену, своего ребенка (рис. 22), свое окружение, своих родителей, относишься ко всему очень положительно.

На самом деле, если к жизни относиться положительно, легче переносишь все невзгоды. Я к жизни отношусь достаточно положительно, чего и Вам всем желаю...

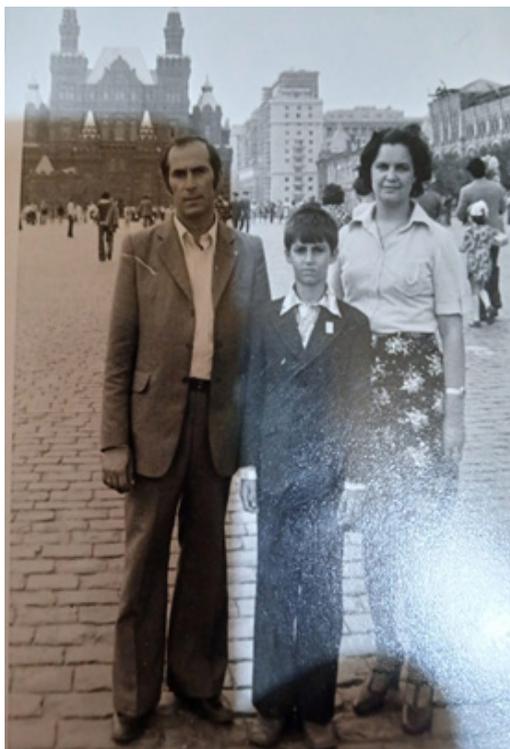


Рис. 22. Семья Агавелянов в Москве (70-е гг.): Оганес Карапетович, Рубен Оганесович (ныне доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»), Валентина Сергеевна (1941–2006) – кандидат психологических наук, доцент, училась в Харьковской школе психологии у Владимира Петровича Зинченко, Людмилы Викторовны Чайновой, занималась состояниями, системой отслеживания сигналов психологии труда, работала в армянском филиале Института технической эстетики, инженерной психологии

P.S. С огромным чувством благодарности Оганесу Карапетовичу за все рассказанное. Он не придает значение своим заслугам, ни слова не сказал, что: Европейское научное общество отметило его вклад в науку, наградив его золотой медалью «Gold medal for exceptional achievements» (Бельгия); имеет звание Ветеран труда РФ; медаль «За вклад в развитие дефектологии»; грамоту Министерства образования и науки РФ; медаль «80 лет НГПУ»; медаль «За труд на благо города: Город. Труд. Доблесть» – все это, по словам Оганеса Карапетовича, – «ничего особенного»...

В конце разговора я задала вопрос: «*Что, по Вашему мнению, совесть?*» и получила удивительный ответ: «*Совесть – это отношение к живому...живое имеет право на жизнь...живое должно жить...*».

Интервью провела О. Ю. Пискун

P.S. Публикации, которые нам полезны:

1. *Агавелян О. К.* Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития: монография. – Челябинск: [б. и.], 1999. – 357 с.



2. *Агавелян О. К., Агавелян Р. О.* Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики. – Новосибирск: Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2004. – 413 с.

3. *Агавелян О. К., Агавелян Р. О.* Голос человека как психологический феномен. – Новосибирск: Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2010. – 305 с.

4. *Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Рюмина Т. В.* История специальной психологии: уч. пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 184 с.

5. *Агавелян О. К., Агавелян Р. О., Агавелян М. Г.* Социальная олигофренопсихология: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – 118 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

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

День дефектологии. 2024. № 2

Day of Defectology, 2024, no. 2

Научная статья

УДК 376+372.016:51

Особенности формирования элементарных математических представлений у детей с ОВЗ

В. В. Абрамова¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

Реализуя ФГОС дошкольного образования, а также положения иных нормативных документов, предусматривающих право детей с особыми образовательными потребностями на доступное образование, педагог должен владеть знаниями, умениями и навыками в отношении данной категории детей. Понимание особенностей развития и функционирования высших психических функций детей с ОВЗ необходимо для их эффективного обучения и в целом для социальной адаптации в обществе. Содействуя ребенку в получении представления о пространстве, форме, величине, времени, количестве, свойствах и отношениях предметов окружающего материального мира, педагог-воспитатель создает в сознании ребенка достоверную картину мира, позволяющую ему адекватно реагировать на явления действительности.

Статья посвящена проблеме формирования элементарных математических представлений у детей с ОВЗ как одной из фундаментальных категорий общей картины мира.

Ключевые слова: элементарные математические представления (ЭМП); обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Для цитирования: Абрамова В. В. Особенности формирования элементарных математических представлений у детей с ОВЗ // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 42–47.



Features of the formation of elementary mathematical concepts in children with disabilities

V. V. Abramova¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

When implementing the Federal State Educational Standard for Preschool Education, as well as the provisions of other normative documents providing for the right of children with special educational needs to affordable education, a teacher must possess knowledge, skills and abilities in relation to this category of children. Understanding the peculiarities of the development and functioning of higher mental functions of children with disabilities is necessary for their effective education and, in general, for social adaptation in society. By helping the child to get an idea of space, shape, magnitude, time, quantity, properties and relationships of objects in the surrounding material world, the teacher-educator creates in the child's mind a reliable picture of the world, allowing him to adequately respond to the phenomena of reality.

The article is devoted to the problem of formation of elementary mathematical concepts in children with disabilities as one of the fundamental categories of the general picture of the world.

Keywords: elementary mathematical representations (EMF); students with disabilities (HIA).

For citation: Abramova V. V. Features of the formation of elementary mathematical concepts in children with disabilities. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 42–47.

За последние 20 лет отношение к детям с ОВЗ в обществе существенно изменилось. Одним из факторов, способствующих этому, является современная система образования, ориентированная на выявление особых образовательных потребностей детей и возможностей их удовлетворения. Так, в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования предусматривается, что «образовательная организация должна обеспечить равные возможности для всестороннего развития дошкольников независимо от их психофизиологических и других особенностей, включая ограниченные возможности здоровья» [6]. Действительно, недостаточный уровень усвоения детьми с ОВЗ (дети с недостаточным интеллектуальным развитием, задержкой психического развития, речевыми нарушениями, особенностями в развитии эмоционально-волевой сферы и поведения) знаний, умений и навыков, относящихся к дошкольному возрасту, делает усвоение школьной программы практически недостижимым [3]. На деле же педагоги, работающие с инклюзией, испытывают затруднения в подборе дидактических средств и материалов для детей с ОВЗ [8].

Одной из важнейших задач, решаемых педагогами дошкольных образовательных учреждений, является формирование у воспитанников элементарных математических представлений. Действительно, на протяжении всей жизни им придется осуществлять различные операции с числовыми величинами [4]. И в этом дети с ОВЗ, как и во многих других областях, испытывают немалые затруднения. Степень этих затруднений определяется нозологией нарушения и тяжестью состояния ребенка.



Так, специалисты, работающие с детьми с интеллектуальной недостаточностью, отмечают, что такие дети зачастую демонстрируют негативное отношение к познавательным задачам либо не проявляют к ним должного интереса, свойственного нормотипичным детям того же возраста [4]. Поэтому от установления личностно-эмоционального контакта между педагогом и ребенком на первом этапе коррекционно-развивающего занятия зависит эффективность всего занятия. При этом необходимо привлечь внимание ребенка и вызвать интерес к выполнению задания. Зачастую уже на этом этапе педагоги сталкиваются с трудно преодолимыми ситуациями. Развитие восприятия у детей с нарушениями интеллекта происходит неравномерно, усвоенные эталоны остаются нестойкими, расплывчатыми [4].

Исследования отечественных педагогов и психологов в области формирования элементарных математических представлений детей дошкольного возраста (А. В. Белошистая, В. В. Данилова, А. М. Леушина и др.) с ОВЗ указывают на необходимость организации индивидуально-дифференцированного подхода в обучении, который предполагает построение занятий с ориентиром на личностные потребности конкретного ребенка. При этом использование разнообразия возможных средств и методов позволяет развивать элементарные математические представления комплексно, что с большей эффективностью приводит к планируемым результатам обучения.

Коррекционно-воспитательная работа в процессе реализации комплексного подхода к формированию элементарных математических представлений у детей с ОВЗ идет в нескольких плоскостях:

- 1) окружающий мир и представления о себе в нем;
- 2) пространство и ориентировка в нем;
- 3) игровая деятельность и обучение в процессе нее;
- 4) психомоторика: развитие точности выполнения действий с предметами;
- 5) межличностное общение и развитие речи в процессе него [7].

В формировании элементарных математических представлений задействованы практически все анализаторы. Сенсорные процессы лежат в основе познания количественной стороны действительности. Так, зрительные и кинестетические анализаторы воспринимают форму и размер предметов, их количество; через слуховые анализаторы опосредовано можно получить информацию о количестве, размере, удаленности предметов. Таким образом, посредством анализаторов ребенок получает фактические знания об основных и отличительных признаках предметов и явлений, которые можно передать математическим языком. Именно такое постепенное накопление чувственного опыта, отмечают исследователи, является основой для формирования и дальнейшего развития элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста [3].

В ходе исследований выявлено, что у дошкольников с ОВЗ грубо нарушена сенсорная сфера [2]. Даже в элементарной предметной деятельности могут проявляться такие нарушения, как ошибочное представление о пространственных признаках предметов. При этом дети не могут зрительно ориентироваться в задании, их восприятие характеризуется замедленностью и фрагментарностью. Эта недостаточность в сенсорном развитии является следствием недоразвития анализаторов: зрительного, слухового, тактильно-кинестетического, а также несформированностью их слаженной работы. Именно поэтому в работе с детьми с особыми образовательными потребностями важно в первую очередь развивать сенсорную сферу, чтобы в дальнейшем использовать ее как инструмент для формирования и развития когни-



тивных способностей. Именно через формирование элементарных математических представлений эффективно развиваются способности детей к дифференциации цветов, различению геометрических фигур, к ориентировке в различных свойствах и отношениях предметов. Результатом такой работы является возникновение понимания ребенком окружающего мира [2; 3].

На чем бы ни делали акцент исследователи процесса формирования элементарных математических представлений и у нормотипичных детей, и у детей с ОВЗ [3; 6], все единогласны в том, что необходим системный подход. Он достигается за счет сочетания следующих направлений работы:

1) создание ситуаций, вовлекающих детей в общение друг с другом, а также в коллективную деятельность в повседневной жизни, содержащую математический контекст;

2) воссоздание количественных, временных и пространственных отношений посредством организации сюжетно-дидактических и театрализованных игр;

3) расширение представлений детей о себе и окружающих людях, об отношениях в обществе через использование специальных игр и упражнений;

4) целенаправленное, планомерное, систематическое наполнение элементарным математическим содержанием различных видов деятельности детей: лепка, конструирование, хозяйственно-бытовой труд;

5) организация и проведение специальных обучающих занятий по формированию элементарных математических представлений (согласованное использование вербальных, графических и образно-двигательных знаков);

6) системная работа по развитию речи, заключающаяся, в частности, в составлении рассказов по сюжетным картинкам с разбором пространственно-временных (что было сначала, что потом) и причинно-следственных отношений; введение в речь ребенка слов, обозначающих качественные и количественные показатели.

Не стоит забывать и о методическом обеспечении образовательного процесса в работе с детьми с ОВЗ. Многие специалисты, чья профессиональная деятельность непосредственно связана с формированием у детей дошкольного возраста элементарных математических представлений, отмечают эффективность таких средств обучения, как кубики Никитина, счетные палочки Кюизенера, логические блоки Дьенеша. Многочисленные авторы утверждают, что их использование оказывает благоприятное воздействие на когнитивное развитие ребенка в целом, готовя устойчивую базу для формирования других умений и навыков, необходимых для дальнейшего обучения в школе [3; 4; 5]. И главная задача заключается в формировании у ребенка умения выполнять простейшие логические операции (сравнение, обобщение), т. к. они являются базовыми для дальнейшего изучения целого ряда дисциплин (не только математических).

Наряду с применением специальных дидактических пособий важным условием успешного формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста (в т.ч. у детей с ОВЗ) является организация предметно-пространственной среды. Специалисты-практики отмечают, что одной из наиболее сложных задач на любой ступени обучения является создание у ребенка внутренней (подлинной) мотивации. В этом могут помочь творческие задания, вызывающие положительные эмоции и веру ребенка в свои силы. Так, дети очень любят придумывать сказки, при этом процесс создания математических сказок не только развлекает детей, но и формирует начальные умения: осознание и расширение на житейском



уровне математических понятий, обогащение и развитие устной речи, развитие логики [7].

Таким образом, процесс формирования элементарных математических представлений у детей с ОВЗ строится с учетом закономерностей развития математических представлений у детей с нормой развития. При этом он не является изолированной задачей, а является неотъемлемой частью целостного комплексного обучения.

Список источников

1. Андриянова К. В. Формирование элементарных математических представлений у детей с ОВЗ как важнейший фактор при подготовке их к обучению в школе // Аллея науки. – 2021. – Т. 2, № 6(57). – С. 921–923.

2. Галкина Л. Н. Средства формирования элементарных математических представлений у детей-сирот и детей с ОВЗ дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы: материалы всероссийской (заочной) научно-практической конференции. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2016. – С. 116–118.

3. Кузнецов М. С., Купцова А. С. Особенности формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Modern Science. – 2022. – № 1-2. – С. 245–248.

4. Панченко С. П. Социализация детей с ОВЗ через формирование элементарных математических представлений // Материалы XIX Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов в г. Нерюнгри, с международным участием. – Нерюнгри: Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, 2018. – С. 52–54.

5. Пустовойтова О. В., Здунова Т. В. Геймифицирование образовательной деятельности при формировании элементарных математических представлений детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ // Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов: материалы XXI Международной научно-практической конференции. – М., 2023. – С. 79–83.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/> (дата обращения: 02.05.2023).

7. Шацкая Ю. В. Комплексный подход к формированию элементарных математических представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья в детском саду // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: материалы IV Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. – С. 342–343.

8. Штельвак Н. В. Использование дидактических средств по формированию элементарных математических представлений в работе с детьми, имеющими ОВЗ // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS: сборник статей победителей VIII Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Пенза: Просвещение, 2017. – С. 256–258.

Информация об авторе

Виктория Вячеславовна Абрамова, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, virtal.abramova@yandex.ru



Information about the author

Victoria Vyacheslavovna Abramova, Senior Lecturer at the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, virtual.abramova@yandex.ru

Поступила: 01.10.2024

Одобрена после рецензирования: 01.11.2024

Принята к публикации: 02.12.2024

Received: 01.10.2024

Approved after peer review: 01.11.2024

Accepted for publication: 02.12.2024



Обзорная статья

УДК 371.035.6

Воспитание в детях любви к своему Отечеству

С. Ю. Артамонова¹, Н. В. Рачеева¹, М. В. Артамонова²

¹*Детский сад № 70, Санкт-Петербург*

²*Средняя общеобразовательная школа № 368, Санкт-Петербург*

В статье авторы делятся практическим опытом при формировании национального духовного характера у ребят, воспитании интереса к истории малой родины и достопримечательностям своего края.

Авторы рассказывают о путях формирования у детей с нарушениями речи интереса к истории своей страны, чувства гордости и любви к своему городу и родине, о воспитании бережного отношения к культурному наследию предков. В статье приведены примеры тематических заданий, направленных на развитие лексико-грамматического строя, связной речи, профилактики дисграфии и дислексии.

Ключевые слова: духовный опыт; патриотизм; экскурсии; Летний сад; Спас на Крови; Эрмитаж; домик Петра.

Для цитирования: Артамонова С. Ю., Рачеева Н. В., Артамонова М. В. Воспитание в детях любви к своему Отечеству // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 48–56.

Original article

Education of children's love for their Fatherland

S. Yu. Artamonova¹, N. V. Racheeva¹, M. V. Artamonova²

¹*Kindergarten No. 70, Saint Petersburg*

²*Secondary school No. 368, Saint Petersburg*

In the article, the authors share their practical experience in shaping the national spiritual character of children, fostering interest in the history of their small homeland and its sights of their region.

The authors talk about the ways in which children with speech disorders develop an interest in the history of their country, a sense of pride and love for their city and homeland, and about fostering respect for the cultural heritage of their ancestors. The article provides examples of thematic tasks aimed at the development of lexical and grammatical structure, coherent speech, prevention of dysgraphia and dyslexia.

Keywords: spiritual experience; patriotism; excursions; Summer Garden; Savior on Spilled Blood; Hermitage; Peter's House.

For citation: Artamonova S. Yu., Racheeva N. V., Artamonova M. V. Education of children's love for their Fatherland. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 48–56.



Воспитание духовной личности – важнейшая задача, стоящая перед семьей и педагогами. «Основная задача воспитания состоит в том, чтобы ребенок получил доступ ко всем сферам духовного опыта; чтобы его сердце, столь нежное и восприимчивое, научилось отзываться на всякое явление Божественного в мире и людях» [1, с. 142]. «Необходимо, чтобы дети... почуяли в себе кровь и дух своих предков, приняли бы всю историю, судьбу и призвание своего народа» [2, с. 193].

На регулярной основе систематически мы проводим занятия с детьми с нарушениями речи, посвященные достопримечательностям Санкт-Петербурга. Знакомство с выдающимися полководцами своей эпохи (А. В. Суворовым, М. И. Кутузовым, М. Багратионом) проходит в беседе с преподавателем, на базе презентаций, отрывков фильмов. На занятиях используются куклы в исторических костюмах, педагогами подготовлены раскраски исторических воинских костюмов (рис. 1).



Рис. 1. Раскраски исторических воинских костюмов

Ребята совместно с родителями готовят рассказы и рисунки о полководцах. К памятным датам (день снятия блокады, День Победы) дети с родителями готовят мини-газеты о своих родных, живших в годы войны. Конечно, всегда проводится праздник, посвященный памятной дате. «Патриотизм живет лишь в той душе, для которой на земле есть нечто священное, и прежде всего, святыни своего народа», – писал И. Ильин в своей работе «Путь духовного обновления». И далее: «Национальная духовная жизнь есть то, ради чего можно и должно любить свой народ, бороться и погибнуть за него. В этом сущность Родины, та сущность, которую стоит любить больше самого себя» [3].

Мы подготовили и провели экскурсию в Спас на Крови, в место, где построен храм всенародной памяти убиенного императора Александра II (рис. 2).



Рис. 2. Экскурсия в Спас на Крови. Ребята рассматривают элементы собора



Ребята узнали удивительную историю постройки храма (проект которого был показан настоятелю Троице-Сергиевой Приморской пустыни архимандриту Игнатию Малышеву Божьей Матерью), они искали на фасадах древние символы (равносторонние кресты), которые, как считается, неоднократно уберегли храм от уничтожения в довоенный период, а также во время Великой Отечественной войны, когда в купол храма попал 150-килограммовый снаряд, который не взорвался и держался буквально «на руках» у иконы Спасителя в течение 15 лет [6]. Воспитанники познакомились с подвигом строителей храма, мозаиста В. А. Фролова во время блокады (храм строился братьями Фроловыми). Мы постарались донести до ребят мысль, что храм-мемориал строился в качестве искупительной жертвы за мученическую кончину царя-освободителя и ассоциацию гибели царя с крестной смертью Спасителя (рис. 3).



Рис. 3. Экскурсия в Спас на Крови. Место убийства Александра II

Воистину, «Родина, есть Дар Святого Духа» (рис. 4).



Рис. 4. Экскурсия в Спас на Крови. Ребята и взрослые слушают о мозаичных иконах собора

«Духовный опыт – опыт, открывающий человеку доступ к любви, совести и чувству долга», – пишет И. А. Ильин в своей работе, и невозможно с ним не согласиться [4] (рис. 5).



Рис. 5. Своды Спаса на Крови

Следующие наши «путешествия» были в домик Петра I и в Летний сад [7; 8], где экскурсовод и преподаватели рассказали об истории строительства города и Летнего сада (рис. 6), о скромности и неприхотливости в быту императора, об устремлениях Петра I сделать страну еще более великой и его успехах. Ребята узнали, как детские увлечения Петра I потешным полком привели к созданию новой русской армии, о стойкости этого полка, о победах русского оружия на поле боя.



Рис. 6. Экскурсия в Летний сад

Заставить любить Родину невозможно, это духовный выбор каждого человека. Воспитанники, узнавая о подвигах наших предков, об истории своего народа, учатся уважать, любить и гордиться своей Отчиной, сами возрастают духом. Опытный и деликатный преподаватель может способствовать формированию в душе ребенка патриотизма, показывать детям глубину и красоту Родины. Безусловно, важно, чтобы сам педагог был личностью, любящей свою Отчину и доказывающей эту любовь делами.

После проведенных бесед, презентаций, экскурсий, мы предлагаем воспитанникам различные задания. Например:

1. Найдите границы предложений:

ЭРМИТАЖМУЗЕЙМИРОВОГОЗНАЧЕНИЯ
 ЭКСКУРСИЯВЭРМИТАЖБЫЛАОЧЕНЬУВЛЕКАТЕЛЬНА
 ВАЛЕКСАНДРОНЕВСКОЙЛАВРЕПОХОРОНЕНАЛЕКСАНДРСУВОРОВ
 НАДВОРЦОВОЙПЛОЩАДИСТОИТАЛЕКСАНДРОВСКАЯКОЛОННА
 ИСААИКЕВСКИЙСОБОРСТРОИЛСЯВТЕЧЕНИЕСОРОКАЛЕТ



ВАРТИЛЛЕРИЙСКОММУЗЕЕВЫСТАВЛЕНЬПУШКИ

2. Составьте предложения: Мосту, Аничковом, на, фигуры, установили, лошадей. Театре, Марьинском, в, «Садко», оперу, показывали. Павла I, для, Михайловский, строили, замок. Заячьем, крепость, острове, на, Петропавловская, построена, крепость.

3. Составить словосочетания (соединить вместе):

- Зимний дворец
- Медный крепость
- Петропавловская лестница
- Иорданская всадник
- Спас собор
- Смольный на Крови
- Александровская замок
- Михайловский колонна

4. Найдите слова: Спас на Крови, сьмталщ, Александра, первторой, вьдвацзуц-лапимархитектор, Парланд, смтвьивгкпуна, стаятельсьимкаушми, Игнатий, тимпшху-дожники, юбсьгжышкГ, Харламов, сбмдшкепщ, Васнецов, бтиплкщ, Нестеров, мьбтиж-шезоавгрса, вынеорусский, ьбстмжвашустильитзфке, братья, мтжлуфкз, Фроловых, сь-бмтаоуз, киоты, юбитжщк, егиконы, юбитпкжщ, шегн, мозаика, бюсмы, далшщ, золотоб-чмтоарпапы, сереброчь, бтмиешкяш, маьмтоаугкпрнз, порфирь, митлко, гренин, Сень, ьим-толпкшгенкресты, сбитькешщкз

ьмтшез, Эрмитаж, сьмтилвац, щархитекторь, смтигкн, Морферан, сьмтжвдшщзу-Стасов, ьбмтиегш, Тронный, мю. биьдкшег, Георгиевский, ьбтмлакгшне, Гербовый, тьивле-гошк, Павильонный, тьидгекшщ, мозалка, ьбитш, Висячий, ьбтиллг, садовашге

5. Собрать разрезные картинки. Рассказать об этом памятнике (с опорой на слова и словосочетания). Можно составлять коллективный рассказ.

6. Прочитать:

- Петропавловская крепость
- Медный всадник
- Исаакиевский собор
- Летний сад
- Дворцовая площадь
- Адмиралтейство

Следующими нашими экскурсиями были знакомство с Русским музеем и Эрмитажем. В музее ребята узнали о коллекции русского искусства, о дворце. Знакомство с Эрмитажем мы начали с Иорданской лестницы (рис. 7), по которой шли на Крещенские купания на Неву [5], посмотрели парадные залы Зимнего дворца: Фельдмаршалский, в котором мы говорили о подвигах выдающихся полководцев (рис. 8, 9).



Рис. 7. Экскурсия в Эрмитаж, у Иорданской лестницы



Рис. 8, 9. Экскурсия в Эрмитаж, Фельдмаршалский зал

Малый Тронный зал, который был сохранен в память о Петре I (рис. 10).



Рис. 10. Экскурсия в Эрмитаж, Тронный зал Петра I

Павильонный зал (рис. 11).



Рис. 11. Экскурсия в Эрмитаж, Павильонный зал

В Павильонном зале дети увидели уникальные часы [5] (рис. 12).



Рис. 12. Экскурсия в Эрмитаж, родители и дети обсуждают часы «Павлин» в Павильонном зале

Особое впечатление на детей с нарушениями речи произвел Висячий сад (рис. 13).



Рис. 13. Висячий сад в Эрмитаже

Незабываемые эмоции вызвала у детей копия мозаики I в (рис. 14).



Рис. 14. Эрмитаж, копия мозаики I в.

Гербовый зал, в котором мы искали гербы губерний, воинскую символику (рис. 15, 16).



Рис. 15, 16. Эрмитаж, Гербовый зал, воинская символика

В зале 1812 г. ребята узнали основные сражения Отечественной войны, о Благословенном Александре I [5] (рис. 17).



Рис. 17. Эрмитаж, зал 1812 г.

Побывали и в Георгиевском зале, в котором говорили о предназначении зала, об истории святого Георгия и его подвиге [5]. Затем ребята изготовили собственные короны (рис. 18).



Рис. 18. Эрмитаж, Георгиевский зал, изготовление бумажных корон

В заключение была проведена фотосессия на фоне императорского трона (рис. 19).



Рис. 19. Эрмитаж, Георгиевский зал, фотографирование на фоне императорского трона



Таким образом, мы приобщаем детей с нарушениями речи к духовному опыту своей страны, вовлекаем ребят к живому участию в этом опыте (изготовление рисунков, подготовка рассказов, поиск интересных исторических фактов с помощью родителей) [1; 2; 3; 4]. Воспитанники с увлечением участвуют в поиске фактов и заданий. Вовлекаясь в этот процесс, ребята становятся радостными участниками наших экскурсий. Активно воспринимая историю своей страны, расцветая в этом духовном опыте творчески, постепенно, дети становятся живым организмом своей Отчизны, любят и гордятся своей Родиной.

Список источников

1. *Ильин И.* Путь духовного обновления. – М.: Институт русской цивилизации, 2011. – Гл. 1.
2. *Ильин И.* Путь духовного обновления. – М.: Институт русской цивилизации, 2011. – Гл. 2.
3. *Ильин И.* Путь духовного обновления. – М.: Институт русской цивилизации, 2011. – Гл. 3. – 12 с.
4. *Ильин И.* Путь духовного обновления. – М.: Институт русской цивилизации, 2011. – Гл. 4. – 40 с.
5. Эрмитаж. История строительства и архитектура зданий / под ред. Б. Б. Пиотровского. – Ленинград: Стройиздат, 1989. – 560 с.
6. *Нагорский Н.* Спас на Крови. Храм Воскресения Христова. – М.: Иван Федоров, 2018. – 32 с.
7. *Кузнецова О. Н., Борзин Б. Ф.* Летний сад и Летний дворец Петра I. – Ленинград: Лениздат, 1988. – 190 с.
8. Дома и домики Петра I / под ред. В. В. Яковлева. – СПб.: Скрипториум, 2015. – 496 с.

Информация об авторах

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

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

Мария Владимировна Артамонова, учитель-логопед, Средняя общеобразовательная школа № 368, Санкт-Петербург, masch.artamonova@yandex.ru

Information about the authors

Svetlana Yurievna Artamonova, teacher-speech therapist, Kindergarten No. 70, Saint Petersburg, svetlanaart13@mail.ru

Natalya Vsevolodovna Racheeva, teacher, Kindergarten No. 70, Saint Petersburg, nataly-racheev@yandex.ru

Maria Vladimirovna Artamonova, teacher-speech therapist, Secondary school No. 368, Saint Petersburg, masch.artamonova@yandex.ru

Поступила: 24.04.2024

Одобрена после рецензирования: 20.09.2024

Принята к публикации: 11.10.2024

Received: 24.04.2024

Approved after peer review: 20.09.2024

Accepted for publication: 11.10.2024



Семейный инклюзивный туризм: планирование и доступность

О. А. Мирошниченко¹, И. Г. Вечканова¹

¹Федеральный научно-образовательный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации им. Г. А. Альбрехта Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, Санкт-Петербург

В статье приведены анализ и моделирование нормативных, управленческих решений по развитию доступности семейного инклюзивного туризма для лиц с инвалидностью. Представлены примеры методической работы по созданию среды коммуникативной и когнитивной доступности для лиц с нарушениями речевых и психических функций в играх с использованием визуального дублирования информации, альтернативной и дополнительной коммуникации.

Ключевые слова: лица с инвалидностью; инклюзивный туризм; междисциплинарный подход; игра.

Для цитирования: Мирошниченко О. А., Вечканова И. Г. Семейный инклюзивный туризм: планирование и доступность // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 57–63.

Original article

Family inclusive tourism: planning and accessibility

O. A. Miroshnichenko¹, I. G. Vechkanova¹

¹Federal Scientific and Educational Center for Medical and Social Expertise and Rehabilitation named after G. A. Albrecht of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, Saint Petersburg

The article provides an analysis and modeling of regulatory and managerial decisions on the development of accessibility of inclusive family tourism for people with disabilities. Examples of methodological work on creating an environment of communicative and cognitive accessibility for people with impaired speech and mental functions in games using visual duplication of information, alternative and additional communication are given.

Keywords: persons with disabilities; inclusive tourism; interdisciplinary approach; game.

For citation: Miroshnichenko O. A., Vechkanova I. G. Family inclusive tourism: planning and accessibility. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 57–63.

В современных условиях семейный туризм является одним из самых востребованных видов отдыха, что определяет потребность в ориентации на целевые группы, в том числе для маломобильных групп населения (родители с маленькими детьми, супружеские возрастные пары, родители с детьми-инвалидами) и лиц с инвалидностью с учетом потребностей и нозологии.



21 июля 2020 г. Президентом Российской Федерации подписан указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». Единый план по достижению национальных целей развития Российской Федерации на период до 2024 г. и на плановый период до 2030 г. сформировал стратегию по реализации этих целей, одна из которых: «возможности для самореализации и развития талантов». В основе является гармонично развитая и социально ответственная личность на основе духовно-нравственных ценностей народов страны, исторических и национально-культурных традиций, а также создание условий для воспитания такого человека. Национальная цель «Возможности для самореализации и развития талантов» является основой Национального проекта «Туризм и Индустрия гостеприимства». Реализация этой цели включает возможность изучать историю России, ее традиции, культуры народов и должна быть доступной для всех категорий населения. В контексте данной цели важно развивать туристскую индустрию как безопасную и интересную, включая все категории граждан.

Значительно возрос интерес к вопросам обеспечения доступной среды, в том числе в туристской индустрии с точки зрения возможности рекреации и реабилитации, а также в педагогике – для социализации личности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в коллективе [1; 2; 3; 4; 7]. Обеспечение доступности туристской инфраструктуры и предоставляемых услуг необходимо вести по нескольким направлениям: информационной (для инвалидов, членов их семей, вовлеченных специалистов), цифровой, архитектурной (физической) безбарьерности, подготовки специалистов по организации коммуникативной и когнитивной доступности для обеспечения возможности самореализации лиц с инвалидностью.

В настоящее время письмом Министерства просвещения Российской Федерации от 9 ноября 2021 г. № 06-1600 сформулированы методические рекомендации по проведению в организациях отдыха детей и их оздоровления инклюзивных смен для детей с ОВЗ и детей-инвалидов, разработанные с учетом предложений Минздрава России, Роспотребнадзора, Минтруда России и представителей сферы детского отдыха.

Федеральным ресурсным (информационно-методическим) центром по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения было организовано обучение по данной тематике на семинарах: в 2023 г. количество специалистов, занятых в туристской отрасли, составило 1810 человек (17 % от общего количества участников, 3 место после специалистов социальной защиты и образования), за первые 2 месяца 2024 г. количество участников – 1214 человек. В ходе семинаров со специалистами различных ведомств были выработаны планы и обсуждались нормативные правовые, управленческие и методические аспекты.

Вопросы нормативного правового регулирования инклюзивного туризма сформулированы в Стратегии развития туризма в Российской Федерации на период до 2035 г., утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 20 сентября 2019 г. № 2129-р, как необходимость для туристов с ограниченными возможностями реализации мер по созданию и развитию инфраструктуры и безбарьерной среды, обеспечению доступности туристских объектов, совершенствованию системы навигации и ориентирования, информационных сервисов в сфере туризма.

Одновременно межгосударственный стандарт ГОСТ 32613-2014 «Туристские услуги. Услуги туризма для людей с ограниченными физическими возможностями.



Общие требования» устанавливает требования к туристским и экскурсионным услугам, предназначенным для людей с ограниченными физическими возможностями с целью обеспечения равных возможностей при потреблении туристских услуг. Это позволяет формировать универсальные принципы доступности в преодолении барьеров различных категорий лиц с инвалидностью.

В соответствии с пп. 1 и 3 ч. 1 ст. 15 Федерального закона № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» федеральные органы государственной власти, органы государственной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления (в сфере установленных полномочий), организации независимо от их организационно-правовых форм обеспечивают инвалидам (включая инвалидов, использующих кресла-коляски и собак-проводников) условия для беспрепятственного доступа к объектам социальной, инженерной и транспортной инфраструктур (жилым, общественным и производственным зданиям, строениям и сооружениям, организациям культуры и другим организациям), к местам отдыха и предоставляемым в них услугам.

Данный перечень нормативных правовых актов не устанавливает правовое понятие инклюзивного туризма [3; 4] и инклюзивного детского туризма, а также порядок взаимодействия с детскими оздоровительными организациями. Предлагается установить понятия инклюзивный детский туризм, туристские услуги для детей-инвалидов и (или) туристские услуги для семей с детьми-инвалидами, а также урегулировать правовой порядок взаимодействия с детскими оздоровительными организациями согласно перечню мероприятий Межведомственного комплекса мер по обеспечению создания необходимых условий и доступности отдыха и оздоровления детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в организациях отдыха детей и их оздоровления на период до 2030 г.

При моделировании со слушателями семинаров Порядка обеспечения условий доступности для инвалидов, в том числе для детей-инвалидов и семей с детьми-инвалидами, объектов и предоставляемых услуг в сфере туризма (далее – Порядок), выявлено, что на туристских объектах необходимо предусмотреть специальные условия доступности услуг для инвалидов, детей-инвалидов, а также семей с детьми-инвалидами:

– наличие при входе на туристский объект вывески с названием объекта, плана (схемы) объекта, носителей информации о порядке предоставления услуги, выполненных рельефно-точечным шрифтом Брайля и на контрастном фоне; доступность текста табличек на языке с простыми грамматическими конструкциями для инвалидов с нарушением интеллекта;

– оказание помощи, необходимой для получения в доступной для них форме информации о туристской услуге и (или) туристском объекте, в том числе об оформлении необходимых для получения услуги документов, о совершении ими других необходимых для получения услуги действий;

– предоставление инвалидам по слуху, при необходимости, туристской услуги с использованием русского жестового языка, с привлечением обученного специалиста из состава экскурсоводов (гидов), включая привлечение сурдопереводчика, тифлопереводчика;

– адаптация официального сайта, в том числе наличие альтернативного текста изображений, туроператора и (или) организации, предоставляющих туристские услуги для лиц с нарушениями зрения (слабовидящих);



- наличие в одном из помещений, предназначенных для проведения массовых мероприятий, индукционных петель и звукоусиливающей аппаратуры;
- оказание работниками, предоставляющими туристские услуги, иной необходимой инвалидам помощи в преодолении барьеров, мешающих получению услуг и использованию объектов наравне с другими лицами.

Междисциплинарный подход требует мультимодальной подачи информации для лиц, относящихся к различным нозологиям и целевым реабилитационным группам. На основании экспертных оценок в Порядке должны быть включены требования:

- по организации инструктирования или обучения работников по вопросам, связанными с обеспечением доступности для инвалидов туристских объектов и услуг с учетом имеющихся у них стойких расстройств функций организма и ограничений жизнедеятельности, в том числе для детей-инвалидов и семей с детьми-инвалидами;
- обеспечение возможности предварительного информирования при намерении посещения туристских объектов ответственных лиц, на которых возложены обязательства по оказанию и созданию условий, необходимых инвалидам, детям-инвалидам, в том числе семьям с детьми-инвалидами, для получения туристских услуг с учетом имеющихся стойких расстройств функций организма.

Важно при планировании семейного доступного отдыха учесть:

- возможность самостоятельного передвижения по туристскому объекту и/или получения туристской услуги, в том числе с использованием помощи персонала, применения ассистивных и вспомогательных технологий, а также сменного кресла-коляски;
- возможность самостоятельного передвижения по территории, на которой расположены туристские объекты, беспрепятственного входа и выхода из них;
- оснащение объектов лифтами, обеспечение достаточной ширины дверных проемов, лестничных маршей и площадок для передвижения кресел-колясок в соответствии с положениями национальных стандартов и сводов правил;
- сопровождение инвалидов, имеющих нарушения функции зрения и самостоятельного передвижения, и оказание им помощи на объектах в соответствии с их запросом;
- оборудование на прилегающих к зданию территориях мест на стоянке (парковке) для транспортных средств, управляемых инвалидами или перевозящих инвалидов и имеющее увеличенные габаритные размеры для беспрепятственного доступа инвалида, в том числе инвалидов на кресле-коляске, к автомобилю, посадки и высадки из него;
- оборудование туристских объектов санитарно-гигиеническими помещениями для инвалидов, выполненными в соответствии с положениями национальных стандартов и сводов правил (частей таких стандартов и сводов правил);
- оказание лицам с инвалидностью необходимой помощи в доступной для них форме в уяснении порядка предоставления и получения услуги, в оформлении установленных регламентом (порядком) ее предоставления документов, в совершении ими других необходимых для получения услуги действий;
- обеспечение допуска на туристский объект, в котором предоставляются услуги или к месту предоставления услуги, собаки-проводника при наличии документа, подтверждающего ее специальное обучение.

Методические аспекты управления личностью обучающихся с ОВЗ при подготовке туристической поездки отрабатываются с педагогами и психологами для формирования активной позиции, например, в играх на знакомство [2, с. 5], со-



жетно-ролевых играх и театрализации песенок, текстов о путешествиях, туризме. Возможно в образовательных организациях, в семье обучение планированию деятельности и отдыха для выработки эмоционально-волевой регуляции и тренировки навыка справляться со стрессом, связанным со сменой привычной комфортной обстановки, в том числе лиц с нарушением речевых и интеллектуальных функций. Так, для визуального дублирования информации в виде слов и простых предложений могут быть использованы наглядные карточки с подписями [6] для повышения коммуникативного потенциала и когнитивной доступности [5].

Например, тренировочная игра может быть проведена педагогами или в семье на соотнесение карточек, изображающих действия, с игровыми действиями путешественников. Дети по очереди кидают кубик, взрослый помогает прочитать название граней, в которые вставлены карточки альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК).

Если выпадает грань «план», то ведущий (взрослый) предлагает придумать план игры-путешествия, название туристского проекта, акцентируя внимание детей, что галочки обозначают дела, которые они будут делать на туристском маршруте или уже сделали, или уже выполненные пункты плана игры, проекта, которые они смогут поставить после выполнения пункта плана.

Бросок кубиком осуществляется детьми по очереди, чтобы кто-то из детей определил, что будет группа (или конкретный водящий ребенок) делать сначала, что потом. В том числе, например, правило: «сначала – садиться в машину, играть, ехать, потом – ходить по экотропе» (можно сформировать наглядный алгоритм из дополнительных карточек «садиться», «играть», «ходить»). Вариант для неговорящих лиц: дети кидают и определяют, кто будет делать (например, делать постройку, мост, замок и т. п.), а кто – говорить как экскурсовод.

Игровая ситуация мультимодальной поездки, принятие образа начинается, когда выпадает грань с картинкой «роль», затем ребенок кидает кубик, чтобы случайным образом определилось, кем он будет – водитель, гид, кассир, волонтер, турист. Затем обыгрываются остальные карточки и предметы. Например, предьявляется карточка «транспорт» и взрослый предлагает выбрать, на каком транспорте поедет, с каким транспортом дети хотят играть. Дети выбирают среди разных игрушечных машинок: поезд, автобус, трамвай, легковая машина, катер, теплоход, грузовик и т. п.

По данным наших исследований с детьми с ОВЗ дошкольного возраста может быть использована картинка «музей». Дети после того, как она в игре выпадает, решают, будут ли они делать мини-музей, например, поездов в группе, пойдут ли в поход в музей игрушки в детском саду, или поедут на экскурсию с родителями в настоящий железнодорожный музей. Ребенок или взрослый может предложить посмотреть со старшими (братом или сестрой) сайт музея и виртуальные экскурсии, в том числе на предмет доступности. Включение технологий поддерживающей коммуникации в постоянное и активное взаимодействие с социокультурным окружением способствует речевому развитию детей с ОВЗ и вовлечению родителей в реабилитационное пространство.

Для учета позиции других взрослый предлагает игру или подстраивается к уже начавшейся игре, усложняя ее (например, когда они играют в машинки, поезда). Постройка кубиков в линию по очереди со взрослым или другим ребенком при учете очередности и мотивации, с объяснением правил плана: «сначала моя очередь, потом – твоя очередь» – например, постройка парковки для машин, вагонов поезда, мостов, вокзала, рассадка на сиденья в электричке.



Возможно в игре по типу прятки потренировать прохождение процедур безопасности и досмотра багажа. Например, взрослый предлагает определить роли пассажиров и инспекторов транспортной безопасности, стюардов, проверяющих документы и помогающих определить место (прятаться, играть в прятки не только друг с другом, но и с помощью рисунков (фотографий)). Сначала располагаются рисунки детей (на которых они рисовали себя) или фотографии в соответствии с последовательностью кубиков (багаж), потом меняется положение одной/двух фотографий, затем просят ребенка отгадать/переставить на правильное место то изображение (багаж), что изменилось.

Подобные игры по выбору предметов в линейную последовательность – рассадка пассажиров в транспорт, в вагоны поезда рекомендуется начинать проводить при знакомстве или после чтения, например, стихотворения С. Михалкова «Мы едем, едем, едем».

Перенос навыков игры-путешествия в семье, в центрах досуга возможен через совместное планирование, тренировочные игры по туристскому маршруту, в том числе с акцентом на незнакомые слова, которые вошли в обиход туристов, например кемпинг – палатка – глэмпинг – караванинг.

Таким образом, анализ и моделирование нормативных, управленческих решений по развитию семейного инклюзивного туризма показал, что требуется междисциплинарный и межведомственный подход к решению вопросов информационной, коммуникативной и когнитивной доступности туристских объектов для лиц с инвалидностью, а также возможность подготовки самого инвалида к активной позиции при интеграции в туристическое сообщество.

Список источников

1. *Борисенко-Клепач Н. М.* Инклюзивный туризм: что, как и зачем? – Минск, 2016. – 23 с.
2. Игры и инклюзия // Методический сборник для организаторов инклюзивных смен / сост.: А. А. Миланович, С. М. Гололобова, Е. А. Михеева. – М., 2024. – 87 с.
3. *Ларченко Л. В., Чурилина И. Н., Анисимов Т. Ю., Волков А. М.* Инклюзивный туризм как инновационный метод реабилитации и восстановления благополучия человека // *Инновации.* – 2021. – № 1(267). – С. 80–85.
4. *Межова Л. А., Летин А. Л., Луговская Л. А.* Теория и практика развития инклюзивного туризма в России и за рубежом [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования.* – 2015. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=17354> (дата обращения: 02.05.2023).
5. *Мирошниченко О. А., Вечканова И. Г.* Оценка воспринимаемости информации в аспекте организации доступной среды при социальном обслуживании лиц с нарушением интеллекта // *Специальное образование.* – 2024. – № 3(75). – С. 143–159.
6. Многофункциональные кубики. Карточки-пиктограммы для альтернативной и дополнительной коммуникации: уч.-метод. пособие / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, А. Е. Жукова; под общ. ред. Л. Б. Баряевой, Л. В. Лопатиной. – М.: Добрый мир, 2024. – Ч. 2. – 118 с.
7. *Филиппенко Д. П., Гуцол С. М.* Инклюзивные маршруты экологического туризма в Калининградской области: от теории к практике // *Калининградский вестник образования.* – 2023. – № 3(19). – С. 62–76.

**Информация об авторах**

Оксана Анатольевна Мирошниченко, кандидат психологических наук, директор Федерального ресурсного (информационно-методического) центра по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения, Федеральный научно-образовательный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации им. Г. А. Альбрехта Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, Санкт-Петербург, miroshnichenko_oa@frcds.ru

Ирина Геннадьевна Вечканова, кандидат педагогических наук, начальник отдела проектной деятельности Федерального ресурсного (информационно-методического) центра по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения, Федеральный научно-образовательный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации им. Г. А. Альбрехта Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, Санкт-Петербург, ivechkanowa@gmail.com

Information about the authors

Oksana Anatolyevna Miroshnichenko, Candidate of Psychological Sciences, Director of the Federal Resource (Information and Methodological) Center for the Formation of an Accessible Environment for the Disabled and Other Low-Mobility Groups of the Population, Federal Scientific and Educational Center for Medical and Social Expertise and Rehabilitation named after G. A. Albrecht of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, Saint Petersburg, miroshnichenko_oa@frcds.ru

Irina Gennadievna Vechkanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Project Activities Department of the Federal Resource (Information and Methodological) Center for the Formation of an Accessible Environment for the Disabled and Other Low-Mobility Groups of the Population, Federal Scientific and Educational Center for Medical and Social Expertise and Rehabilitation named after G. A. Albrecht of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, Saint Petersburg, ivechkanowa@gmail.com

Поступила: 30.09.2024

Одобрена после рецензирования: 31.10.2024

Принята к публикации: 29.11.2024

Received: 30.09.2024

Approved after peer review: 31.10.2024

Accepted for publication: 29.11.2024



Научная статья

УДК 159.99

Дегуманизация отношения к лицам с физическими и психическими недостатками в контексте идей евгеники: историко-генетический анализ

И. П. Волкова¹, Е. А. Карпенко¹*¹Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

В статье рассматриваются проблемы отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья и развития системы специального образования в период распространения евгеники как научного направления, основоположником которого является английский ученый Ф. Гальтон. Особое внимание уделяется распространению евгенических идей, ставших идеологическим обоснованием расовой гигиены в фашистской Германии, реализации программ, направленных на исключение людей с дефектами развития из общественной жизни посредством принудительной стерилизации и физического уничтожения. Показано, что проводимая в нацистской Германии политика привела к дегуманизации общественного сознания, дискредитации концепции «социальной полезности» инвалидов, получившей распространение с началом развития практики специального образования.

Ключевые слова: биотехнологии; евгеника; инвалиды; общественное сознание; специальное образование; стигматизация; теория «расовой гигиены».

Для цитирования: Волкова И. П., Карпенко Е. А. Дегуманизация отношения к лицам с физическими и психическими недостатками в контексте идей евгеники: историко-генетический анализ // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 64–72.

Original article

Dehumanization of attitudes towards persons with physical and mental disabilities in the context of eugenics ideas: historical and genetic analysis

I. P. Volkova¹, E. A. Karpenko¹*¹Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg*

The article discusses the problems of attitude towards people with disabilities and the development of the special education system during the spread of eugenics as a scientific field, the founder of which is the English scientist F. Galton. Particular attention is paid to the dissemination of eugenic ideas, which became the ideological justification for the racial hygiene programs of fascist Germany, the implementation of programs aimed at excluding people with developmental disabilities from public life through forced sterilization and physical destruction. It is shown that the policy pursued in Nazi Germany led to the dehumanization of public consciousness, discrediting the concept of “social usefulness” of disabled people, which became widespread with the beginning of the development of the practice of special education.



Keywords: biotechnology; eugenics; disabled people; public consciousness; special education; stigmatization; theory of “racial hygiene”.

For citation: Volkova I. P., Karpenko E. A. Dehumanization of attitudes towards persons with physical and mental disabilities in the context of eugenics ideas: historical and genetic analysis. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 64–72.

Изменение мировоззренческих основ политики государства в отношении лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов в соответствии с принципами гуманистической парадигмы, переход к социальной модели инвалидности предполагает реализацию равных прав и возможностей данной категории населения. Однако включение лиц с дефектами физического и психического развития в жизнь общества продолжает оставаться одной из актуальных социально-психологических проблем. Существенным барьером включения лиц с ОВЗ и инвалидов в жизнь общества является низкий уровень готовности общества к полноправному взаимодействию с данной категорией населения. В общественном сознании отмечается противоречие между житейскими представлениями и теоретическими положениями в отражении феномена инвалидности, что во многом обусловлено особенностями обыденной психологии, для которой характерны стихийность, иррациональность, некритичное восприятие, принятие информации на веру, особые эмоциональные переживания и заражаемость [31]. Практическая реализация мероприятий по включению людей с дефектами развития в жизнь общества не всегда подкрепляется формированием в сознании здорового человека позитивного образа инвалида как равноправного члена общества, широким распространением таких конструктов обыденного сознания, как стигматизация и стереотипизация [1; 3; 4]. Люди с ОВЗ и инвалиды в настоящее время являются, как отмечают исследователи, одной из стигматизированных социальных групп, что находит закрепление по отношению к ним устойчивых стереотипов восприятия и неконструктивных социальных установок поведения: гиперопеки как недоверия к возможностям людей с дефектами развития, избегания контактов и др. [4; 15].

Для понимания социальной детерминации генезиса феномена инвалидности на протяжении исторического развития, факторов, обуславливающих формирование критериев человеческой неполноценности, неконструктивных установок по отношению к людям с дефектами физического и психического развития со стороны здоровой части населения, особую актуальность приобретает историко-генетический анализ взаимоотношений общества и лиц с физическими и психическими нарушениями.

В имеющихся историко-педагогических исследованиях рассматриваются истоки формирования общественного восприятия инвалидности, разные типы отношения общества и государства к людям с дефектами физического и психического развития [17; 23 и др.]. По мнению Н. Н. Малофеева, эволюция отношения общества и государства к людям с физическими и психическими недостатками в разные эпохи развития является значимым фактором развития системы специального образования. Ученый выделяет исторические прецеденты существенного изменения отношения общества и государства к лицам с дефектами развития, перехода от «ненависти» и «агрессии» к «терпимости, партнерству и интеграции» [17].

В целом на протяжении человеческой истории изменение характера общественного сознания в отношении лиц с дефектами физического и психического развития



идет в прогрессивном направлении – от негативных форм к позитивным, от отвержения к интеграции, начиная от элементарного призрения, содержания в приютах до формирования идей их социальной полезности и интеграции как целевых установок открытия первых образовательных учреждений для слепых, глухих, умственно отсталых [4]. В то же время в одну и ту же историческую эпоху как на ранних, так и на более поздних этапах развития человечества, в разных странах отмечается амбивалентный характер отношения общества к людям с дефектами физического и психического развития. Особым историческим периодом распространения в обществе противоречивых социальных установок общества к людям с ОВЗ является эпоха Нового времени. С одной стороны, в данный период происходит оформление национальных систем специального образования, ведутся поиски методов обучения детей с сенсорными и интеллектуальными нарушениями [17]. Как отмечают исследователи, XX в. следует традициям институализации инвалидности и поиска мер ее преодоления, а в качестве одного из прагматичных способов такого преодоления становится применение возможностей людей с ОВЗ [28]. С другой стороны, в данный исторический период отмечаются и негативные тенденции, распространение в общественном сознании идей социального исключения людей с физическими и психическими недостатками, что во многом связано с появлением евгеники.

В имеющихся современных исследованиях евгеника рассматривается как одно из научных направлений, ставших теоретическим и идеологическим основанием практики улучшения наследственных характеристик человека, которые повлияли на дегуманизацию общественного сознания в отношении к людям с дефектами физического и психического развития в ряде европейских стран и в Америке [12; 18; 22; 30].

Основателем евгеники является английский естествоиспытатель, ученый, внесший вклад в развитие разных областей научных знаний Ф. Гальтон (1822–1911). По данным исследований, Гальтон является также инициатором применения количественных измерений в психологии, становления методов математической статистики. Как основатель евгеники, ученый возлагал большую часть своих усилий на улучшение различных элементов человеческого фонда и посвятил более поздние годы своей жизни распространению евгеники, создав в 1905 г. в университетском колледже Лондона лабораторию развития и продвижения евгенических исследований [11]. Между тем предыстория евгенических идей уходит в глубокую древность. Идеи улучшения человеческого рода исследователи единодушно связывают с высказываниями философов Древней Греции, в частности, с мыслями Платона о необходимости регулирования деторождения с целью улучшения природы человека, изложенные в трактате «Государство», а также имевшей место практикой умерщвления детей, родившихся с выраженными физическими недостатками, законодательно закрепленную в Спартанском государстве и получившую свое дальнейшее распространение в Древнем Риме [10; 12; 17 и др.].

Появлению и распространению идей евгеники как научного направления во второй половине XIX в. способствовали, с одной стороны, успехи в развитии естественных наук, идеалы научности и рационализма, с другой стороны, происходящие социально-экономические процессы в данный исторический период (индустриализация, урбанизация, прирост населения, в том числе, за счет ее бедных слоев, вызывавших социальную напряженность в обществе). Как отмечают исследователи,



Ф. Гальтон под влиянием идей эволюционной теории и работы Ч. Дарвина «О происхождении видов», а также под влиянием двоюродного брата проводит опыты по изучению механизмов наследования признаков у животных и растений, после чего начинает заниматься проблемой наследования способностей у людей. В. С. Воробьев считает, что в работе Гальтона «Наследственный гений», которая выходит в 1869 г., в научный лексикон был введен термин «евгеника» (от греч. *eugenēs* – привилегированное, чистое происхождение, или наделенный благородными качествами) для обозначения науки, «посвященной облагораживанию человеческого рода» [6; 35]. Сам Ф. Гальтон определил евгенику как «науку, занимающуюся всеми факторами, улучшающими врожденные качества расы» [34, с. 21].

Гальтон проводит активную научную и организаторскую деятельность по распространению евгенических идей. Под его руководством выпускается журнал *Biometrika*. Одним из учеников и сторонником идей евгеники становится британский математик, последователь применения методов математической статистики в исследованиях К. Пирсон (1857–1936) [11]. Положения евгеники, сформулированные Ф. Гальтоном, были поддержаны научными кругами того времени во многих странах мира. Евгеника стала академической дисциплиной, преподававшейся в колледжах и университетах в ряде европейских стран, Канаде и США. К началу XX в. идеи евгеники находят практическое применение [30]. По мнению исследователей, если на заре становления евгеники как научного направления ее главной целью было улучшение нации путем устранения нежелательных элементов: слабоумных, душевнобольных и калек, то со временем область ее применения расширилась. Так, К. Пирсон, сменивший Гальтона в 1911 г. на посту редактора журнала после смерти последнего, считал, что поскольку другие народы стоят ниже британского, смешение с ними вредно для здоровья нации [32]. Е. Н. Гнатик также отмечает, что первоначально дух евгеники Гальтона, основанный на его экспериментальных исследованиях, имел гуманистическую направленность, выделяет так называемую позитивную евгенику и практику, направленную на получение потомства с улучшенными генетическими качествами. Позднее идеи Гальтона развиваются некоторыми учеными, которые сосредоточены на практике сокращения рождения детей с генетическими аномалиями, предотвращение появления непригодного поколения с «нежелательными чертами» (раса, бедность, в особенности: физические и (или) психические недостатки, зависимость и пр.), получившая название «негативная евгеника» [8].

С негативной (отрицательной) евгеникой связывают идеи расовой гигиены. Появление термина «расовая гигиена» (*rassenhygiene*) принадлежит немецкому психиатру А. Плётцу, который считал, что медицина мешает естественному отбору, а контроль над размножением уменьшит дегенерацию популяции. Расовая гигиена, как отмечают исследователи, становится в Германии идеологически расширенной формой евгеники, направленной на обоснование теории превосходства и чистоты арийской расы, «научной» основой расизма, поскольку оправдывала уничтожение евреев, стерилизацию душевнобольных людей, гомосексуалистов и людей с врожденными дефектами из-за возникновения у таких людей так называемого «генетического груза» [13; 20; 26; 30; 31 и др.]. Приход к власти нацистов в Германии сделал возможным осуществление принципов расовой гигиены, направленной на создание расы сверхлюдей, высшей расы и уничтожения умственно отсталых, психически больных, слепых, глухих, физически изуродованных как социально бесполезных людей [9; 16]. В негативной евгенике и фашизме звучали идеи «очищения»



общества от «неполноценных людей» во имя сохранения здорового генома человека [3]. При этом психиатрия, как отмечают исследователи, становится действенным инструментом формирования идеального немецкого общества, сыгравшей важную роль в создании системы выявления и убийства сотен тысяч психически больных [25; 36]. По данным исследований, в 6 психиатрических учреждениях Рейха находились газовые камеры, в которых было уничтожено более 200 тыс. человек с психическими расстройствами [33]. В 1938 г. вступает в силу «Закон о предохранении от появления потомства с наследственными болезнями», после чего начинается уничтожение людей, попавших в категорию социально бесполезных, которые первоначально подвергались принудительной стерилизации, а с появлением газовых камер чаще всего умерщвлялись. Программа «Т-4», реализуемая в нацистской Германии, направленная на физическое уничтожение умственно отсталых и больных с наследственными заболеваниями, действовала и на оккупированных территориях СССР в годы Второй мировой войны [24; 27]. Врачи, выступавшие против проводимой Гитлером политики, в том числе врачи-коммунисты, были репрессированы, многие известные специалисты эмигрировали из Германии [12; 17].

Наибольший вклад в практическую реализацию идей негативной евгеники и расовой гигиены внесли страны, в которых получает распространение фашистская идеология, отличительными чертами которой становятся антигуманизм и дегуманизация европейского общественного сознания, обусловленная распространением идей о вреде, который приносят обществу люди с дефектами развития как субъекты, несущие поврежденные гены в человеческую популяцию [18]. Практика стерилизации людей с интеллектуальными нарушениями получает распространение и в других странах Европы и в Америке [22].

Проводимая в фашистской Германии политика в отношении людей с ОВЗ и инвалидов оказала негативное влияние на систему специального образования. После прихода к власти нацистов закрываются специальные школы. Детей с дефектами развития отправляют на принудительную стерилизацию. В массовых школах Германии учащимся прививались идеи о бесполезности членов общества с дефектами развития, неэффективности трат средств на их обучение и опеку [17; 19]. Фашистская идеология, как отмечает Н. Н. Малофеев, в одночасье ввергла людей с ограниченными возможностями здоровья «в атмосферу средневековья с ее институтом инквизиции и “охотой на ведьм”». За короткий исторический период фашистское государство не только разрушило одну из лучших в мире систем образования, но и сумело убедить большую часть населения в нецелесообразности ее существования.

После победы над фашистской Германией и осознания человечеством ужасов массового уничтожений людей, идеи евгеники стали ассоциироваться с идеями расовой гигиены, связанными с нацистскими преступлениями, экспериментами над людьми и уничтожением нежелательных социальных групп [14]. Общественная реакция на преступления нацистов находит отражение в ряде нормативно-правовых документов, непосредственно запрещающих повторение ужасов геноцида и уничтожения инвалидов. Нюрнбергский этический кодекс (1947 г.) регламентировал правила проведения медико-биологических экспериментов на человеке и др. [18]. Как отмечают исследователи, юридическое закрепление в общественном сознании европейских стран гуманистических ценностей являлось единственным шансом преодолеть глубокий кризис общественного сознания в отношении людей с дефектами физического и психического развития [22]. Однако, несмотря на дискредитацию ев-



геники, отождествляемую с нацистскими преступлениями, практика применения ее методов сохранилась и после Второй мировой войны до середины 1970-х гг. Только в 2014 г. Всемирной организацией здравоохранения было представлено заявление о ликвидации принудительной и иной недобровольной стерилизации [7; 21].

В конце XX в. отмечается возобновление интереса к идеям евгеники в связи с развитием генетики, достижений медицины, биотехнологий, генной инженерии. Методы современной медицины, современные успехи репродуктивной медицины обуславливают возможность целенаправленного воздействия на геном человека, в том числе биоинженерного конструирования тела с заранее заданными характеристиками [18; 5; 12]. Между тем любые преобразования, связанные с изменениями жизни человека, его телесной и психической природы, как справедливо считают ученые, не могут не вызывать общественных дискуссий и обсуждений в различных средствах массовой информации, государственных структурах и научных сообществах [2; 5; 12]. В связи с этим, как отмечают исследователи, особую актуальность приобретает проблема этических аспектов использования современных медицинских биотехнологий и генетики из-за серьезных рисков использования новых технологий, возможности заниматься редактированием генома, улучшения человеческого вида без разработки необходимой нормативно-правовой базы и объединения усилий мирового сообщества по контролю данных процессов [12; 14]. В данном контексте важнейшим аспектом рассматривается необходимость выделения этики инвалидности в особую отрасль биоэтики. Обсуждение вопросов этики инвалидности и охраны прав инвалидов должны стать практическим руководством к действию для клиницистов и правозащитников, обладающих соответствующим опытом в вопросах морали и практики [9].

Таким образом, анализ трансформации позитивных идей евгеники Гальтона об улучшении умственных способностей и качеств будущих поколений, ставших идеологическим обоснованием зарубежного опыта, направленного на исключение из общественной жизни людей с дефектами физического и психического развития, имеет особое значение для дальнейшего развития правовой защиты инвалидов и реализации принципов гуманистической парадигмы их социальной интеграции: признания лиц с дефектами физического и психического развития равноправными членами общества, имеющими возможности реализовать себя в трудовой и общественной деятельности, способными к принятию социальных и индивидуально-личностных решений и имеющими право на полноценную жизнь и социальный статус; понимание инвалидности как системы социальных ограничений и барьеров, препятствующих включению в общественную жизнь лиц с физическими и психическими нарушениями. Особого внимания требует целенаправленная работа по формированию в общественном сознании позитивного образа человека с сенсорными и психическими нарушениями, что должно способствовать решению проблемы отчуждения в обществе данной категории населения, реализации партнерской модели взаимоотношений общества и людей с ОВЗ.

Список источников

1. *Барина Г. В.* Инвалидность как социальный феномен современного российского общества: социально-философский анализ: дисс. ... д-р филос. наук. – М., 2015. – 51 с.
2. *Башилов Р. Н., Башилова С. М.* Биомедицинская евгеника на современном этапе человеческой эволюции // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. – 2014. – Вып. 2. – С. 43–49.



3. *Воеводина Е. В.* Инвалид как социальная стигма и пространство для дискуссий // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. – 2014. – № 4(20). – С. 10–15.
4. *Волкова И. П.* Отношение общества к инвалидам по зрению: историко-психологический анализ: монография. – СПб.: НПЦ ПСН, 2020. – 179 с.
5. *Волкова Т. И., Кожуховская А. А.* Трансформация концепции улучшения человека: от евгеники до биомедицины // Уральский социологический форум к 100-летию Л. Н. Когана: Культура, личность, общество в условиях перемен: новые вызовы, проблемы, перспективы: материалы XXVI Международной конференции памяти профессора Л. Н. Когана (г. Екатеринбург, 1 декабря 2023 г.). – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2023. – С. 367–379.
6. *Воробьев В. С.* К 100-летию со дня смерти Фрэнсиса Гальтона – основателя психогенетики // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2011. – Т. 4, № 3. – С. 85–100.
7. *Гехт А. Б., Неровный А. В., Цвериганавили И. А.* Академический расизм в Швеции в первой половине XX века: создание и деятельность Государственного института расовой биологии // Научный диалог. – 2020. – № 1. – С. 288–302.
8. *Гнатик Е. Н.* Философские проблемы евгеники: история и современность // Вопросы философии. – 2005. – № 6. – С. 93–106.
9. *Ерохина Л. Д., Урядова В. В.* Этический анализ современных моделей инвалидности // Общество: философия, история, культура. – 2019. – № 9 (65). – С. 27–34.
10. *Иванюшкин А. Я.* Идея евгеники в философском и научном дискурсе // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: Философские науки. – 2014. – № 2. – С. 82–92.
11. *Кадневский В. М., Леммиш В. В. Ф.* Гальтон ученый-энциклопедист, один из создателей научного метода тестов (к 190-летию со дня рождения) // Вестник Омского университета. – 2012. – № 4(66). – С. 276–280.
12. *Ковба Д. М.* Евгеника как направление научной мысли и практика селекции человека в конце XIX – начале XXI вв. // Социум и власть. – 2020. – № 4(84). – С. 7–19.
13. *Колчинский Э. И.* Полузабытая «эталонная» «книга трех мужчин» (к 95-летию публикации «Основы учения о наследственности человека и расовой гигиене») // Историко-биологические исследования. – 2016. – Т. 8, № 3. – С. 43–53.
14. *Корчинская А. Д., Корнилов А. П.* Философские аспекты евгеники // Социально-экономические и гуманитарные науки. – 2020. – № 7. – С. 40–45.
15. *Котов С. В., Степанов О. В.* Социокультурные предпосылки и следствия стигматизации людей с ОВЗ: понятие «инвалид» как стигма // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2017. – № 12. – С. 55–58.
16. *Лучников А. В., Хасин В. В.* Нацистская расовая политика как апогей национальных идей эпохи модерна // Проблемы российской цивилизации и методики преподавания истории. – 2018. – № 10. – С. 122–133.
17. *Малофеев Н. Н.* Специальное образование в России и за рубежом: в 2-х ч. – М.: Печатный двор, 1996. – 182 с.
18. *Нагорная Л. А., Нагорный Н. Н.* Проявления дегуманизма в отношении искалеченной телесности Другого в западном обществе XX в. // Вестник Сибирского юридического института МВД России. – 2010. – № 3(7). – С. 89–97.
19. *Назарова Н. М.* Феноменология совместного обучения: интеграция и инклюзия: монография. – М.: Перо, 2018. – 240 с.
20. *Немировская Ю. К.* Евгенический дискурс: правовой аспект // Образование и право. – 2022. – № 10. – С. 58–60.
21. *Никитин С. С.* Евгеника после Второй мировой войны // Сретенское слово. – 2023. – № 2. – С. 77–88.



22. Носырева А. Е. Евгеника-антиобщественная идеология исключения граждан с инвалидностью // Философско-правовые аспекты опасности антиобщественных идеологий. – 2023. – № 1. – С. 229–245.

23. Ореховская Н. А. Эволюция отношения к инвалидам в ходе исторического развития общества // Человек. Общество. Инклюзия. – 2017. – № 2(30). – С. 45–52.

24. Петрюк П. Т., Петрюк А. П. Психиатрия при нацизме: проведение «Акции Т-4» с массовым участием психиатров. Сообщение 4 // Психічнездоров'я. – 2011. – № 3. – С. 69–77.

25. Психиатры: люди за спиной Гитлера = Люди за спиной Гитлера / Т. Редер, Ф. Киллибус, Э. Бёрвелл. – М.: Анвик К, 2004. – 463 с.

26. Расовая гигиена и демографическая политика в национал-социалистической Германии. – М.: Русская Правда, 2000. – 63 с.

27. Рёдер Т., Киллибус Ф., Бёрвелл Э. Секретная деятельность третьего рейха. Т-4: убийцы начинают действовать // Психиатры: люди за спиной Гитлера / пер. с англ. – М.: Анвик К, 2004. – С. 57–86.

28. Торлопова Л. А., Голдовская А. В. Пересечения траекторий социального активизма и развития технологий как основания для интеграции людей с инвалидностью в общественные процессы // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2023. – № 75. – С. 240–252.

29. Улыбина Е. В. Психология обыденного сознания. – М.: Смысл, 2001. – 263 с.

30. Шер С. А., Яковлева Т. В., Альбицкий В. Ю. Об истории и значении евгенических идей // Казанский медицинский журнал. – 2018. – Т. 99, № 5. – С. 885–859.

31. Boutlas G., Chousou D., Theodoridou D., Batistatou A. Eugenics between Darwin's Era and the Holocaust // Conatus. – 2019. – Vol. 4, № 2. – P. 171–204.

32. Darcie A. P. Delzell, Poliak Cathy D. Karl Pearson and Eugenics: Personal Opinions and Scientific Rigor // SciEng Ethics. Springer Science. – 2013. – № 1. – P. 1057–1070.

33. Friedlander H. The Origins of Nazi Genocide: From Euthanasia to the Final Solution. Chapel Hilland. – London: University of North Carolina Press, 1995.

34. Levine P. Eugenics: A Very Short Introduction. – United Kingdom: Oxford University Press, 2017. – 138 p.

35. Paul Diane B. Darwin, social Darwinis, and Eugenics // The Cambridge Companion to Darwin / Ed. by J. Hodge, G. Radick. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 214 p.

36. Strous R. D. Hitler's psychiatrists: healers and researchers turned executioners and its relevance today // Harvard Review of Psychiatry. – 2006. – № 14. – P. 30–37.

Информация об авторах

Ирина Павловна Волкова, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, volkova52@mail.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

Irina Pavlovna Volkova, Doctor of Psychology, Associate Professor, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, volkova52@mail.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: 24.09.2024

Одобрена после рецензирования: 28.10.2024

Принята к публикации: 28.11.2024

Received: 24.09.2024

Approved after peer review: 28.10.2024

Accepted for publication: 28.11.2024



Исследование зависимости от интернета подростков с ограниченными возможностями здоровья и показателей их социальной реабилитированности

И. П. Волкова¹, Ю. А. Володина¹

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

В статье описаны статистически значимые групповые различия показателей интернет-зависимого поведения подростков с нормативным и задержанным психическим развитием. Проанализированы и определены значимые взаимосвязи показателей зависимости от интернета и социальной реабилитированности подростков с задержкой психического развития.

Ключевые слова: интернет-зависимость; виртуальное пространство; подростки с задержкой психического развития; показатели социальной реабилитированности; социальные сети; цифровая социализация.

Для цитирования: Волкова И. П., Володина Ю. А. Исследование зависимости от интернета подростков с ограниченными возможностями здоровья и показателей их социальной реабилитированности // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 73–78.

Original article

Analysis of internet addiction indicators of social rehabilitation among adolescents with disabilities

I. P. Volkova¹, Yu. A. Volodina¹

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

The article describes statistically significant group differences in the indicators of Internet-addicted behavior of adolescents with normal and delayed mental development. Significant correlations between indicators of Internet addiction and social rehabilitation of adolescents with delayed mental development are analyzed and determined.

Keywords: internet addiction; virtual space; adolescents with mental retardation; social rehabilitation indicators; social networks; digital socialization.

For citation: Volkova I. P., Volodina Yu. A. Analysis of internet addiction indicators of social rehabilitation among adolescents with disabilities. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 73–78.

Цифровизация современного общества обуславливает повышенный интерес ученых к проблеме влияния современных информационных технологий на психическое и личностное развитие детей и подростков, которые, как отмечают исследователи, являются качественно новым поколением, полностью погруженным в цифровое пространство [2]. Социализация данного поколения, приобретение не-



обходимых знаний и освоение социальных ролей, норм и правил поведения происходит не только в традиционном формате реального пространства, но и в виртуальном пространстве [5; 7].

Подростки с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), как и их нормально развивающие сверстники, являются активными пользователями современных интернет-технологий. Общение в виртуальном пространстве расширяет возможности подростков удовлетворять выраженные в данном возрасте потребности в стремлении к независимости и самостоятельности, самоутверждению и самореализации в общении со сверстниками, к новым впечатлениям и др. Социальные сети являются для подростков ресурсом преодоления дефицита общения, чувства одиночества, снижения социальной тревожности, что имеет особое значение для подростков с ограничением социальных контактов из-за наличия дефектов развития [1].

Между тем особенности возрастного развития детей подросткового возраста – эмоциональная неустойчивость, сниженная способность к самоконтролю, низкий уровень социальной компетентности и др. могут создавать риск формирования различных поведенческих девиаций и деструктивных форм поведения подростков в реальном и сетевом пространстве, в том числе риск их зависимости от интернета. Зависимость от интернета как одна из форм нехимической аддикции может проявляться в агрессивных всплесках при необходимости отвлечься от компьютера, в пренебрежительном отношении к окружающим, к членам семьи, своему здоровью, к учебной деятельности, к своим домашним обязанностям, в отсутствии интереса к другим сферам жизни, неряшливости во внешнем виде и др. [3; 8]. Подростки с задержкой развития (ЗПР) как одна из многочисленных категорий детей с ОВЗ являются особой группой риска формирования дезадаптивных форм поведения, что обусловлено специфическими особенностями их развития: недостаточной сформированностью мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферы, произвольности психических процессов и поведения и др. [6; 4].

При этом в коррекционной психологии в настоящее время отмечается противоречие между объективно растущей потребностью в профилактике формирования деструктивных стратегий поведения подростков с ЗПР и дефицитом исследований показателей их интернет-зависимого поведения в социально-реабилитационном контексте. Это обуславливает *цель исследования*, направленного на изучение риска зависимости от интернета во взаимосвязи с показателями социальной реабилитированности подростков с ЗПР.

Выборку исследования составили 60 подростков: из них – 30 подростков с ЗПР и 30 подростков с нормативным развитием. Средний возраст всех испытуемых составляет 14 лет. В исследовании использовались следующие методики:

– для изучения рисков использования подростками интернет-технологий применялась шкала интернет-зависимости Чена (Chen Internet Addiction Scale, CIAS), направленная на измерение специфических симптомов зависимости от интернета: толерантность, симптом отмены, компульсивность, и психологические аспекты: способность управлять собственным временем и наличие внутриличностных проблем;

– показатели социальной реабилитированности подростков с ЗПР изучались с помощью экспертной оценки посредством разработанной нами анкеты. В качестве показателей социальной реабилитированности подростков с ЗПР, которые оценивал психолог образовательного учреждения, выступали: успешность учебной деятельности; информационная компетентность (владение компьютером, поисковой



системой для подготовки к проектам, урокам и пр.); соблюдение норм социального поведения; общительность, умение и готовность вступать в контакт; конфликтность в общении; участие подростка в делах коллектива; умение самостоятельно следить за своим внешним видом; принятие себя и самоуважение; эмоциональное равновесие; адекватность самооценки.

Опрос испытуемых с задержкой психического развития проводился на базе ГБОУ СОШ № 13 Приморского района г. Санкт-Петербурга, опрос подростков с нормативным развитием осуществлялся посредством анкетного онлайн-опроса с помощью гугл-форм.

Полученные количественные данные эмпирического исследования подвергались обработке с помощью методов математической статистики: критерий Манна-Уитни, коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Расчеты реализовывались в прикладных пакетах программ MS Office и Statistica 12.0.

Результаты сравнительного анализа средних значений и статистически значимых групповых различий риска интернет-зависимого поведения посредством методики Чена (табл. 1) показали, что подростки с ЗПР достоверно чаще, по сравнению с подростками с нормативным развитием, показывают склонность к возникновению интернет-зависимого поведения ($U = 300,00$, $p = 0,026$).

Таблица 1

Средние значения и достоверно значимые различия показателей интернет-зависимости у подростков с ЗПР и нормативным развитием

Шкалы	Подростки с ЗПР	Подростки с нормативным развитием	U-критерий Манна-Уитни	p-уров. значимые различия $p < 0,05$
Com (компульсивные симптомы)	10,03	9,60	433,50	0,81
Wit (симптомы отмены)	10,23	10,00	435,00	0,82
Tol (симптомы толерантности)	9,10	7,87	343,00	0,047
ИИ (внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем)	13,40	10,90	276,00	0,009
ТМ (проблемы с управлением временем)	11,23	8,63	232,00	0,001
Сумма баллов по шкале интернет-зависимости	54,00	47,00	300,00	0,026

Примечание: сумма: 27–42 – минимальный риск возникновения интернет-зависимого поведения; 43–64 – склонность к возникновению интернет-зависимого поведения; выше 65 – сформированное и устойчивое интернет-зависимое поведение.

У подростков с ЗПР более выражен такой симптом интернет-зависимости, как симптом толерантности, который характеризуется заметным возрастанием количества времени, проведенного в интернете, чтобы достичь удовлетворения ($U = 343,00$, $p = 0,047$); внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем ($U = 276,00$, $p = 0,009$), проблема с управлением времени ($U = 232,00$, $p = 0,001$).

Результаты экспертной оценки показателей социальной реабилитированности подростков с ЗПР показали, что наиболее низкие средние значения отмечаются у них по таким показателям, как мотивация и интерес к учебной деятельности (средний балл – 3,8), общительность, умение и готовность вступать в контакт (3,7),



умение организовывать и продуктивно проводить свое свободное время (3,9), принятие себя и самоуважение (3,8), эмоциональное равновесие (3,8), адекватность самооценки (средний балл – 3,8). Более высокие средние значения у подростков с ЗПР отмечены по таким показателям социальной реабилитированности, как успешность учебной деятельности (4,03), освоение образовательной программы в нормативные сроки (4,2), информационная компетентность (4,2), соблюдение норм социального поведения, способность следовать установленным правилам поведения (4,03), способность к адекватному поведению в конфликтных ситуациях (4,03), участие в делах коллектива (4,07), способность к самообслуживанию, умение самостоятельно следить за своим внешним видом (4,4).

В результате *корреляционного анализа* выявлены значимые взаимосвязи показателей интернет-зависимого поведения (методика Чена) и показателей социальной реабилитированности подростков с ЗПР (экспертные оценки) (табл. 2). Так, показатель «компульсивные симптомы интернет-зависимого поведения» имеет отрицательные корреляции с показателями социальной реабилитированности «информационная компетентность» ($r = -0,45$ при $p < 0,05$), «эмоциональное равновесие» ($r = -0,44$ при $p < 0,05$). Непреодолимое желание подростков с ЗПР использовать интернет, войти в сеть опосредует снижение информационной компетентности и неустойчивое эмоциональное равновесие.

Таблица 2

Значимые коэффициенты ранговой корреляции симптомов интернет-зависимого поведения и показателей социальной реабилитированности

Показатели	2	3	4	7	9	11	12	13
Com (компульсивные симптомы)	–	–	-0,45	–	–	–	-0,44	–
Wit (симптомы отмены)	–	-0,37	-0,42	–	-0,43	–	-0,48	–
Tol (симптомы толерантности)	-0,36	–	–	–	–	–	–	–
ИН (внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем)	–	–	-0,46	-0,37	–	-0,40	-0,55	-0,46
Сумма баллов по шкале интернет-зависимости	–	–	-0,41	–	–	–	-0,53	-0,38

Примечание: корреляции статистически достоверны при $p < 0,05$; 2 – освоение образовательной программы в нормативные сроки; 3 – мотивация и интерес к учебной деятельности; 4 – информационная компетентность; 7 – способность к адекватному поведению в конфликтных ситуациях; 9 – способность к самообслуживанию, умение самостоятельно следить за своим внешним видом; 11 – принятие себя и самоуважение; 12 – эмоциональное равновесие; 13 – адекватность самооценки.

Показатель интернет-зависимости «симптом отмены» имеет отрицательные корреляции с показателями социальной реабилитированности «мотивация и интерес к учебной деятельности» ($r = -0,37$ при $p < 0,05$), «информационная компетентность» ($r = -0,42$ при $p < 0,05$), «способность к самообслуживанию, умение самостоятельно следить за своим внешним видом» ($r = -0,43$ при $p < 0,05$), «эмоциональное равновесие» ($r = -0,48$ при $p < 0,05$). Подростки с ЗПР, которые испытывают дискомфорт при долгом отсутствии общения в сети Интернет, отличаются снижением мотивации и интереса к учебе, недостаточной информационной компетентностью, неумением следить за своим внешним видом и снижением эмоционального равновесия. Показатель интернет-зависимости «симптом толерантности» имеет отрицательные корреляции с показателем социальной реабилитированности «освоение образовательной программы в нормативные сроки» ($r = -0,36$ при $p < 0,05$). Непреодолимое



желание подростков с ЗПР увеличения времени пребывания в сети Интернет для получения удовлетворения опосредует их трудности освоения образовательной программы.

Показатель «симптом – внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем» имеет отрицательные корреляции с показателями социальной реабилитированности «информационная компетентность» ($r = -0,47$ при $p < 0,05$), «способность к адекватному поведению в конфликтных ситуациях» ($r = -0,37$ при $p < 0,05$), «принятие себя и самоуважение» ($r = -0,40$ при $p < 0,05$), «эмоциональное равновесие» ($r = -0,55$ при $p < 0,05$), «адекватность самооценки» ($r = -0,46$ при $p < 0,05$). Проблемы со здоровьем подростков с ЗПР из-за длительного использования интернета опосредуют снижение информационной компетентности, способность адекватно вести себя в возникающих конфликтах, сохранять эмоциональное равновесие и принятие себя и самоуважение.

Таким образом, как показали результаты исследования, подростки с ЗПР в большей степени, по сравнению со сверстниками с нормативным развитием, склонны к интернет-зависимости. Для них характерны такие симптомы интернет-зависимого поведения, как увеличение времени использования сети Интернет, проблемы с физическим здоровьем из-за недосыпания, нарушения питания, усталость, психологические проблемы из-за длительного проведения времени за компьютером и невозможности контролировать время использования сети Интернет. Данные симптомы свидетельствуют об их склонности к зависимости от интернета.

Непреодолимое желание использовать интернет, переживание дискомфорта при долгом отсутствии общения в сети, увеличение времени пребывания в интернете для получения удовлетворения, проблемы со здоровьем из-за длительного его использования негативно сказывается на их реабилитационном потенциале: снижает интерес и мотивацию к учебной деятельности, информационную компетентность, способность к самообслуживанию, умение самостоятельно следить за своим внешним видом, обуславливает снижение эмоционального равновесия, самоуважения, неадекватную самооценку.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о необходимости профилактической работы для предупреждения формирования зависимости от интернета в процессе психолого-педагогического и реабилитационного сопровождения образовательного процесса подростков с ЗПР.

Список источников

1. 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.
2. 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.
3. Киселева Т. Г. Индивидуальные особенности подростков, предрасположенных к интернет-зависимости // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 3. – С. 46–50.
4. Конева И. А., Карпушкина Н. В. Коммуникативные особенности младших школьников с задержанным и нормальным психическим развитием // Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. – 2019. – Т. 8, № 2(27). – С. 338–341.
5. Королева Ю. А. Барьеры цифровой социализации обучающихся с ограниченными



ми возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 142–146.

6. *Лубовский В. И.* Задержка психического развития как психолого-педагогическая проблема // Развитие младших школьников в норме и при отклонениях. – Иркутск: Иркутский государственный педагогический институт, 1979. – С. 3–18.

7. *Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А.* Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. – М.: Смысл, 2017. – 375 с.

8. *Малыгин В. Л., Хомерики Н. С., Антоненко А. А.* Индивидуально-психологические свойства подростков как факторы риска формирования интернет-зависимого поведения // Медицинская психология в России. – 2015. – № 7(30). – С. 1–22.

Информация об авторах

Ирина Павловна Волкова, доктор психологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, volkova52@mail.ru

Юлия Александровна Володина, ассистент кафедры основ дефектологии и реабилитологии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Information about the authors

Irina Pavlovna Volkova, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, volkova52@mail.ru

Yulia Alexandrovna Volodina, Assistant Department of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation, Institute of Defectology Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg

Поступила: 16.09.2024

Одобрена после рецензирования: 21.10.2024

Принята к публикации: 25.11.2024

Received: 16.09.2024

Approved after peer review: 21.10.2024

Accepted for publication: 25.11.2024



День дефектолога: создавая и поддерживая традиции

О. Р. Ворошнина¹, Е. В. Гаврилова¹, Т. А. Старкова^{1,2}

¹*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь*

²*Школа № 18 для обучающихся с ОВЗ, Пермь*

Статья раскрывает значение традиций, созданных и поддерживаемых педагогическим вузом. В данной статье представлен опыт кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» по созданию и поддержанию традиции дня дефектолога, предусматривающей организацию и проведение цикла мероприятий, в которых принимают участие студенты, выпускники, молодые специалисты, представители педагогического сообщества, коллеги, организации-партнеры; описаны организационный и содержательный аспекты реализации, значение данной традиции.

Ключевые слова: педагогические традиции; традиции в педагогическом вузе; социокультурное пространство; день дефектолога; партнерское взаимодействие; сопровождение молодых специалистов.

Для цитирования: Ворошнина О. Р., Гаврилова Е. В., Старкова Т. А. День дефектолога: создавая и поддерживая традиции // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 79–84.

Original article

Defectologist day: creating and maintaining traditions

O. R. Voroshnina¹, E. V. Gavrilova¹, T. A. Starkova^{1,2}

¹*Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm*

²*School No. 18 for students with disabilities, Perm*

The article reveals the significance of the traditions created and supported by the pedagogical university. This article presents the experience of the Department of Special Pedagogy and Psychology of the FSBEI HE “Perm State Humanitarian and Pedagogical University” in creating and maintaining the tradition of defectologist day, which provides for the organization and conduct of a series of events in which students, graduates, young specialists, representatives of the pedagogical community, colleagues, partner organizations take part; organizational and content aspects of implementation, meaning of this tradition are described.

Keywords: pedagogical traditions; traditions in a pedagogical university; sociocultural space; defectologist day; partnership; support of young specialists.

For citation: Voroshnina O. R., Gavrilova E. V., Starkova T. A. Defectologist day: creating and maintaining traditions. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 79–84.



Реализация целей образования в рамках компетентного подхода возможна при условии комплексного воздействия на личность обучающегося. В решении данной проблемы создание особой социокультурной среды, в которой будут решаться задачи социализации, обучения, воспитания молодежи, – одна из задач, стоящих перед образовательными организациями разных уровней. Процесс профессиональной подготовки будущего педагога-дефектолога в вузе направлен на развитие его субъектной активности, которая характеризуется способностью к выбору вариантов достижения образовательных результатов, построением на их основе жизненных и профессиональных перспектив, готовностью к полифункциональной педагогической деятельности, к развитию профессиональной карьеры по выбранному направлению. Важным фактором развития этой активности выступает социокультурная образовательная среда вуза. В этой связи перед вузами встает задача формирования определенного контекста, концептуальное выражение которого заключается в понятии «социокультурная среда». Современная философия образования на уровне общей характеристики понятия рассматривает среду как субстанцию, которая обладает определенными свойствами, влияющими на перенос взаимодействия между данными объектами [3]. Социокультурная среда предполагает социальное взаимодействие [1; 2]. Социокультурная среда в педагогическом вузе формируется в результате отношений между субъектами и объектами образовательного пространства, в котором сама среда также является субъектом, что подчеркивает ее активный характер, а также в результате отношений с другими средами [1; 2].

Социокультурная среда вуза включает в себя самые разные компоненты. Одним из структурных компонентов социокультурной среды являются традиции. Создание и укрепление традиций – один из механизмов и одновременно одно из условий функционирования социокультурной среды педагогического вуза. Изучению и описанию роли традиций в процессе образования, воспитания, социализации молодого поколения посвящены как классические, так и современные исследования философов, социологов, педагогов, психологов (И. С. Кона, А. В. Мудрика, М. В. Савина, Д. В. Григорьева и др.). Традиции интегрируют общественные образования, позволяют сохранять их целостное единство, через традиции усваивается и транслируется социальный опыт как основа дальнейшего развития социума, через традиции оценивается прошлое и проектируется будущее. Педагогические традиции в подготовке педагогов-дефектологов культурно обусловлены, т. к. они обогащаются развитием культуры. Педагогические традиции являются, с одной стороны, фактором стабильности педагогического процесса, с другой стороны, – основой инноваций; с одной стороны, – способом сохранения и инструментом осознания имеющихся знаний и опыта, с другой, – способом приращения новых знаний и использования нововведений в практике. Такое понимание педагогических традиций в формировании и воспитании будущих педагогов-дефектологов позволяет педагогическому сообществу решать задачи образования, воспитания, обучения подрастающего поколения на основе практического наследия в новых вариативных условиях [1; 2].

Традиции в условиях педагогического вуза – это не разовые акции, в которых участвует лишь часть субъектов. Создание, укрепление традиций – это многогранный, хорошо подготовленный процесс, характеризующийся такими признаками, как непрерывность, цикличность, сотрудничество и соперничество, интенсивность и дифференциация. Особенность вузовских традиций состоит в том, что они действуют в условиях постоянного обновления коллектива, во взаимодействии преподавателей, студентов, выпускников, партнеров вуза. Особая ценность традиций за-



ключается в том, что они реализуются в повседневной жизни коллектива как через отдельные мероприятия, так и в циклах мероприятий; в ежедневном общении и взаимодействии преподавателей, студентов, выпускников, которые стали уже профессионалами своего дела, а также тех, кто является молодым специалистом.

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ) всегда придавал большое значение формированию, поддержанию и укреплению традиций, которые составляют фундамент академической, воспитательной, общественно-просветительской деятельности, объединения и преемственности поколений. Кафедра специальной педагогики и психологии ПГГПУ, являясь подразделением вуза, поддерживает все традиции вуза, и как любое структурное подразделение создает собственные традиции, которые укореняются, а многие из них приобретают общевузовский уровень, а также поддерживаются на уровне края, региона. Одной из таких традиций кафедры специальной педагогики и психологии является день дефектолога, который приурочен к 19 ноября – Международному дню дефектолога.

День дефектолога в ПГГПУ – профессионализирующее событие, представляющее собой цикл мероприятий, объединяющих студентов, педагогов-практиков в единое информационное пространство, создающее условие для обмена опытом, погружения будущих и молодых специалистов в современные социальные, культурные и профессиональные контексты деятельности. Цикл мероприятий представлен различными активностями для педагогического сообщества, для различных организаций (города, края, других городов РФ), являющихся партнерами образовательных организаций, а также для студентов. Среди таких активностей – краевая олимпиада, марафон, публичные лекции, мастер-классы, дискуссионные площадки, педагогические гостиные и многое другое. Завершает цикл итоговое мероприятие, включающее концертную программу, игровые компоненты, подведение итогов и награждение победителей конкурсов, олимпиады и т. д.

В рамках события «день дефектолога» ежегодно проводятся конкурсы для студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки, – «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование». Так, студенты бакалавриата, магистратуры, молодые специалисты – выпускники профессиональных образовательных программ дефектологической и педагогической направленности, проживающие в разных городах РФ – г. Москва, г. Сургут, г. Екатеринбург, г. Новосибирск, г. Пермь (города и другие населенные пункты Пермского края), ежегодно принимают участие в конкурсах профессиональной направленности, проводимых в рамках события «день дефектолога».

«Почему дефектолог?» – этот конкурс организуется для студентов первого курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». В своих видеороликах обучающиеся раскрывают значение профессии, рассказывают о том, с чем у них был связан выбор данной профессии, как поступали в вуз, выбирали направление подготовки и профиль и т. д. В центре внимания – ответ на вопрос «Почему дефектолог? (почему выбрали данную профессию и решили стать специалистом в этой области?»).

Студенты второго курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» участвуют в конкурсе «Дефектолог – это ...». Обучающиеся рассказывают в своих творческих работах о том, каким видят этого специалиста, обозначают качества, которыми должен обладать педагог, работающий с детьми



с ОВЗ, раскрывают сущность данной профессии, ее значение, отмечают свое место в этой профессии, описывают, какими видят себя в будущем и т. п.

«Люди так не делятся!» – с таким названием проходит конкурс у студентов третьего курса направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», целью которого является актуализация знаний студентов о проблемах лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, привлечение внимания к их достижениям и потенциалу внутреннего развития.

Очень интересно проходит конкурс «Кабинет дефектолога моей мечты», в котором принимают участие студенты 4–5 курсов бакалавриата, 1–3 курсов магистратуры направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», а также молодые специалисты. Конкурсанты демонстрируют знание специфики профессии дефектолога, особенностей образования детей с ОВЗ, технологий обучения, условий и особенностей построения коррекционно-развивающей предметно-пространственной среды, вариантов и возможностей включения в среду цифровых образовательных ресурсов и т. д.

Уникальным является тот факт, что в цикле мероприятий предусмотрен отдельный конкурс для студентов, обучающихся по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование». Этот конкурс носит название «Дефектолог глазами ...». Этому конкурсу уделяется особое внимание. Одна из важных задач в подготовке современного педагога – формирование качеств, профессиональных компетенций, которые позволят будущему педагогу работать в разновариантных условиях, в том числе в условиях инклюзивного образовательного пространства, предусматривающих умение ориентироваться в потребностях, запросах, условиях образовательного пространства на всех уровнях образования, в разных институциональных условиях, успешно решать задачи в рамках своей профессиональной деятельности. В конкурсе принимают участие студенты ПГГПУ и педагогических вузов нашей страны. Конкурс проводится с целью выявления и обогащения представлений студентов бакалавриата о профессии дефектолога, об особенностях образования детей с ОВЗ и т. д. Раскрываются особенности и значение деятельности дефектолога, особенности работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью, специфика инклюзивного образовательного пространства, особенности взаимодействия субъектов образовательного процесса как механизма успешного решения задач обучения, воспитания, сопровождения детей с ОВЗ и их семей и пр. Проведение данного конкурса способствует актуализации и реализации творческого потенциала студентов, формированию и развитию интереса к деятельности дефектолога, командному взаимодействию педагогов в коррекционно-образовательном процессе и изучению учебных дисциплин, связанных с будущей профессиональной деятельностью. В своих роликах студенты показывают свое видение этой профессии, раскрывают значение данной профессии в обществе, демонстрируют варианты взаимодействия педагогов, узких специалистов в рамках образовательной организации, а также рассматривают вопросы взаимодействия с организациями соцзащиты, здравоохранения.

Среди мероприятий для представителей педагогического сообщества – краевая олимпиада, в которой принимают участие педагоги Пермского края. Олимпиада является площадкой, позволяющей педагогическому сообществу города и края заявить о себе, попробовать свои силы и посоревноваться с коллегами в рамках тестирования и других конкурсов, которые проводятся в рамках олимпиады, проявить



свои знания, опыт, свои профессиональные качества, познакомиться с единомышленниками и т. п.

Свой опыт, свое мастерство педагоги края демонстрируют на мастер-классах, которые также предусмотрены в цикле мероприятий события «день дефектолога». Предусмотрены мастер-классы для педагогов, для узких специалистов, для студентов, а также для родителей.

В цикл мероприятий события «день дефектолога» входят также открытые лекции, заседания педагогической гостиной, тематика которых определяется с учетом современных тенденций в области образования, а также вопросов и тем, предложенных студентами, педагогическим сообществом. В программе мероприятий отдельное внимание уделяется мероприятиям для молодых специалистов.

Завершает цикл мероприятий вечер встречи (19 ноября в Международный день дефектолога), на котором представлены концертные номера, игры, а главным содержательным компонентом становится чествование участников всех мероприятий, которые проходили в рамках дня дефектолога, награждение победителей конкурсов, олимпиады. Участникам демонстрируются лучшие работы конкурсантов. Выступают и представляют результаты взаимодействия партнеры вуза. Мероприятие объединяет разные поколения, собирает вместе педагогов, студентов г. Перми, Пермского края и городов РФ, а также всех партнеров, с которыми долгие годы сотрудничает кафедра специальной педагогики и психологии.

Проведение события «день дефектолога» стало доброй традицией, которая зародилась на кафедре специальной педагогики и психологии ПГГПУ и поддерживается уже много лет. Кафедра специальной педагогики и психологии ПГГПУ благодарит всех, кто помогает поддерживать данную традицию: Министерство образования Пермского края, руководство ПГГПУ, студентов, коллег, друзей, партнеров из Пермского края и других городов РФ.

Роль традиций в подготовке выпускников педагогических вузов, в том числе педагогов-дефектологов велика. Через них осуществляется преемственность в развитии педагогической профессии, сохраняется и подчеркивается ее нравственное основание, осуществляется воспитание трепетного отношения к педагогическому наследию, осуществляется формирование целостного миропонимания. Традиции позволяют обеспечить связь времен и поколений, создать условия для формирования и развития той социокультурной среды в вузе, в рамках которой будут успешно формироваться необходимые качества и компетенции выпускников. Благодаря традициям создаются условия для развития партнерских отношений, сотрудничества, обмена опытом, совместного решения профессиональных задач и т. п. Благодаря традициям создаются условия для поддержки и сопровождения молодых специалистов.

Список источников

1. Бурдуковская Е. А. Социокультурная среда вуза как объект педагогического моделирования // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 8. – С. 1–3.
2. Пономарев А. В. Воспитательная среда университета: традиции и инновации: монография. – Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2015. – 408 с.
3. Филатова М. Н. Конструирование социокультурной среды вуза в условиях компетентностного подхода к образованию: дисс. ... на соиск. уч. степени д-р социол. наук. – М., 2012. – 48 с.

**Информация об авторах**

Ольга Руховна Ворошнина, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь

Елена Викторовна Гаврилова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь

Татьяна Андреевна Старкова, преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; заместитель директора, Школа № 18 для обучающихся с ОВЗ, Пермь

Information about the authors

Olga Rukhovna Voroshnina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

Elena Viktorovna Gavrilova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

Tatyana Andreevna Starkova, Lecturer Department of Special Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University; Deputy Director, School No. 18 for students with disabilities, Perm

Поступила: 30.04.2024

Одобрена после рецензирования: 27.09.2024

Принята к публикации: 29.10.2024

Received: 30.04.2024

Approved after peer review: 27.09.2024

Accepted for publication: 29.10.2024



Научная статья

УДК 376.3+37.0

Стимулирующая и поддерживающая среда как условие и совокупность факторов, способствующих преодолению трудностей обучения

Н. А. Одинокова¹

¹*Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, Новосибирск*

Представлены характерные особенности детей с трудностями обучения, обозначены основные причины их возникновения, которые могут приводить к своеобразию психического и индивидуального развития ребят. Уточнены определения стимулирующей и поддерживающей среды. Показана специфика решения возникающих проблем. Обоснована необходимость организации совместной деятельности педагога и ребенка, специальных условий и влияний, факторов и средств для создания такого образовательно-педагогического пространства, которое будет способствовать полноценному воспитанию, обучению, развитию и личностному становлению воспитанников.

Ключевые слова: трудности обучения; стимулирующая среда; поддерживающая среда; педагогические условия; преодоление нарушений; профилактика.

Для цитирования: Одинокова Н. А. Стимулирующая и поддерживающая среда как условие и совокупность факторов, способствующих преодолению трудностей обучения // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 85–90.

Original article

Stimulating and supportive environment as a condition and a set of factors contributing to overcoming learning difficulties

N. A. Odinkova¹

¹*Siberian Institute of Practical Psychology, Pedagogy and Social Work, Novosibirsk*

The characteristic features of children with learning difficulties are presented, the main causes of their occurrence are identified, which can lead to the peculiarity of the mental and individual development of children. The definitions of a stimulating and supportive environment have been clarified. The specifics of solving emerging problems are shown. The necessity of organizing joint activities of a teacher and a child, special conditions and influences, factors and means to create such an educational and pedagogical space that will contribute to the full-fledged upbringing, training, development and personal formation of pupils is substantiated.

Keywords: learning difficulties; stimulating environment; supportive environment; pedagogical conditions; overcoming violations; prevention.

For citation: Odinkova N. A. Stimulating and supportive environment as a condition and a set of factors contributing to overcoming learning difficulties. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 85–90.



Сегодня никого не удивишь инклюзивным классом в общеобразовательной школе или группой в дошкольной организации, где одновременно обучаются и получают базовые знания здоровые ребята с нормой развития и их сверстники разных нозологических групп, имеющие нарушения в развитии, в общении, в коммуникации. Более того, как возрастные и социальные группы они также весьма неоднородны. Уровень подготовки педагога, уровень его профессиональной компетенции должен быть настолько высок, чтобы знать, быть способным создать необходимые условия и обеспечить всех соответствующими образовательными потребностями для освоения образовательных программ. Возникают вопросы: какие причины нарушений приводят к трудностям в обучении? как проводить коррекцию и профилактику проблем у ребят в детском коллективе?

На практике процесс обучения и воспитания ориентируется на средний уровень развития ребенка, это говорит о том, что не каждый воспитанник может в полной мере реализовать свои потенциальные возможности. Достаточно часто проблемы списывают на возраст, сложности адаптации к режиму, новой среде, коллективу. Большинство детей попадают в категорию «с трудностями в обучении», когда они начинают учиться в школе.

По данным Рособрнадзора, около 30 % всех российских школьников имеют те или иные трудности в обучении. Директор института развития образования ВШЭ И. Абанкина считает, что наша система образования основана на классно-урочной дисциплинарной системе, в ней практически не уделяется внимания самостоятельности учеников. Главной проблемой отставания педагог отмечает слабую ориентированность российских школ на формирование критического мышления у ребят. Научный руководитель по лицейским программам института образования ВШЭ Н. Любомирская заявляет, что причина недостатка у школьников необходимых знаний заключается в отсутствии заинтересованности. С ними согласен глава управления развития кадрового потенциала столичного Департамента образования И. Новокрещенов, который пишет, что сегодня как никогда востребована способность школьников учиться самостоятельно. У ребят могут возникать проблемы в знаниях по разным причинам, а дефицит знаний превратится в трудность, которую тяжело устранить [4].

Следовательно, можно выделить следующие проблемы, на которых останавливаются и отмечают специалисты: недостаточно уделяется внимания самостоятельности учеников, слабая ориентированность на формирование критического мышления у ребят, отсутствие заинтересованности, нехватка и дефицит знаний, которые позднее превращаются в трудность, а их уже устранить тяжелее.

Согласно Международной классификации болезней, принятой в России, к этой категории относят детей, которые испытывают устойчивые затруднения в усвоении образовательных программ в силу различных социальных и биологических причин. Иначе говоря, как биологические, так и социальные проблемы и нарушения могут быть причинами и помешать детям по своим знаниям и навыкам, личностной незрелости и поведению в усвоении образовательных программ. С ними приходится тяжело не только педагогам, но и родителям, более того, их часто недолюбливают сверстники ввиду непонимания их особенностей.



Педагоги-практики, а также родители, имеющие таких детей с трудностями обучения, называют следующие *характерные их особенности*:

- общая познавательная пассивность;
- снижение работоспособности;
- повышенная истощаемость;
- неустойчивое внимание;
- недостаточность произвольной памяти;
- отставание в развитии мышления;
- дефекты звукопроизношения;
- бедный словарный запас слов;
- ограниченный запас знаний и представлений об окружающем мире;
- своеобразное поведение;
- низкий навык самоконтроля;
- незрелость эмоционально-волевой регуляции;
- нарушения моторики в виде двигательной расторможенности и недостаточной координации движений;
- трудности коммуникации;
- низкий уровень учебной мотивации;
- повышенная тревожность.

Из данного перечня видно, какое достаточно большое количество характерных особенностей может выделять этих детей среди других сверстников одной группы или класса.

Обозначим основные *причины возникновения трудностей*, которые могут приводить к своеобразию ребят и трудностям обучения [3]:

- недостаточная подготовка ребенка к школе (социальная, эмоциональная, интеллектуальная);
- нарушения формирования школьных навыков чтения и письма (дислексия, дисграфия, дискалькулия, обработка когнитивной информации);
- социально-педагогическая запущенность;
- соматическая ослабленность ребенка (частые заболевания);
- нарушения формирования отдельных познавательных процессов;
- слабовыраженные (негрубые) отклонения в функционировании центральной нервной системы;
- противоречивые требования, предъявляемые родителями и школой;
- неадекватные завышенные требования к ребенку со стороны родителей.

В то же время М. М. Безруких пишет, что необходимо понимание того, что школьные трудности – это не неспособность учиться хорошо, и они не сводятся к неуспеваемости. Мы согласны с автором, что неспособность и неуспеваемость – это чаще всего результат невнимания, безразличия взрослых – педагогов и родителей – или неверной тактики помощи: использование наказаний и следование старой заповеди: «Терпение и труд все перетрут». Опыт ученого показывает: если трудности замечены вовремя, если используется правильная тактика помощи, ребенок может справиться с проблемами и нормально учиться. Это позволяет сохранить его физическое и психическое здоровье, снять тревожность и страхи [1].

Это говорит о том, что для профилактики, коррекции и сопровождения детей с трудностями обучения необходимо создавать совокупность необходимых социальных, бытовых, личностных, организационно-педагогических условий и влияний положительного эмоционального фона, использовать коррекционную целенаправ-



ленную предметно-практическую деятельность, упражнения, задания, дидактические игры, стимулирующие и поддерживающие благоприятную среду, обеспечивающую тесное взаимодействие педагога и ребенка в специально организованной совместной деятельности, которые создают возможность для раскрытия способностей, интересов для развития личности воспитанников в соответствии с природными задатками, индивидуальными возможностями.

Стимулом в психологии считается любой объект внешней среды или событие, которое вызывает сенсорную или поведенческую реакцию в организме. В физиологии и психофизиологии данное понятие тождественно понятию раздражения. Иначе говоря, какой-то сильный побудительный фактор, вызывающий реакцию, либо действие, причем который может быть как внутренним, так и внешним. *Внутренние* стимулы относятся к личному восприятию человека, в нашем случае ребенка. *Внешние* стимулы относятся к внешним воздействиям на него, побуждающим на определенные действия. Тогда *стимулирующая среда* – это условия, которые способствуют самосовершенствованию благодаря высокому уровню мотивации, системе поощрений и наград, содержанию учебного процесса, когда сами участники могут предлагать/выбирать идеи, игры, влиять на развитие среды в достижении личных и общих целей, получать признание своих усилий и достижений. А *поддерживающая среда* – это совокупность факторов из различных областей, разнообразие форм, которые вдохновляют и являются стимулами для дальнейших действий, в том числе окружение (педагоги, родители, друзья, готовые поддержать в любых случаях), знания (личный опыт, опыт других сверстников, материалы, все, что может пригодиться для приобретения опыта), творчество (мотивирующие фразы, рисунки, цитаты), саморазвитие (самостоятельная и совместная деятельность). Хотелось отметить, что единого рецепта создания поддерживающей среды не существует, т. к. каждый ребенок уникален, как и его цель в настоящее время. Очень важно знание и правильное использование разных условий, факторов, средств для создания ребятам такого образовательно-педагогического пространства, которое наилучшим образом способствует их полноценному воспитанию, обучению, развитию и личностному становлению.

Безусловно, изначально проведенное диагностическое исследование, наблюдения за поведением ребенка и анализ полученных данных позволят выделить у каждого ребенка его сильные и слабые стороны, т. е. сильные и слабые компоненты высших психических функций, трудности общения и коммуникации, чтобы в дальнейшем разработать и организовать индивидуально-ориентированный подход к развивающему обучению при взаимодействии педагога и родителей. Индивидуализация обучения, воспитания и коррекции в данном случае будет направлена, прежде всего, на преодоление несоответствия между уровнем, который задает образовательная программа данной ступени, и реальными возможностями каждого воспитанника, исходя из его особенностей. На детей, требующих особого внимания, педагоги составляют индивидуальные коррекционно-развивающие образовательные маршруты в тех направлениях, где ребенок испытывает трудности. Определив направления деятельности, намечаются пути ее проведения. Это может быть совместная работа и тесное сотрудничество всех специалистов образовательной организации: педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, учителя, воспитателя. При незначительных трудностях развивающая работа проводится учителем, либо воспитателем в ходе предварительного определения стратегии деятельности [7].



Необходимо создать положительную атмосферу во время занятий, учитывать темп продвижения каждого ребенка, использовать разные методы подачи информации, способы для запоминания (дать информацию, ее подкрепить за счет создания ассоциативных связей, наслоения, использования флэш-карточек, записывания на диктофон, модификации и объединения разных каналов передачи и получения информации, т. е. подключения мультимодальности), стимулирующую или организационную помощь, провести пропедевтику, предложить подсказку, алгоритм, подводящий диалог, двигательную активность, моторную, кинестетическую игротехнику (перебрасывание мяча в ответах на вопросы), использовать авансирование успеха, награду как сигнал хорошо/плохо, которого не может быть в обучении без педагога. Важно определить сложность заданий, их тяжесть и адекватность возможностям каждого. Если будут взяты слишком легкие или, наоборот, слишком сложные, то они одинаково будут бесполезны. Задания должны быть разнообразными, занимательными, интересно оформленными. Целесообразно и эффективно ранжировать задания от простого к сложному, стараться, чтобы воспитанник выполнял задания без ошибок, но прикладывая усилия и трудясь при их выполнении. Предлагая задания подгруппе или парам важно сплотить ребят, сделать возможным, чтобы каждый смог увидеть свой результат, продукт своей деятельности. Педагог не должен сомневаться в возможности положительных достижений каждым воспитанником, только для этого необходимо разное количество времени и усилий и со стороны ребенка, и со стороны педагога.

Список источников

1. *Безруких М. М.* Трудности обучения в начальной школе: причины, диагностика, комплексная помощь. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.
2. *Виноградова Н. Ф., Кузнецова М. И., Рыдзе О. А.* Работа с детьми младшего школьного возраста, испытывающими трудности при изучении учебных предметов. – М.: Институт стратегии развития образования, 2023. – 170 с.
3. Коррекция трудностей в обучении: метод учителя-дефектолога Татьяны Гогуадзе [Электронный ресурс]. – URL: <https://dyslexia.ru/baza-znaniy/metod-tatyany-gougadze/korreksiya-trudnostey-v-obuchenii-metod-uchitelya-defektologa-tatyany-gogouadze/> (дата обращения: 02.10.2023).
4. «Нет самостоятельности»: почему отстают российские школьники [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.gazeta.ru/social/2020/04/10/13043827.shtml?ysclid=m1v5xpies1446016866> (дата обращения: 02.10.2023).
5. *Обухова Д. Ф.* Детская (возрастная) психология. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
6. *Одиноква Н. А.* Теоретические аспекты проблемы формирования готовности студентов педагогического вуза к работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 81–84.
7. *Одиноква Н. А.* Педагогическое взаимодействие и сотрудничество специалистов в системе инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями // Детство, открытое миру: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2017. – С. 181–185.
8. *Хотылева Т. Ю.* Педагогические условия преодоления трудностей в образовательной работе с дошкольниками 5–7 лет: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 32 с.



Информация об авторе

Наталья Александровна Одинокова, доцент научно-исследовательского отдела, Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, Новосибирск, odinokova2008@mail.ru

Information about the author

Natalia Alexandrovna Odinkova, Associate Professor of the Scientific Research Department, Siberian Institute of Practical Psychology, Pedagogy and Social Work, Novosibirsk, odinokova2008@mail.ru

Поступила: 28.06.2024

Одобрена после рецензирования: 14.10.2024

Принята к публикации: 22.11.2024

Received: 28.06.2024

Approved after peer review: 14.10.2024

Accepted for publication: 22.11.2024



Эмоциональное выгорание и профессиональные деструкции педагогов ДОУ как риск психологической безопасности

Е. С. Слюсарева¹, О. М. Зубченко¹

¹Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь

Статья посвящена эмоциональному выгоранию и профессиональной деструкции педагогов дошкольных учреждений, которые выступают рисками в условиях инклюзивного образования. Рассматриваются причины возникновения этих явлений, а также способы их предотвращения и преодоления. Особо уделено внимание психологическим аспектам работы с детьми с особыми образовательными потребностями, а также методам саморегуляции и психологической поддержки педагогов.

Ключевые слова: инклюзивное образование; дошкольное образование; психологическая безопасность; профессиональная подготовка педагогов; инклюзивная образовательная среда.

Для цитирования: Слюсарева Е. С., Зубченко О. М. Эмоциональное выгорание и профессиональные деструкции педагогов ДОУ как риск психологической безопасности // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 91–96.

Original article

Emotional burnout and professional destructions of preschool teachers as a risk of psychological safety

E. S. Slyusareva¹, O. M. Zubchenko¹

¹Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol

The article is devoted to the problem of emotional burnout and professional destruction of preschool teachers in the conditions of inclusive education. It considers the reasons for the emergence of these phenomena, as well as ways to prevent and overcome them. Special attention is paid to psychological aspects of working with children with special needs, as well as methods of self-regulation and psychological support of teachers.

Keywords: inclusive education; preschool education; psychological safety; professional training of teachers; inclusive educational environment.

For citation: Slyusareva E. S., Zubchenko O. M. Emotional burnout and professional destructions of preschool teachers as a risk of psychological safety. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 91–96.

В современном обществе профессия педагога стала одной из самых сложных и требующих постоянного роста и самосовершенствования. Особенно это касается дошкольных учреждений, где педагоги работают со всеми возрастными категориями детей, от младенческого и раннего до старшего дошкольного. В последние годы особенно актуальной стала проблема реализации инклюзивного образования, когда



детям с различными особенностями требуется индивидуальный подход и специальная поддержка. Но как быть, если педагоги сталкиваются с эмоциональным выгоранием и профессиональной деструкцией в ходе работы с такими детьми?

Эмоциональное выгорание характеризуется ощущением физического, эмоционального и умственного истощения, вызванного длительным стрессом и перегрузкой. Профессиональная деструкция, в свою очередь, включает снижение профессиональной эффективности, утрату интереса к работе и негативное отношение к своей профессии. В условиях инклюзивного образования эти явления могут возникать из-за высокой нагрузки, недостатка ресурсов и специфики работы с детьми с особыми образовательными потребностями.

Одной из основных причин возникновения эмоционального выгорания у педагогов дошкольных учреждений является постоянный стрессовый характер профессиональной деятельности. Работа с детьми требует непрерывной концентрации, терпения и психологической устойчивости, особенно если речь идет об инклюзивной группе. Педагоги вынуждены не только удовлетворять потребности всех детей, но и находить индивидуальный подход к каждому из них, учитывая их особенности и потребности.

Добавим к этому постоянные требования со стороны родителей, администрации и общества в целом, а также необходимость постоянного повышения квалификации и саморазвития, и мы получим «идеальную почву» для развития эмоционального выгорания у педагогов. Для преодоления этой проблемы необходимо уделить особое внимание психологической поддержке педагогов, обучению методам саморегуляции и построению здоровых границ в отношениях с детьми, родителями и коллегами.

Важным аспектом работы современного педагога является умение строить здоровые и эмпатичные отношения с детьми, особенно с теми, у кого есть особенности развития или психоэмоциональные проблемы. Для этого необходимо обладать высокой мерой эмоционального интеллекта, умением эффективно реагировать на эмоциональные высказывания и поведение детей, а также грамотно управлять своими эмоциями. Это позволит педагогам не только предотвращать конфликтные ситуации, но и создавать атмосферу доверия и поддержки в группе.

Кроме того, педагоги должны быть готовы к тому, что работа с детьми с особыми образовательными потребностями может потребовать от них дополнительных знаний и навыков в области специальной психологии и педагогики. Для этого необходимо постоянно совершенствоваться, проходить курсы повышения квалификации и участвовать в профессиональных сообществах, где можно обсудить сложности и найти поддержку у коллег. Важно помнить, что здоровый педагогический коллектив – залог успешной работы и профессионального роста каждого его участника.

Педагогическая деятельность в дошкольных учреждениях требует от педагогов не только профессиональных навыков, но и психологической устойчивости [3, с. 55]. Психологическая безопасность педагогов в дошкольных учреждениях – это необходимое условие для успешной и эффективной работы.

Множество психологических исследований, проведенных в последние годы, акцентируют внимание на значении психологической безопасности как образовательной среды, так и личности (И. А. Баева, Л. А. Регуш, Е. Б. Лактионова, П. И. Беляева, Е. С. Слюсарева и др.). Безопасность в этих аспектах является основой для обеспечения высокого качества образовательного процесса и превращает данную среду в источник развития для всех ее участников.



Психологическая безопасность представляет собой одну из ключевых потребностей личности, поэтому создание и поддержание этой безопасности как важного условия для успешного инклюзивного образования становится крайне актуальной задачей [7, с. 95]. В современной психологической литературе имеется множество исследований, посвященных вопросам психологической безопасности обучающихся в образовательной системе (И. А. Баева, П. И. Беляева, Т. Б. Беляева). Также активно изучаются проблемы психологической готовности участников образовательного процесса к внедрению инклюзии (Е. С. Глухова, С. А. Литвина, С. В. Алехина, В. В. Хитрюк, Т. Н. Адеева) и риски профессиональной деятельности педагогов (И. А. Баева, Л. М. Митина, Н. И. Кольчугина, Е. А. Шмелева), включая риски психологической безопасности педагогов в контексте инклюзивного образования (Е. С. Слюсарева) [8, с. 68]. Некоторые исследования также касаются психологической безопасности родителей в инклюзивной образовательной среде (Е. С. Слюсарева, Н. Н. Мизина).

Вот несколько важных условий, которые могут помочь педагогу обеспечить свою психологическую безопасность в инклюзивной среде:

1. Понимание своих эмоций и реакций на поведение детей с особыми образовательными потребностями. Важно осознавать и контролировать свои эмоции, чтобы избежать перегорания и конфликтов с учениками.

2. Развитие навыков эмпатии и понимания потребностей каждого ученика. Педагог должен уметь поставить себя на место ребенка и понять, какие трудности он испытывает.

3. Самопомощь и забота. Важно не забывать о собственном психологическом благополучии, заниматься спортом, практиковать методы релаксации.

4. Систематическая работа с психологом или психотерапевтом. Получение поддержки и консультаций от специалистов поможет педагогу справляться с возникающими сложностями. Организация доступа к психологическим консультациям и тренингам по управлению стрессом поможет педагогам справляться с эмоциональными нагрузками [2, с. 85]. Психологическая поддержка может включать группы взаимопомощи, где педагоги могут делиться опытом, супервизии и интервизии.

5. Общение с коллегами и обмен опытом. Важно общаться с другими педагогами, делиться своими методиками работы и получать обратную связь.

6. Постоянное самообразование и обучение. Инклюзивное образование постоянно развивается, поэтому важно следить за новыми тенденциями и методиками работы с учащимися.

Преподаватели должны ощущать уверенность в своих методах взаимодействия с детьми с различными потребностями. Это позволяет им более эффективно адаптировать подходы к преподаванию.

Создание поддерживающей атмосферы в коллективе, где педагоги могут делиться своими наработками и получать обратную связь, способствует повышению психологической безопасности.

Психологическая поддержка педагогов в условиях инклюзии на сегодняшний день остается малоизученной. Основные мероприятия направлены на психическое состояние воспитанников с особенностями здоровья и их родителей. Обучающие мероприятия для педагогов и сотрудников дошкольного учреждения подразумевают под собой ознакомительную функцию, не углубляясь в особенности и специфику инклюзивной практики [1, с. 115]. Существующий подход не обеспечивает достаточной подготовленности педагогов к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Также не учитывается гетерогенность контингента



и наличие различных психических и физических нарушений у воспитанников, находящихся одновременно в одной группе.

Исследования, проведенные И. А. Баевой, Е. Н. Волковой и Е. Б. Лактионовой, подтверждают, что защита от внешних и внутренних угроз педагога зависит от углубленного изучения и понимания психологической безопасности педагога в образовательной практике [5, с. 176]. Необходимо формирование у педагога внутреннего ресурса и способности противостоять психическим воздействиям социума. Кроме того, важным аспектом является осознание того, что личные качества педагога могут значительно влиять на его способность к адаптации и преодолению стресса.

Важно учитывать особенности функционирования образовательной среды, которые определяются спецификой каждого образовательного учреждения в отдельности. К таким особенностям можно отнести: культуру управления, социальные и психологические особенности педагогического коллектива, а также воспитанников учреждения и их родителей [4, с. 253]. В этом контексте важно учитывать, как взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса может создавать или разрушать атмосферу психологической безопасности.

От уровня восприятия педагогом образовательной среды в учреждении зависит его психологическая безопасность и защищенность. Формирование психики педагога в образовательной организации, осуществляющей инклюзивную практику, напрямую связано с цельностью факторов составляющей среды. Такое ощущение целостности возможно при осознании педагогом своей неуязвимости на рабочем месте, уверенности в своих действиях и возможностях, а также удовлетворенностью образовательным процессом. Не стоит упускать из вида, что отношения педагога в дошкольном образовательном учреждении с другими участниками образовательного процесса могут влиять на его эмоциональное состояние, а также его статус в социуме, что, в свою очередь, может способствовать или препятствовать созданию поддерживающей и безопасной образовательной атмосферы. Данные факторы способствуют формированию высокой устойчивости к негативным воздействиям и проявлению уверенности в себе и в профессиональной деятельности. В профессии не существует идеальных условий. Все перечисленные аспекты психологической защищенности педагогического работника должны находиться на должном уровне для эффективной работы в условиях инклюзивного образования [6, с. 546].

В контексте инклюзивного образования важным аспектом для воспитателя дошкольного учреждения является создание безопасного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса. Это взаимодействие влечет за собой дополнительную ответственность, что часто приводит к повышенной эмоциональной нагрузке и возникновению стрессовых ситуаций в профессиональной деятельности педагога.

В современных условиях дошкольного воспитания существует нехватка квалифицированных специалистов для полноценной инклюзии. Дефектологи, тьюторы – это те, кто сопровождают ребенка с ограниченными возможностями здоровья и помогают педагогу в оказании профессиональной помощи. Отсутствие сотрудничества педагога дошкольного учреждения с данными специалистами приводит к нарастанию эмоционального стресса и психологической нагрузке у педагогов.

Исходя из вышесказанного, качественные характеристики личности педагога имеют решающее значение для его психологической безопасности и в данном случае олицетворяются как потенциальные риски и ресурсы. К числу рисков можно отнести недостаточную стрессоустойчивость, неумение эффективно разрешать конфликты, склонность к эмоциональному выгоранию, отсутствие терпимости к детям



с особыми образовательными потребностями, авторитарный стиль общения, ригидность во взаимодействии, а также недостаточную психологическую подготовленность к инклюзии и отсутствие инклюзивной идеологии. Эти факторы могут значительно затруднить работу педагога и снизить его уверенность в себе.

Необходимо учитывать взаимосвязь между личностью педагога и образовательной средой, которая предполагает взаимное влияние этих двух элементов. Неблагоприятная атмосфера в учебном заведении, воспринимаемая как угроза, может значительно увеличить чувство психологической небезопасности у педагогов. Отсюда следует, что восприятие воспитателем образовательной среды как опасной или относительно безопасной является важным аспектом, влияющим на его психологическое состояние.

Для создания условий психологической безопасности для педагогов необходимо реализовать ряд мер. Во-первых, руководство дошкольного учреждения должно активно поддерживать и помогать педагогам в решении возникающих проблем. Это может включать организацию консультаций, тренингов по психологической помощи и предоставление психологического сопровождения. Кроме того, важно развивать корпоративную культуру, способствующую открытости и взаимопомощи среди сотрудников. Создание безопасного пространства для обмена мнениями и переживаниями поможет педагогам чувствовать себя более уверенно и защищенно в своей профессиональной деятельности. В конечном итоге, такие меры могут способствовать не только улучшению психологического состояния педагогов, но и повышению качества образовательного процесса в целом. Кроме того, важно создать благоприятную атмосферу в коллективе, где педагоги могут общаться, высказывать свои мысли и чувства, получать поддержку от коллег. Психологическая безопасность включает в себя также возможность для педагогов проявлять свою индивидуальность, развиваться и расти профессионально.

Особенно важно обратить внимание на самого педагога: его эмоциональное состояние, стрессовую нагрузку, баланс работы и отдыха. Педагогам следует обращаться за помощью к психологу или психотерапевту, а также заниматься саморазвитием, участвовать в тренингах и семинарах по психологической безопасности.

Таким образом, психологическая безопасность педагогов в дошкольных учреждениях играет ключевую роль в успешной работе и личностном росте воспитанников. Самосовершенствование и поддержка со стороны руководства и коллег поможет педагогам преодолевать сложности и продуктивно реализовывать свои обязанности.

Предупреждение эмоционального выгорания и профессиональной деструкции педагогов ДОУ – это задача, требующая комплексного подхода. Обучение, поддержка, психологическая помощь и ресурсное обеспечение являются ключевыми факторами для создания здоровой рабочей среды. Только при условии заботы о благополучии педагогов можно обеспечить гармоничное развитие каждому ребенку, включая тех, кто имеет ограничения по здоровью.

В заключение нужно подчеркнуть, что необходимость предупреждения эмоционального выгорания и профессиональной деструкции педагогов дошкольных образовательных учреждений в условиях инклюзивного образования – это задача не только для отдельного педагога, но и для всего общества. Важно поддерживать педагогов, ценить их труд, обеспечивать им необходимые ресурсы для работы, а также обучать методам самосовершенствования и самореализации. Только вместе мы сможем создать атмосферу понимания, уважения и радости в образовательной среде, где каждый ребенок найдет свое место и сможет раскрыть свой потенциал.



Список источников

1. Адаптивная безопасно-развивающая среда в инклюзивном образовании: проектирование, особенности реализации для лиц с ограниченными возможностями здоровья: уч.-метод. пособие / Р. Р. Магомедов, Е. С. Слюсарева, В. М. Акименко. – Ставрополь, 2020. – 136 с.
2. *Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
3. *Астоянц М. С., Россихина И. Г.* Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 12. – С. 51–58.
4. *Басова Н. В.* Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 416 с.
5. Психология безопасности как основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии: научно-методические материалы / под ред. И. А. Баевой. – СПб.: Книжный Дом, 2008. – 386 с.
6. *Слепухина Г. В.* Направленность личности педагога как условие внедрения инклюзивного образования // Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции / отв. ред. О. Ю. Бухаренкова, О. С. Кузьмина. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2017. – С. 544–548.
7. *Слюсарева Е. С., Мизина Н. Н.* Исследование удовлетворенности как критерия психологической безопасности родителей в инклюзивной образовательной среде // Проблемы современного образования. – 2022. – № 6. – С. 89–103.
8. *Слюсарева Е. С.* Риски педагогов в условиях реализации инклюзивной образовательной практики: аспект психологической безопасности // Человек и образование. – 2022. – № 4(73). – С. 61–70.

Информация об авторах

Елена Сергеевна Слюсарева, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры коррекционной психологии и психофизиологии, Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь, slusareva2005@yandex.ru

Олеся Марифовна Зубченко, аспирант, Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь, olesia_zubchenko@mail.ru

Information about the authors

Elena Sergeevna Slyusareva, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Correctional Psychology and Psychophysiology, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, slusareva2005@yandex.ru

Olesya Marifovna Zubchenko, postgraduate student, Stavropol State Pedagogical Institute, Stavropol, olesia_zubchenko@mail.ru

Поступила: 03.10.2024

Одобрена после рецензирования: 01.11.2024

Принята к публикации: 02.12.2024

Received: 03.10.2024

Approved after peer review: 01.11.2024

Accepted for publication: 02.12.2024

День дефектологии. 2024. № 2

Day of Defectology, 2024, no. 2

Научная статья

УДК 37.015

Создание видеозанятия и интерактивного упражнения для детей с ограниченными возможностями здоровья

А. А. Сидорова¹

¹Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы, Екатеринбург

В статье описывается важность создания для детей с особыми образовательными возможностями здоровья видеозанятий и интерактивных упражнений, как создавать, какие методы и технологии можно использовать при их создании, а также, где и когда в образовательном процессе можно использовать созданные видео и упражнения.

Ключевые слова: видеозанятия; интерактивные упражнения; дети с ограниченными возможностями здоровья; образование; инклюзивное обучение; технологии в образовании; электронное обучение; педагогика специального образования; доступное образование; методики обучения.

Для цитирования: Сидорова А. А. Создание видеозанятия и интерактивного упражнения для детей с ограниченными возможностями здоровья // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 97–102.

Original article

Creating video classes and interactive exercises for children with disabilities

A. A. Sidorova¹

¹Ekaterinburg School No. 3, implementing adapted basic general education programs, Ekaterinburg

The article describes the importance of creating video classes and interactive exercises for children with special educational needs, how to create, what methods and technologies can be used in their creation, as well as where and when the created videos and exercises can be used in the educational process.

Keywords: video classes; interactive exercises; children with disabilities; education; inclusive learning; technologies in education; e-learning; pedagogy of special education; affordable education; teaching methods.



For citation: Sidorova A. A. Creating video classes and interactive exercises for children with disabilities. Day of Defectology, 2024, no. 2, pp. 97–102.

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) представляют собой разнообразную группу детей с различными физическими, умственными, эмоциональными и поведенческими особенностями. Они могут иметь различные виды ограничений, такие, как нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата, аутизм, общие нарушения развития и другие медицинские проблемы.

Дети с ОВЗ сталкиваются с проблемами в обучении из-за своих физических или интеллектуальных особенностей. У таких детей отмечаются общие проблемы: отсутствие мотивации к познавательной деятельности; ограничены представления об окружающем мире; у одних детей повышенная утомляемость, у других детей повышенная возбудимость, тревожность; низкий уровень развития речи, внимания, мышления, мелкой и крупной моторики; нарушена координация движений; дети с ОВЗ испытывают трудности с пониманием инструкций. Все вышперечисленное подталкивает нас к созданию специальных видеозанятий и интерактивных упражнений, что может помочь детям с ОВЗ лучше усваивать знания и развивать свои навыки. Они дают возможность детям самостоятельно выбирать темп работы, уровень сложности заданий, формы представления информации. Кроме того, электронные ресурсы позволяют использовать различные виды обратной связи, включая аудио- и видео комментарии, что особенно важно для детей с нарушениями слуха или зрения.

Для обеспечения равных образовательных возможностей создание специальных видеозанятий и интерактивных упражнений для детей с ОВЗ является необходимым шагом. Видеозанятия и интерактивные упражнения в удобном для детей формате позволяют им получать знания, умения и навыки, подстроенным под их индивидуальные потребности.

Видеозанятия для детей с ОВЗ дают возможность для многократного повторения материала, что особенно важно в любое удобное для ребенка, родителей время и место, интерактивные упражнения используются как для изучения нового материала, так и для закрепления пройденного, и к тому же из-за яркости, наглядности развивают познавательную активность и снижают утомляемость.

Кроме того, использование видеозанятий и интерактивных упражнений на занятии дает больше времени педагогу для индивидуальной работы с детьми с ОВЗ, а родителям облегчает задачу обучения детей, дает им возможность контролировать процесс обучения и также следить за развитием ребенка.

Таким образом, важным шагом в обеспечении равных образовательных возможностей и поддержке развития детей с ОВЗ является создание специальных видеозанятий и интерактивных упражнений.

При разработке видеозанятий для детей с ОВЗ следует учитывать их индивидуальные особенности и потребности, а также специальные методы и подходы.

Каждое видеозанятие должно быть адаптировано под конкретные способности и потребности ребенка, необходимо четко учитывать его физические ограничения, интеллектуальные способности и эмоциональное состояние. Например, для детей с нарушениями слуха или зрения важно использовать субтитры и аудио-описания, чтобы они могли, читая субтитры, понимать содержание видео. Также важно использовать простой и понятный язык, избегая длинных предложений и сложных терминов.



Добавление в видеозанятие интерактивных элементов, таких, как игры, использование ярких и наглядных изображений, анимации, поможет привлечь внимание ребенка, лучше понять и запомнить материал, сделать процесс обучения более увлекательным.

Совмещение в видеозапании изображения на картинке и натурального/живого объекта или предмета со звуковым сопровождением (например, изображение животного и видео животного с его голосом) помогает ребенку соотносить картинку с предметом или объектом. При демонстрации предмета, который будут изготавливать на занятии, показать, из каких еще материалов можно изготовить это изделие, это помогает ребенку лучше воспринимать изучаемый материал и расширяет его кругозор.

Также при создании видеозапания можно использовать методику Монтессори, этот метод основан на принципе саморазвития ребенка через свободный выбор деятельности. В рамках видеозапятий это может означать предоставление ребенку выбора из нескольких вариантов заданий или тем для изучения более понравившегося.

При создании видеозапания использовать технику «разбивки на части» (разделение больших задач или заданий на более мелкие части), детям с ОВЗ требуется больше времени для усвоения информации, это помогает лучше понимать и усваивать изучаемый материал, также важно повторять пройденный материал несколько раз.

В видеозапании также необходимо вставлять паузы между изучаемым материалом, например гимнастика для глаз, физминутка или пальчиковые гимнастики.

При просмотре с ребенком видеозапания в домашних условиях важно создать комфортную атмосферу, чтобы ребенок чувствовал себя уверенно и безопасно. Родители оценивают просмотренное видеозаписание ребенком, его реакцию, понимание изученного материала, и, по необходимости, предлагают педагогу внести необходимые корректировки в программу обучения.

При подготовке к созданию видеозапания необходимо:

1. Следует составить подробный конспект занятия по выбранной теме. Так как видеозаписание предполагает под собой раскрытие темы без непосредственного участия ребенка в съемке занятия, то необходимо в конспекте отмечать паузы (когда предполагается вставка в видео картинки, обучающего видео или постановки вопроса).

2. Заранее подготовить всю наглядную информацию, которая затем будет использоваться в создании видеозапания (картинки, фото, видеофайлы, аудиофайлы). Всю наглядность, используемую в монтаже занятия, следует нумеровать и прописывать в конспекте занятия. В дальнейшем для монтажа видеозапания удобно будет вставить картинку/видеофайл/аудиофайл с номером в отснятый текст, где предполагается ее показать.

Весь подобранный материал должен храниться в одной папке, далее в эту же папку добавляется отснятый видеоматериал, который впоследствии будет монтироваться в видеоредакторе.

3. Видеозаписание для детей с ОВЗ должно быть умеренной длительности, чтобы удерживать их внимание. Обычно рекомендуется 10–15 мин для младших детей и 15–25 мин для старших.

4. Видео должно быть структурированным, с четким введением, основной частью и заключением. Используйте визуальные элементы, яркие изображения и анимации для поддержки усвоения материала.



5. Монтаж видео для детей с ОВЗ должен быть ненавязчивым, с плавными переходами и использованием поддерживающих элементов. Избегайте быстрых и резких изменений кадров, т. к. это может затруднить восприятие.

При подготовке контента учитывайте возможность включения субтитров, дополнительной звуковой поддержки или комментариев, которые могут помочь детям с интеллектуальными нарушениями лучше усвоить представленный материал.

Создавать интерактивные упражнения можно на разных площадках онлайн, например LearningApps, BookWidgets (на таких площадках множество готовых интерактивных упражнений; можно использовать созданное упражнение и изменить его под свою тему; простое использование сервиса) или в PowerPoint.

Перед созданием интерактивного упражнения необходимо подготовить материал, который будет использоваться (изображения/фото, аудио), он должен быть ярким, крупным, просмотреть варианты предлагаемых шаблонов упражнений и выбрать подходящее, продумать, как ребенок воспримет и будет выполнять созданное упражнение.

Это могут быть упражнения на развитие речи и коммуникативных навыков: создание игр, которые стимулируют общение и взаимодействие между детьми, например, игры в слова, игры на развитие речи и артикуляции звуков, рассказы по картинкам.

Упражнения на развитие памяти и внимания: игры в запоминание и воспроизведение последовательности действий или картинок, поиск отличий, игры на внимание.

Упражнения на развитие когнитивных навыков: игры, развивающие логику, абстрактное мышление, анализ и синтез информации.

Интерактивные упражнения могут быть направлены на сортировку (развивают навыки классификации, например, отсортировать предметы по цвету, форме или размеру).

Улучшить внимательность и наблюдательность у ребенка помогут задания на поиск отличий, например, показать две похожие картинки и попросить найти все отличия.

Задания на распознавание образов улучшают навыки распознавания и идентификации объектов, развивают речь, внимание, мышление и память. Например, показать серию картинок и попросить ребенка назвать каждый объект.

Улучшить логическое мышление и навыки решения проблем помогут задания на решение головоломок, например, предложить ребенку решить математическую головоломку или загадку.

В помощь начинающим педагогам, работающим с детьми с ОВЗ, и родителям, в семьях которых есть дети данной категории, был разработан проект, который так и называется «Создание видеозанятий и интерактивных упражнений для детей с ОВЗ». В этом проекте пошагово и наглядно описано создание видео и упражнения на примере занятия по обучающему курсу «Окружающий природный мир» по теме «Домашние животные и их детеныши». Представлены подробный конспект занятия, все материалы, которые используются при создании видео и упражнения, а также приведен пример видеозанятия и интерактивного упражнения по данной теме.

Таким образом, видеозанятия для детей с ОВЗ могут значительно облегчить восприятие и усвоение учебного материала, поскольку визуальные образы могут легче восприниматься в сравнении с абстрактными понятиями. Видеоматериалы также



могут помочь визуальному обучению, обучая детей различным навыкам и наглядно демонстрируя разнообразие концепции.

Интерактивные упражнения предоставляют возможность детям с ОВЗ участвовать в занятии, активизируя их участие и предоставляя возможность для практического применения знаний. Это способствует более глубокому усвоению информации и развитию навыков.

Кроме того, видеозанятия и интерактивные упражнения могут быть адаптированы под конкретные потребности детей с ОВЗ, учитывая их индивидуальные способности, склонности и потребности. Педагоги могут задействовать различные технологии и методики, чтобы сделать обучение более эффективным и доступным для всех детей.

Таким образом, создание видеозанятий и интерактивных упражнений дает родителям и педагогам возможность создать индивидуализированные занятия, способствующие успешному обучению детей с ОВЗ, и обеспечить им равные возможности для получения качественного образования, а рекомендации по созданию видео и упражнений помогут обеспечить более эффективное использование их для детей с ОВЗ и способствовать их развитию и обучению.

Список источников

1. Аринова К. Н., Кударина А. С. Роль компьютерных технологий в развитии и обучении детей с нарушениями зрения // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 4. – С. 11–14.

2. Бурачевская О. В., Бурачевская Т. В. Создание интерактивных мультимедийных логопедических игр посредством LearningApps.org // Вопросы дошкольной педагогики. – 2017. – № 4(10). – С. 8–12.

3. Галева Н. Л., Гостимская Е. С. Модернизация системы ВШК в соответствии с требованиями ФГОС // Управление начальной школой. – 2012. – № 4. – С. 6–15.

4. Ибрагимова Г. Р., Половнева Е. Н. Интерактивные мультимедийные технологии как средство познавательного и речевого развития у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Вестник дошкольного образования. – 2021. – № 47(122). – С. 38–44.

5. Интерактивные игры и пособия для детских специалистов: логопедов, психологов, воспитателей [Электронный ресурс]. – URL: <https://mersibo.ru/> (дата обращения: 10.04.2024).

6. Интерактивные обучающие модули [Электронный ресурс]. – URL: http://learningapps.org/user/psi_log (дата обращения: 10.04.2024).

7. Никольская И. А. Информационные технологии в специальном образовании: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. – М.: Академия, 2011. – 144 с.

Информация об авторе

Алена Александровна Сидорова, учитель, Екатеринбургская школа № 3, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы, Екатеринбург, leshk35@mail.ru

Information about the author

Alena Alexandrovna Sidorova, teacher, Ekaterinburg School No. 3, implementing adapted basic general education programs, Ekaterinburg, leshk35@mail.ru



Поступила: 03.10.2024

Одобрена после рецензирования: 01.11.2024

Принята к публикации: 02.12.2024

Received: 03.10.2024

Approved after peer review: 01.11.2024

Accepted for publication: 02.12.2024

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

PSYCHOLOGY AND SUPPORT FOR PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENT

День дефектологии. 2024. № 2
Day of Defectology, 2024, no. 2

Научная статья

УДК 376.3

Танец как средство самовыражения и развития детей с нарушением слуха

Н. В. Вошилова¹, С. С. Кондратьева¹

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

В статье рассматривается роль хореографии в самовыражении и развитии творческих способностей детей с нарушением слуха. Танцевальная деятельность для глухого или слабослышащего ребенка является эффективным средством всестороннего развития и позитивно влияет на становление его как личности, поскольку, обладая возможностью к реализации всего потенциала своих способностей, человек определяет свое место в жизни.

Ключевые слова: хореография; танец; хореографическое искусство; творческие способности; самовыражение; нарушение слуха.

Для цитирования: Вошилова Н. В., Кондратьева С. С. Танец как средство самовыражения и развития детей с нарушением слуха // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 103–108.

Original article

Dance as a means of self-expression and development for children with hearing impairment

N. V. Voshchilova¹, S. S. Kondratieva¹

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

The article examines the role of choreography in self-expression and development of creative abilities of children with hearing impairment. Dance activity for a deaf or hard of hearing child is an effective means of comprehensive development and has a positive effect on his development as a person, since, having the opportunity to realize the full potential of his abilities, a person determines his place in life.



Keywords: choreography; dance; choreographic art; creativity; self-expression; hearing impairment.

For citation: Voshchilova N. V., Kondratieva S. S. Dance as a means of self-expression and development for children with hearing impairment. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 103–108.

Человек обладает рядом признаков, характеризующих его как биосоциальное существо, поэтому, удовлетворяя свои естественные потребности, он наряду с этим нуждается и в удовлетворении духовных. Иными словами, каждому человеку необходима возможность самовыражения.

Для каждой личности как полноправного члена общества эта возможность крайне важна, т. к. является одним из важнейших процессов самореализации человека, и невозможность в полной мере реализовать себя в какой-либо деятельности с большой вероятностью может привести к девиантному поведению, различным психологическим травмам и другим проблемам личностного и эмоционального характера.

Проблема самовыражения поднималась философами еще с древних времен и стояла наряду с вопросами, затрагивающими смысл жизни и предназначение человека. Являясь важнейшей составляющей саморазвития, самовыражение играет большую роль в становлении человека как личности и определяется как выражение себя, своей индивидуальности в процессе какой-либо деятельности [4, с. 1143]. Таким образом, человек получает возможность раскрыть полный потенциал своих способностей, а также выразить эмоции и чувства через определенные действия.

Л. С. Выготский пишет, что самовыражение невозможно без творчества, ведь мы находимся в постоянном потоке преобразовательной деятельности, т. к. непрерывно порождаем новые идеи и создаем материальные и духовные блага [2].

В связи с этим в нашем исследовании большое внимание уделяется развитию творческих способностей детей с нарушением слуха. Творческие способности рассматриваются нами как способности, обеспечивающие синтез имеющихся в памяти образов, знаний, умений и навыков, полученного опыта, что приводит к преобразованию различных элементов в нечто новое, будь оно материальным или духовным. Развитие творческих способностей во многом говорит об успешности в деятельности, т. к. полученные знания становятся базой для дальнейшего развития человека и открывают перед ним новые возможности в рамках этой или смежных направлений деятельности.

В нашем исследовании мы изучаем вопрос самовыражения и развития творческих способностей детей с нарушением слуха посредством хореографической деятельности. А. В. Мелехов пишет, что хореография – это различные виды танцевального искусства, где художественный образ создается с помощью условных выразительных движений [5, с. 9].

Актуальность выбранной темы обусловлена ее значением в системе образования, в частности, дополнительного. Обогащенная новыми методиками и приемами обучения и воспитания детей, образовательная система предполагает наполненность внеурочного времени учащихся различными видами деятельности, в том числе и хореографией, которая является эффективным средством развития ребенка. В школах для детей с нарушением слуха все чаще встречается хореографическая работа в рамках кружковой деятельности.

Доказано, что хореография оказывает всестороннее развитие на детей с нарушением слуха. Помимо нагрузки на тело, обеспечивающей повышение двигательной



активности детей и их физическое воспитание, которое позитивно влияет на осанку, крупную и мелкую моторику, обеспечивает исправление шаркающей походки и т. д., хореография способствует и сложнейшей мыслительной деятельности. Во время танца задействовано огромное количество зон головного мозга, отвечающих за ритм, скоординированность музыки и тела, осмысления хореографической постановки, выражения эмоций и чувств, красоту и правильность исполнения танцевальных элементов и множество других процессов.

Но важно понимать, что правильность и чистота исполнения движений не позволяет назвать хореографию искусством, если танец не прочувствован исполнителем и через движения танцор не передает эмоции, чувства и мысли.

Именно благодаря духовно-нравственному и эмоциональному развитию ребенок познает истинную сущность хореографии как искусства, ведь без осознанного и эмоционального вовлечения танец превращается лишь в физическое выполнение движений под музыку.

В нашем исследовании рассматриваются виды хореографического искусства. Мы использовали классификацию, предложенную А. В. Мелеховым:

- классический танец;
- народно-сценический танец;
- историко-бытовой танец;
- бальный танец;
- эстрадный танец;
- современный танец (модерн);
- джаз;
- характерно-академический [5, с. 9].

Мы изучили специфику каждого вида и отметили возможность их использования в обучении глухих младших школьников. Нами были рассмотрены и жанры хореографического искусства:

- лирический;
- драматический;
- трагический;
- комический;
- сатирический;
- мифический;
- сказочный;
- героический/исторический;
- патетический [5, с. 10].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что хореография является одним из самых эффективных способов работы с детьми с нарушением слуха. Несмотря на сложность организации и проведения занятий, танец оказывает большой эффект на всестороннее развитие ребенка, а также обеспечивает его социализацию.

Основываясь на выводах, которые были получены в результате анализа научно-методической, научно-теоретической и научно-популярной литературы, а также просмотренных видеоматериалов, мы организовали практическое исследование, предварительно определив цели и задачи.

Цель исследования – изучить особенности организации занятий по хореографии с глухими младшими школьниками в условиях внеурочной деятельности в образовательном учреждении.



Задачи исследования:

- 1) познакомить глухих младших школьников с разными видами хореографического искусства и их спецификой;
- 2) разработать и провести внеурочное занятие, серию музыкальных перемен;
- 3) проанализировать результаты практического исследования;
- 4) сформулировать рекомендации для учителей-хореографов и подготовить методическое пособие (рис. 1).

На базе школы-интерната № 1 Выборгского района Санкт-Петербурга мы провели серию мероприятий, направленных на знакомство глухих детей с различными видами хореографического искусства (классический, народный и бальный танец) и их спецификой: внеурочное занятие, музыкальные переменные. Организованное нами внеурочное занятие включало три этапа:

- 1) показ видео- и фотоматериалов, а также сопряженное и отраженное повторение движений за учителем;
- 2) проверка усвоения знаний по видам хореографического искусства;
- 3) проведение серии игр на выражение эмоций и чувств посредством танца.

В конце занятия школьникам было предложено определить вид хореографического искусства, который оказался для них наиболее интересным.

Также мы организовали проведение ряда музыкальных перемен, в процессе которых младшие школьники познакомились с 11 танцами различных видов хореографического искусства: макарена, ламбада, твист, диско, ча-ча-ча, финская полька, индийский танец, грузинский народный танец, шотландский народный танец, русский народный танец, белорусский народный танец.

На основании полученных результатов мы пришли к выводу, что глухие дети выражают интерес к данному виду искусства.

Всего в исследовании приняли участие 20 глухих учащихся. Большая часть испытуемых показала положительные результаты по следующим критериям:

- активность участия;
- соблюдение ритмической структуры танца;
- правильность выполнения движений;
- выразительность движений.

На данный момент мы продолжаем анализировать результаты исследования, на основании которых разрабатываем учебно-методическое пособие (рис. 1).

В пособии будут представлены танцы разных видов хореографического искусства (классический танец, народный танец, историко-бытовой танец, бальный танец, эстрадный танец). Пособие будет полезно для учителей, использующих в своей деятельности элементы хореографии, оно может быть успешно применено в кружковой внеурочной деятельности по хореографии.

Пособие будет включать в себя три направления:

- 1) инструкция по выполнению движений: фото- и видеоматериалы, записанные нами;
- 2) речевой материал, который можно использовать при обучении танцу детей с нарушением слуха;
- 3) описание методов и приемов, направленных на эмоциональную вовлеченность и осознанность ребенка в танец.



Рис. 1. Обложка пособия

Для пособия нами также были разработаны авторские иллюстрации. Они представлены на рис. 2, 3.



Рис. 2. Иллюстрация для пособия



Рис. 3. Иллюстрация для пособия

Наше исследование находится только на первом этапе. Мы планируем продолжать внедрение хореографии в обучение и воспитание детей с нарушением слуха на базе образовательных учреждений.

Список источников

1. Богдавленский Д. Б. Психология творческих способностей: уч. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2002. – 320 с.



2. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк: книга для учителей / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
3. Джагаева Т. Е., Жуйкова Н. А. Педагогические условия формирования творческих способностей детей в хореографическом коллективе // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1(38). – С. 139–141.
4. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка / под ред. Л. И. Балахонова. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
5. Мелехов А. В. Искусство балетмейстера. Композиция и постановка танца: уч. пособие. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. – 128 с.
6. Яхнина Е. З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха: уч. пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Б. П. Пузановой. – М.: Владос, 2003. – 272 с.

Информация об авторах

Нина Валентиновна Вошилова, кандидат психологических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, n.v.voschilova.ra@mail.ru

Софья Сергеевна Кондратьева, студент 4 курса кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, sofa_afoss@bk.ru

Information about the authors

Nina Valentinovna Voshchilova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Surdopedagogy, Institute of Defectology Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, n.v.voschilova.ra@mail.ru

Sofya Sergeevna Kondratieva, 4 th year student of the Department of Surdopedagogy, Institute of Defectology Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, sofa_afoss@bk.ru

Поступила: 23.04.2024

Одобрена после рецензирования: 21.10.2024

Принята к публикации: 02.12.2024

Received: 23.04.2024

Approved after peer review: 21.10.2024

Accepted for publication: 02.12.2024



Уровневая дифференциация в обучении математике детей с нарушением слуха

А. А. Коржова¹, В. А. Думанян¹

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

В статье рассматривается уровневая дифференциация и возможность ее применения на уроках математики. На основе проведенного тестирования определяются необходимые уровни дифференцированных заданий. Уровневая дифференциация позволяет в полной мере дать необходимый объем знаний и привести к предметным результатам каждого ученика в классе. Предлагаются дифференцированные задания по математике, обеспечивающие индивидуальный подход, который означает освоение одного и того же учебного материала при помощи различных по уровню сложности упражнений.

Ключевые слова: уровневая дифференциация; математика; тестирование; дифференцированные задания; школьники с нарушением слуха.

Для цитирования: Коржова А. А., Думанян В. А. Уровневая дифференциация в обучении математике детей с нарушением слуха // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 109–117.

Original article

Level differentiation in teaching mathematics to children with hearing impairment

A. A. Korzhova¹, V. A. Dumanyan¹

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

The article discusses level differentiation and the possibility of its application in mathematics lessons. Based on the testing, the required levels of differentiated tasks are determined. Level differentiation allows you to fully provide the required amount of knowledge and lead to subject-specific results for each student in the class. Differentiated tasks in mathematics are offered, providing an individual approach, which means mastering the same educational material with the help of exercises of varying levels of complexity.

Keywords: level differentiation; mathematics; testing; differentiated tasks; students with hearing impairment.

For citation: Korzhova A. A., Dumanyan V. A. Level differentiation in teaching mathematics to children with hearing impairment. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 109–117.



Дифференциация обучения как педагогическая проблема рассматривалась как в отечественной научной школе, так и в зарубежной. Исследователи предлагают различные определения данного понятия.

В словаре иностранных слов Н. Г. Комлева дифференциация в переводе на русский язык означает различие, происходит от латинского слова *differentia* [6]. В словаре термин также означает расслоение целого на различные части и формы.

Ученые Г. В. Дорофеев, Л. В. Кузнецова, С. Б. Суворова и В. В. Фирсов в своей статье рассматривают дифференциацию как некую систему, где каждый обучающийся должен получить знания, минимально необходимые для ориентировки в постоянно меняющихся условиях жизни [4].

И. Э. Унт считает, что дифференциацию можно реализовать путем обучения детей по разным программам, это отражает суть внешней дифференциации [7]. В данный момент времени это означает дифференцированное обучение, т. е. разделение детей для обучения в разных по типу школах, таких как школы, реализующие адаптированные общеобразовательные программы по различным вариантам. Внутри школ в разных классах, например, в профильных физико-математических или в ресурсных классах [3].

Н. М. Шахмаев проводит деление данного термина, выделяя внутреннюю и внешнюю дифференциацию [8]. Автор определяет термин «внутренняя дифференциация» как необходимость каждого учителя в классе учитывать индивидуальное развитие ребенка, т. е. понятия внутренняя дифференциация и индивидуализация автор делает тождественными [8].

Ряд исследователей, среди которых И. М. Осмоловская, З. А. Абасов, подчеркивают внутреннюю дифференциацию как учет индивидуальных особенностей не каждого ребенка, а группы в классе [5].

Для разграничения понятий индивидуализация и внутренняя дифференциация мы возьмем за основу работу И. Э. Унт, в которой она утверждает, что индивидуализация обучения – «это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» [7, с. 8].

Внутренняя дифференциация – это возможность достичь индивидуализации процесса обучения при помощи группировки класса по различным возможностям и особенностям понимания учебного материала.

Выделяют два взаимодополняющих вида дифференциации: уровневую и профильную [4]. При уровневой дифференциации необходимо знать уровень минимальных знаний, необходимый для получения знаний, умений и навыков, а также жизненных компетенций в процессе обучения. Исходя из данной золотой середины, выделяются в классе группы детей, которые понимают и выполняют задания на разном уровне. Важно подвести всех учеников в классе к минимальному уровню и учитывать особенности детей, обладающих более высоким уровнем знаний по предмету. Именно это и является определением термина «уровневая дифференциация».

Профильная дифференциация – это дифференциация по содержанию. Сущность этого понятия заключается в разделении детей на группы и обучение их по разным по уровню сложности и глубины изложения материала программам [4]. Здесь речь идет о профильных классах, где обучение предмету, например математике, ведется на более продвинутом уровне.

Исследователь Г. В. Дорофеев подчеркивает, что термин внутренняя дифференциация в настоящее время устарел и заменен равнозначным, по его мнению,



понятием уровневая дифференциация [4]. Наряду с этим автор оперирует словосочетанием «дифференцированный подход», который является базой реализации уровневой дифференциации в настоящее время.

Использование словосочетания «дифференцированный подход» в психолого-педагогической литературе не ново, наравне с вышеназванным автором И. М. Осмоловская данное словосочетание считает синонимичным понятию внутренняя дифференциация [5].

Мы рассмотрим применение дифференцированного подхода или же уровневой дифференциации на примере 4 класса. Для определения уровня развития математических способностей учеников по теме «Умножение и деление» мы провели тестирование, основанное на тестах, представленных учебно-методическим комплексом «Школа России» для 4 класса, автором пособия является С. И. Волкова [1].

В тестировании принимало участие 4 ученика 4 класса, каждому ребенку был предложен тест, состоящий из 5 заданий, где необходимо выбрать является утверждение верным или неверным. В рамке рядом с утверждением нужно поставить знак «+», если утверждение верно, и «-», если неверно. На работу было выделено 40 мин. Предварительно была осуществлена подготовка учеников с уточнением понятий «верно», «неверно».

Работа проводилась по теме «Умножение и деление». За работу выставлялись баллы, ориентированные на предложенные в методическом пособии С. И. Волковой. Если задание выполнено верно, за него ставится 1 балл, если неверно, то 0 баллов. Таким образом, максимальное количество баллов равно 5. Ниже мы опишем задания тестирования.

Задания один и четыре направлены на оценку усвоения терминов, обозначающих компоненты и результаты таких арифметических действий, как умножение и деление. В задании соотносились понятия компонентов, и верно ли утверждение с представленными числами, обозначающими компоненты и результаты умножения и деления.

Задание один звучит таким образом: если делитель равен 400, а частное 9, то делимое равно 3600.

В задании четыре предлагалось следующее: если первый множитель 15, а второй 6, то произведение равно 90.

Задание два нацелено на умение анализировать числовую последовательность, опираясь на понятие «в порядке увеличения». Выглядит таким образом: числа расположены в порядке увеличения: 800, 8 000, 80, 80 000.

Задание три позволяет оценить навык увеличения числа в несколько раз. Использовалась следующая формулировка задания: если число 150 увеличить в 10 раз, то получится 15 000. Был предложен случай внетабличного умножения.

Задание пять представлено в виде задачи типа «Цена, количество, стоимость», решаемой при помощи умножения. С помощью этого задания можно определить умение ориентироваться в числовых выражениях с различными арифметическими операциями, а также понятиями цена, количество, стоимость. Задача для 4 класса была представлена следующим образом: купили 5 стульев по 40 руб. каждый. Найди сумму, которую заплатили за все стулья и выбери выражение. Мы можем заметить, что вопрос задачи был вынесен из условия, использовалось слово «сумма», которое означало не результат арифметического действия, а общую стоимость покупки. Это было необходимо для определения умения решать задачи данного типа и ориентироваться в одинаковых словах с разным значением.



Результаты тестирования учеников 4 класса будут представлены на рис. 1. Каждое задание оценивалось в 1 балл, можно заметить, что с первым заданием успешно справились все ученики. Со вторым заданием возникли трудности у одного ученика из 4 класса. С третьим заданием в 4 классе справился только 1 ученик. Задание четыре в 4 классе 2 ребенка выполнили неверно. У двух обучающихся 4 класса не получилось верно решить задачу в пятом задании.



Рис. 1. Результаты тестирования

Проанализировав работу, выполненную детьми, мы можем определить необходимые уровни дифференциации заданий для учеников:

- а) 5 баллов – высокий уровень;
- б) 4 балла – уровень выше среднего;
- в) 3 балла – средний уровень;
- г) 1,2 балла – минимальный уровень.

Для реализации дифференцированного подхода необходимо выявить индивидуальные особенности учеников. Все ученики 4 класса прошли дошкольную подготовку, по параметру внятность речи все ученики на момент обучения обладали невнятной речью. Состояние слуха у ученика 1 – глухота, 3 группа, 1 слуховой аппарат справа, у ученика 2 состояние слуха – глухота, 4 группа слева, 3 группа справа, 2 слуховых аппарата, у ученика 3 состояние слуха – сенсоневральная тугоухость 3 степени справа, 1 группа глухоты слева, 1 слуховой аппарат справа, у ученика 4 состояние слуха – глухота, 4 группа, 2 слуховых аппарата.

Дошкольная подготовка детей с нарушением слуха играет большую роль в их дальнейшем успешном обучении в школе. Обучение в детском саду идет по 5 направлениям: физическое, познавательное, речевое, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое. В направление познавательного развития включен раздел формирования элементарных математических представлений. Он направлен на общее умственное развитие детей и развитие у них всех форм мышления, что



важно для изучения математики в школе, т. к. она требует достаточного уровня развития логического мышления. В данном разделе в детском саду даются базовые знания о математике: проводится планомерная работа по формированию количественных представлений и обучению счету в пределах 20; развиваются представления о форме, величине и пространственном расположении предметов, о времени; формируются некоторые измерительные навыки. В изучении математики большое значение имеют мыслительные операции, в детском саду широко используются группировка и сравнение предметов по разным признакам, сравнение множеств, т. е. проводится работа над анализом, синтезом, обобщением и сравнением [2].

Опираясь на проведенное нами тестирование в 4 классе, реализуя дифференцированный подход мы предложим для 2 учеников задания минимального уровня, для 1 ученика задания уровня выше среднего и для еще 1 обучающегося необходимы задания высокого уровня.

Предложенные нами задания будут опираться на учебники, которые используют педагоги в школах. В 4 классе обучение проводится по учебнику М. И. Моро, М. А. Бантовой, Г. В. Бельтюковой «Математика. 4 класс».

Для удобства применения дифференцированных заданий на уроках математики мы их представим в виде презентации, где на слайдах будут разноуровневые задания в соответствии с группами обучающихся в классе.

Группы следует называть отвлеченными от уровня знаний детей названиями, поэтому мы будем использовать на слайдах для заданий высокого уровня название – звездочки, для уровня выше среднего – лучики, для среднего уровня – солнышки, для минимального уровня – гномики.

Первое задание для дифференциации взято из 1 части учебника для 4 класса по математике и представлено на рис. 2. В данном упражнении необходимо соотнести буквенный символ с числовым значением и в соответствии со свойствами умножения и деления провести соответствующие вычисления. Для группы детей, требующих высокий уровень заданий, мы предлагаем выполнить упражнение и дополнительно решить продуктивное задание – составить самостоятельно 3 примера. Для группы учеников, выполняющих задания уровня выше среднего, также предлагается дополнительно продуктивное задание, но с уже известным вариантом ответа. Группа учеников, выполняющих задания среднего уровня, должна самостоятельно выполнить упражнение. Ребята, выполняющие задания минимального уровня, решают упражнение путем выбора правильного ответа, т. е. предлагается помощь.

Второе задание для дифференциации взято из 1 части учебника для 4 класса и представлено на рис. 3. Всем ученикам необходимо решить задачу самостоятельно, первой группе учеников с высоким уровнем нужно ответить на дополнительный вопрос, совершив несколько арифметических операций. Второй группе учеников, решающих задания уровня выше среднего, также необходимо ответить на дополнительный вопрос, выполнив 1 арифметическое действие. Ученикам, выполняющим задания среднего уровня, необходимо ответить на еще 1 вопрос, не требующий изменения условия задачи. Ученикам из 4 группы нужно решить задачу самостоятельно и в случае затруднений обратиться к учителю за помощью.



Третье задание для дифференциации взято из 1 части учебника для 4 класса и представлено на рис. 4. Обучающимся нужно решить примеры, группе учеников с минимальным уровнем заданий необходимо самостоятельно решить 1-й столбик, а к остальным подобрать правильный ответ. Ребятам, для которых предлагаются задания среднего уровня, нужно решить самостоятельно и выполнить проверку 1 столбика, т. е. решить больше примеров самостоятельно. Группе ребят, выполняющих упражнения уровня выше среднего, необходимо решить, сравнить примеры в одном из столбиков и составить похожий пример. Ребятам, решающим задания высокого уровня, также необходимо решить и сравнить примеры, но уже в большем количестве, в двух столбиках, и составить два похожих примера.

Карточка – «Звездочки». Реши самостоятельно и придумай еще 3 примера

330.

a	24	25	52			12	21
b	5	1	0	3	6		
$a \cdot b$				54	96	84	63

Карточка – «Лучики». Реши самостоятельно и придумай пример с ответом 0.

330.

a	24	25	52			12	21
b	5	1	0	3	6		
$a \cdot b$				54	96	84	63

Карточка – «Солнышки». Реши самостоятельно.

330.

a	24	25	52			12	21
b	5	1	0	3	6		
$a \cdot b$				54	96	84	63

Карточка «Гномики». Выбери и напиши нужный ответ.

330.

a	24	25	52			12	21
b	5	1	0	3	6		
$a \cdot b$				54	96	84	63

0 120 7 3 18 16 25

Рис. 2. Дифференцированное задание № 1 для 4 групп обучающихся



Карточка – «Звездочки». Реши самостоятельно. Сколько будет стоить блокнот, если ручка будет стоить в 3 раза дешевле?

Ручка стоит 24 руб. Она в 2 раза дороже блокнота. Сколько стоит блокнот?

Карточка – «Лучики». Реши самостоятельно. Если ручка будет стоить 36 руб., во сколько раз она дороже блокнота из ответа задачи?

Ручка стоит 24 руб. Она в 2 раза дороже блокнота. Сколько стоит блокнот?

Карточка – «Солнышки». Реши самостоятельно. Назови разницу в цене между блокнотом и ручкой.

Ручка стоит 24 руб. Она в 2 раза дороже блокнота. Сколько стоит блокнот?

Карточка – «Гномики». Реши самостоятельно. Попроси помощи, если будет трудно.

Ручка стоит 24 руб. Она в 2 раза дороже блокнота. Сколько стоит блокнот?

Рис. 3. Дифференцированное задание № 2 для 4 групп обучающихся

Карточка – «Звездочки». Реши самостоятельно. Сравни примеры в 1 и 2 столбике.

Составь 2 похожих.

$56\ 182 : 7$	$46\ 800 : 3 \cdot 2$	$(17\ 437 - 10\ 297) : 7$
$38\ 412 : 6$	$13\ 500 : 5 \cdot 4$	$17\ 437 - 10\ 297 : 7$

Карточка – «Лучики». Реши самостоятельно. Сравни примеры в 3 столбике.

Составь один похожий.

$56\ 182 : 7$	$46\ 800 : 3 \cdot 2$	$(17\ 437 - 10\ 297) : 7$
$38\ 412 : 6$	$13\ 500 : 5 \cdot 4$	$17\ 437 - 10\ 297 : 7$

Карточка – «Солнышки». Реши самостоятельно.

Выполни проверку для 1 столбика.

$56\ 182 : 7$	$46\ 800 : 3 \cdot 2$	$(17\ 437 - 10\ 297) : 7$
$38\ 412 : 6$	$13\ 500 : 5 \cdot 4$	$17\ 437 - 10\ 297 : 7$

Карточка – «Гномики». Реши 1-й столбик сам. Выбери нужные ответы для 2 и 3 столбика.

$56\ 182 : 7$	$46\ 800 : 3 \cdot 2$	$(17\ 437 - 10\ 297) : 7$
$38\ 412 : 6$	$13\ 500 : 5 \cdot 4$	$17\ 437 - 10\ 297 : 7$

10800 31200 1020 15966 1020

Рис. 4. Дифференцированное задание № 3 для 4 групп обучающихся



Мы предлагаем рекомендации перед выполнением дифференцированных заданий:

1. Озвучить ученикам, кто к какой команде/группе относится.
2. Включить интерактивную доску и дать инструкцию: «Ребята, посмотрите на доску. Найдите название своей команды/группы. Прочитайте задание. Выполняйте» (вариант 1).
3. Раздать карточки и дать инструкцию: «Ребята, я раздала вам карточки, у каждого своя. Прочитайте задание. Выполняйте» (вариант 2).

Предлагая дифференцированные задания ученикам, мы помогаем каждому ребенку освоить программные требования по предмету на минимальном необходимом уровне, а для ребят, которые больше успевают в учебной дисциплине, мы создаем условия для сохранения его познавательного интереса и углубленного развития математических способностей.

Список источников

1. Волкова С. И. Математика. Тесты. 4 класс: уч. пособие / под ред.: С. О. Никулаева, И. В. Чернецовой-Рождественской. – М.: Просвещение, 2023. – 79 с.
2. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: уч. пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Владос, 2001. – 304 с.
3. Деменева Н. Н. Дифференциация учебной работы младших школьников на уроках математики: метод. пособие. – М.: Аркти, 2005. – 88 с.
4. Дорофеев Г. В. Дифференциация в обучении математике // Математика в школе. – 1989. – № 4. – С. 15–21.
5. Осмоловская И. М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 2-е изд., перераб. и доп. – 214 с.
6. Словарь иностранных слов: более 4500 слов и выражений / Н. Г. Комлев. – М.: Эксмо, 2006. – 704 с.
7. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 191 с.
8. Шахмаев Н. М. Дифференциация обучения в средней общеобразовательной школе // Дидактика средней школы. – М.: Просвещение, 1975. – С. 269–296.

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

Виктория Арсеновна Думанян, студент 4 курса бакалавриата кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, viks.duma@bk.ru

Information about the authors

Angelina Anatolyevna Korzhova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Surdopedagogy, Institute of Defectological Education



and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, Linbor28@gmail.com

Victoria Arsenovna Dumanyan, 4th year undergraduate student of the Department of Surdopedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, viks.duma@bk.ru

Поступила: 23.04.2024

Одобрена после рецензирования: 22.10.2024

Принята к публикации: 25.11.2024

Received: 23.04.2024

Approved after peer review: 22.10.2024

Accepted for publication: 25.11.2024



Научная статья

УДК 376.3

Хроники непокоренного города: сурдопедагогика в период блокады Ленинграда

**О. А. Красильникова¹, А. С. Люкина¹, М. И. Бендак¹, М. Я. Извозчикова¹,
С. С. Кондратьева¹, П. А. Туманова¹**

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

Статья раскрывает содержание историко-педагогического проекта «Хроники непокоренного города», подготовленного студентами кафедры сурдопедагогики Института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена. В процессе реализации проекта аккумулирована и систематизирована информация об ученых-сурдопедагогах, о школе и детском саде для детей с нарушением слуха во время блокады Ленинграда. Итог проекта – видеоролик «Хроники непокоренного города» и вебинары «Был город-фронт, была блокада...» и «Памятники блокадного Ленинграда», проведенные для детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха; ученый-сурдопедагог; сурдопедагоги в годы войны; Великая Отечественная война; блокада Ленинграда; памятники Петербурга.

Для цитирования: Красильникова О. А., Люкина А. С., Бендак М. И., Извозчикова М. Я., Кондратьева С. С., Туманова П. А. Хроники непокоренного города: сурдопедагогика в период блокады Ленинграда // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 118–123.

Original article

Chronicles of the unconquered city: deaf pedagogy during the siege of Leningrad

O. A. Krasilnikova¹, A. S. Liukina¹, M. I. Bendak¹, M. Ya. Izvozchikova¹, S. S. Kondratieva¹, P. A. Tumanova¹

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

The article reveals the content of the historical and pedagogical project “Chronicles of the Unconquered City”, prepared by students of the Department of Deaf Pedagogy of the Institute of Defectological Education and Rehabilitation of the Herzen State Pedagogical University. During the project implementation, information about scientists-deaf teachers, about the school and kindergarten for children with hearing impairments during the siege of Leningrad was accumulated and systematized. The result of the project is the video “Chronicles of the Unconquered City” and webinars “There was a frontline city, there was a siege...” and “Monuments of Blockaded Leningrad”, held for children with hearing impairments.

© Красильникова О. А., Люкина А. С., Бендак М. И., Извозчикова М. Я., Кондратьева С. С., Туманова П. А., 2024



Keywords: children with hearing impairments; scientist-teacher of the deaf; teachers of the deaf during the war; the Great Patriotic War; the siege of Leningrad; monuments of St. Petersburg.

For citation: Krasilnikova O. A., Liukina A. S., Bendak M. I., Izvozhikova M. Ya., Kondratieva S. S., Tumanova P. A. Chronicles of the unconquered city: deaf pedagogy during the siege of Leningrad. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 118–123.

У каждого война своя,
Да и блокада – тоже.
Второй раз это пережить –

Не приведи нас, боже!

Т. А. Трубникова

*(учитель-сурдопедагог,
переживший блокаду Ленинграда)*

В текущем 2024 г. наша страна отмечает великую дату – 80 лет со Дня полного освобождения г. Ленинграда от фашистской блокады, унесшей и искалечившей тысячи жизней. Вместе со всеми жителями города это страшное время переживали образовательные учреждения для детей с нарушением слуха и ученые-сурдопедагоги, работавшие в ЛГПИ имени А. И. Герцена.

Однако современные студенты практически ничего не знают о сурдопедагогике того времени, а дети с нарушением слуха знакомы только с общими моментами истории. Для сохранения и распространения исторической памяти, для создания чувства причастности к истории своей страны у детей с нарушением слуха студенты 4 курса бакалавриата кафедры сурдопедагогике Института дефектологического образования и реабилитации РГПУ им. А. И. Герцена разработали историко-педагогический проект «Хроники непокоренного города: сурдопедагогика в период блокады Ленинграда».

В процессе реализации историко-педагогического проекта в результате всестороннего системного исследования исторических материалов и библиографической информации, хранящихся в архивах, музеях и сети Интернет, возрождаются и популяризируются реальные исторические сведения о памятниках Санкт-Петербурга, о функционировании школы и детского сада для глухих детей, а также о жизни и профессиональной деятельности ученых-сурдопедагогов во время блокады Ленинграда. Полученная информация адаптируется для восприятия детей с нарушением слуха.

Представляемый проект продолжил цикл исторических проектов кафедры сурдопедагогике и, в частности, проект «Мы память бережно храним...», целью которого являлся сбор, обобщение и представление информации о глухих детях и взрослых, их учителях, а также об ученых-сурдопедагогах во время Великой Отечественной войны.

С целью оптимизации работы по проекту «Хроники непокоренного города: сурдопедагогика в период блокады Ленинграда» мы сформулировали ряд задач:

1. Собрать и проанализировать информацию по содержательным направлениям проекта.
2. Представить информацию для студентов.
3. Представить информацию для детей с нарушением слуха.



Проект реализован по 4 ключевым приоритетным векторам: «Школа для детей с нарушением слуха в период блокады Ленинграда», «Детский сад для детей с нарушением слуха во время блокады Ленинграда», «Ученые-сурдопедагоги в годы блокады Ленинграда» и «Память моей семьи».

Рассмотрим каждый из векторов. *Первый – «Школа для детей с нарушением слуха в период блокады Ленинграда».*

Во время Великой Отечественной войны в Ленинграде существовала только одна школа для детей с нарушением слуха, сейчас это ГБОУ школа-интернат № 1 Выборгского района г. Санкт-Петербурга. Она была эвакуирована 8 июля 1941 г. Из-за бомбежек детям и работникам школы приходилось постоянно переезжать, они жили в разных селах, деревнях и совхозах Ярославской (с. Курба, с. Дегтево, д. Лаптево и др.) и Челябинской (г. Магнитогорск, г. Троицк, д. Нижняя Санарка, совхоз «Троицкий» и др.) областей. Все годы эвакуации школа продолжала функционировать. Кроме этого, дети выполняли и посильную работу: помогали колхозникам копать картофель, морковь, собирать горох, рубили капусту, пололи пшеницу и рожь, заготавливали кизяк. Старшие ребята работали в слесарных и швейных мастерских и даже на заводах – Челябинском тракторном заводе и заводе им. В. И. Ленина в г. Златоуст. Эвакуация длилась 4 года, и все это время дети продолжали учиться и трудиться, веря в то, что скоро наступит победа и они вернуться домой. 25 июня 1945 г. школа приехала назад в Ленинград. Все дети были живы и здоровы благодаря заботам учителей, воспитателей и сотрудников школы-интерната.

Второй ключевой вектор проекта – *«Детский сад для детей с нарушением слуха во время блокады Ленинграда».*

На момент наступления блокады в Ленинграде функционировал один детский сад для детей с нарушением слуха, в настоящее время это ГБОУ детский сад «Кудесница» Петроградского района г. Санкт-Петербурга. Он был эвакуирован 7 июля 1941 г. Как и школа, воспитанники и персонал проделали большой путь: они останавливались в Ярославской области (с. Курба, ж/д ст. Тошиха), г. Горьком, г. Челябинске и, наконец, прибыли в свое постоянное место жительства – с. Новоандреевка Челябинской области. Там удалось организовать оздоровление детей и наладить образовательный процесс, выделив в каждой спальне место для групповых и индивидуальных занятий. За период эвакуации не был потерян ни один ребенок: все были живы и здоровы. После окончания блокады в Ленинград вернулись только те дети, у которых остались в живых родители, остальных перевели в детские дома г. Челябинска.

Третий вектор проекта получил название *«Ученые-сурдопедагоги в годы блокады Ленинграда».*

В рамках этого направления мы собрали, изучили и структурировали информацию о великих ученых-сурдопедагогах, которые жили в Ленинграде во время блокады. Кто-то был уже взрослым, вел педагогическую и научную деятельность (Д. В. Фельдберг, М. Е. Хватцев, Е. И. Андреева). Другие были еще детьми, но несмотря на ужасы войны, стали великими учеными и внесли огромный вклад в отечественную сурдопедагогику (Л. М. Быкова, М. И. Никитина, Т. А. Трубникова).

В 1941 г. состоялся ускоренный выпуск студентов-дефектологов старших курсов ЛГПИ им. А. И. Герцена. Остальных распределили по другим факультетам или эвакуировали вглубь страны. Кафедра перестала работать, преподаватели пошли сражаться на фронт, они встали на защиту Ленинграда. Многие сурдопедагоги совместно с врачами вели работу непосредственно в госпиталях, помогая восста-



навливать слух и речь раненым, реализуя работу по обучению чтению с губ. Так, М. Е. Хватцев в эвакуации в г. Уфе проводил консультации в военном госпитале и работал в школе для глухих детей. Доцент Е. И. Андреева участвовала в Великой Отечественной войне в качестве санинструктора, воевала на Невском пятачке, в боях на Ленинградском фронте была дважды тяжело ранена и получила серьезную травму глаза.

Возобновление научно-педагогической деятельности кафедры сурдопедагогики и всего дефектологического факультета под руководством М. Е. Хватцева началось сразу после снятия блокады, когда Великая Отечественная война еще продолжалась.

Трагичный след, оставленный блокадой Ленинграда, дотягивается и до наших дней. У многих жителей нашей страны в родословном древе есть родные, которые пережили блокаду. И такую память важно хранить. В связи с этим в процессе работы по четвертому направлению «Память моей семьи» организован сбор информации от студентов и преподавателей кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена об их родственниках, которые жили во время блокады Ленинграда.

Проект реализован по четырем последовательным этапам:

- 1) подготовительный;
- 2) информационный;
- 3) основной;
- 4) популяризаторский.

На подготовительном этапе определены участники, руководители и консультанты проекта, сформулированы цель и задачи, установлены основные векторы поиска информации, намечены пути и способы презентации информации, ограничены сроки реализации проекта.

На информационном этапе организованы изучение и анализ различных источников: архивных документов и интернет-ресурсов. В этот период участники проекта посетили музей ГБОУ школы-интерната № 1 для глухих обучающихся Выборгского района Санкт-Петербурга, музей ГБОУ школы-интерната № 33 для слабослышащих и позднооглохших детей, музей РГПУ им. А. И. Герцена, Пискаревское мемориальное кладбище; проанализировали материалы уже реализованных ранее историко-патриотических проектов «Мы память бережно храним...» и «Памятники блокадного Ленинграда». Сбор информации организован также в форме бесед с современниками (коллегами и родственниками ученых-сурдопедагогов) и даже с самими блокадниками, например, с профессором М. И. Никитиной.

На основном этапе проекта проанализирована и структурирована найденная информация, а также адаптирована для представления ее разным категориям: детям с нарушением слуха, а также студентам и всем интересующимся лицам. В результате проекта созданы видеоролик «Хроники непокоренного города» и два вебинара: «Был город-фронт, была блокада...» и «Памятники блокадного Ленинграда».

Рассмотрим каждый из продуктов проекта подробнее. Видеоролик «Хроники непокоренного города» ориентирован на взрослую аудиторию и содержит в себе информацию о великих ученых-сурдопедагогах, которые пережили годы блокады Ленинграда во взрослом или в детском возрасте, данные об эвакуации первой школы и детского сада для глухих детей и личные истории о жизни в годы блокады родственников студентов кафедры сурдопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена. Представленная информация сопровождается архивными документами, фотографиями,



воспоминаниями блокадников, видеопанорамами Пискаревского мемориала, завершается стихотворением Т. А. Трубниковой – сурдопедагога, пережившего блокаду.

Разработанные в ходе проекта вебинары предназначены для детей с нарушением слуха.

В основу вебинара «Был город-фронт, была блокада...» легла одноименная книга памяти, в которую вошли рассказы и стихотворения о военном времени [2]. В доступной форме с детской точки зрения школьникам рассказывается о тяжелых годах блокады, об эвакуации детского сада и школы для глухих и жизни таких же, как и они, детей. Ведущие говорят о важности не забывать трагическую историю военных лет и мотивируют зрителей к созданию своей книги памяти.

Вебинар «Памятники блокадного Ленинграда» представлен в виде игры-квеста, в котором обучающиеся вместе с ведущими передвигаются по виртуальной карте и получают знания о том, как выглядели известные памятники г. Ленинграда во время блокады. В конце вебинара ведущие с помощью ряда вопросов проверяют, хорошо ли маленькие зрители усвоили полученную информацию.

На презентационном этапе созданные видеоматериалы представлены в группе Вконтакте «Кафедра сурдопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена» [4] и на медиавыставке «Хроники непокоренного города» в номинации «Ленинград в эвакуации», организованной РГПУ им. А. И. Герцена. Вебинары проведены в формате онлайн-трансляций для обучающихся с нарушением слуха на базе «Продленки с Герценовским университетом» [3; 7]. Все видеоматериалы находятся в свободном доступе и их может посмотреть каждый желающий.

Таким образом, реализованный проект позволяет не только сохранить историческую память о сурдопедагогике в период блокады Ленинграда, но и в доступной и наглядной форме довести ее до обучающихся с нарушением слуха, студентов и всех заинтересованных лиц.

Список источников

1. Басова А. Г., Егоров С. Ф. История сурдопедагогики: уч. пособие. – М.: Просвещение, 1984. – 295 с.
2. Был город-фронт, была блокада. – Ленинград: Детская литература, 1984. – 206 с.
3. Был город-фронт, была блокада... [Электронный ресурс]. – URL: https://vk.com/video-210996221_456243273 (дата обращения: 15.02.2024).
4. Кафедра сурдопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена [Электронный ресурс]. – URL: https://vk.com/kaf_surdo (дата обращения: 06.03.2024).
5. Красильникова О. А., Пенин Г. Н., Кораблева Л. В. Кафедра сурдопедагогики в зеркале времен: коллективная монография. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2018. – 407 с.
6. Памятники блокадного Ленинграда [Электронный ресурс]. – URL: <https://sites.google.com/view/blokaleningradapamiat/главная-страница> (дата обращения: 05.02.2024).
7. Памятники блокадного Ленинграда... [Электронный ресурс]. – URL: https://vk.com/video-210996221_456243319 (дата обращения: 15.02.2024).

Информация об авторах

Ольга Александровна Красильникова, доктор педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, ekoryukina@yandex.ru



Анна Сергеевна Люкина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогической, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, ana-lukina@mail.ru

Мария Ивановна Бендак, студент кафедры сурдопедагогической, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, mariabendak@yandex.ru

Мария Ярославовна Извозчикова, студент кафедры сурдопедагогической, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, izvozchikovamaria@gmail.com

Софья Сергеевна Кондратьева, студент кафедры сурдопедагогической, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Sofa_Afoss@bk.ru

Полина Андреевна Туманова, студент кафедры сурдопедагогической, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Pashaitscool@gmail.com

Information about the authors

Olga Alexandrovna Krasilnikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Surdopedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, ekoryukina@yandex.ru

Anna Sergeevna Liukina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Surdopedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, ana-lukina@mail.ru

Maria Ivanovna Bendak, student of the Department of Surdopedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, mariabendak@yandex.ru

Maria Yaroslavovna Izvozchikova, student of the Department of Surdopedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, izvozchikovamaria@gmail.com

Sofya Sergeevna Kondratieva, student of the Department of Surdopedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, Sofa_Afoss@bk.ru

Polina Andreevna Tumanova, student of the Department of Deaf Education, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, Pashaitscool@gmail.com

Поступила: 23.04.2024

Одобрена после рецензирования: 24.10.2024

Принята к публикации: 25.11.2024

Received: 23.04.2024

Approved after peer review: 24.10.2024

Accepted for publication: 25.11.2024



Научная статья

УДК 376.33

Обучение дактилологии: современные методы и инструменты. Проект «Дактилируй со мной»

А. М. Путилина¹, О. А. Фомичева¹¹*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

Статья посвящена модернизированным подходам в обучении дактильной речи. Ценность следующих методов отражается в улучшении учебно-методического комплекса по изучению дактилологии. Современные подходы, предложенные авторами, способствуют повышению компетенции людей, начинающих изучение дактильной речи.

Ключевые слова: дактильный алфавит; дактильная речь; дактилология; рельефные модели.

Для цитирования: Путилина А. М., Фомичева О. А. Обучение дактилологии: современные методы и инструменты. Проект «Дактилируй со мной» // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 124–130.

Original article

Dactylogy training: modern methods and tools. The project “Dactylate with me”

A. M. Putilina¹, O. A. Fomicheva¹¹*Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg*

The article is devoted to a modernized approach to teaching dactylic speech. The value of the following methods is reflected in the improvement of the educational and methodological complex for the study of dactylogy. The modern approaches proposed by the authors contribute to improving the competence of people beginning to study dactylic speech.

Keywords: dactylic alphabet; dactylic speech; dactylogy; relief models.

For citation: Putilina A. M., Fomicheva O. A. Dactylogy training: modern methods and tools. The project “Dactylate with me”. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 124–130.

В современной отечественной сурдопедагогике исследователи, такие, как О. А. Базырина, Р. М. Боскис, И. Ф. Гейльман, Г. Л. Зайцева, С. А. Зыков, О. А. Красильникова и Г. Н. Пенин, определяют дактильную речь как вспомогательное средство коммуникации в обучении устной речи детей с нарушением слуха, а также как один из способов взаимодействия людей с нарушением слуха и слышащими, знающими дактилологию [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Г. Л. Зайцева в своих научных работах подчеркивает: «Впервые изображение дактильного алфавита было опубликовано в 1593 г. испанским монахом де Вебра» [3]. В XVI в. Педро Понсе де Леон



начал использовать дактильную азбуку в обучении глухих людей. Первое описание русской дактильной азбуки было опубликовано В. И. Флери в 1835 г. в исследовательской работе «Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе».

В современном образовательном процессе, опираясь на исследования, Р. М. Боскис и С. А. Зыкова, О. А. Красильникова и Г. Н. Пенин отводят важную роль дактилологии как начальному средству формирования словесной речи на первоначальном этапе обучения глухих, а также как вспомогательному инструменту на последующих этапах обучения в специальной школе [4; 5; 6]. Дактильная речь, выполняя функции устной речи, служит средством словесной коммуникации с неслышащими. При этом дактилология подчиняется требованиям письменной речи, поскольку она также воспринимается визуально. Значимость применения дактильной речи заключается в следующих утверждениях:

1. Дактильная речь обеспечивает глухим детям возможность воспроизводить слова с помощью дактильных знаков, что особенно важно на начальных этапах, когда неслышащие еще не освоили устное и письменное отображение слов.

2. Дактилология позволяет при отборе языкового материала руководствоваться не доступностью его произношения, а значимостью для общения, развития познавательных процессов и общего развития детей с нарушением слуха.

3. Знание дактильного алфавита облегчает обучение чтению с губ: неслышащим детям проще зрительно воспринимать произносимое слово, если они знают его состав.

4. Дактильная речь служит надежной основой для усвоения устной речи, помогает овладеть членораздельной речью, ее словарным составом и грамматическим строем.

5. Использование дактильной речи способствует формированию пальцевых кинестезий, что позволяет быстрее и лучше запомнить структуру слова.

Исходя из вышеизложенных положений, мы констатируем, что дактильная форма речи обладает разноплановым значением. Включение данной формы речи в образовательный процесс школы для детей с нарушением слуха является действенной поддержкой в овладении языком слов, способствующей их ускоренному речевому развитию. Отечественные исследователи акцентируют внимание на том, что процесс обучения дактилологии и ее дальнейшее применение затруднены из-за разнообразия изображений дактильного алфавита, которые не всегда точно и подробно отображают правильное положение руки и пальцев. Мы разделяем эту точку зрения, поскольку различия в графических изображениях могут вызывать трудности и замешательство у людей, которые только начинают изучать дактилологию. Кроме того, в отечественной методической литературе наблюдается недостаток методического материала, посвященного обучению дактилологии, в котором правильно были бы представлены знаки русского дактильного алфавита.

Эти факты определили необходимость создания и внедрения проекта «Дактилируй со мной» (рис. 1), который направлен на разработку унифицированного изображения русского дактильного алфавита и создание современных дидактических материалов.



Рис. 1. Логотип проекта

Цель проекта заключается в разработке учебно-методического комплекса, который обеспечит быстрое и эффективное овладение способом коммуникации с незлышащими людьми – дактильной речью.

Задачи проекта:

- 1) создать изображение унифицированного дактильного алфавита с двух позиций: говорящего и воспринимающего;
- 2) разработать рельефную дактильную азбуку.

Изучение научно-теоретической литературы по данной проблематике, а также исследование программного обеспечения, например Adobe Photoshop и CorelDRAW, стали важными этапами работы.

Проект включает в себя создание деревянной дактильной азбуки (рис. 2). При создании изображений дактилем были использованы фотографии правой руки как с тыльной, так и с лицевой стороны, а также программа Adobe Photoshop CC 2018. Процесс начинался с фотографирования дактилем в двух проекциях: со стороны говорящего и воспринимающего. Затем была поставлена задача в Adobe Photoshop очертить контур руки для будущей дактилемы, акцентируя внимание на деталях, таких, как костяшки и складки пальцев. Результат зависел от правильно подобранного ракурса, толщины линий и плавности рисовки. Для достижения ровного и гладкого контура потребовалось немало времени и усилий. Тем не менее результат оправдал все вложенные силы – новые дактилемы не только точно передают положение руки в двух проекциях, но и выглядят естественно, аккуратно и эстетически привлекательно.

На основе полученных изображений были разработаны деревянные дактилемы. Дактильные изображения были загружены в CorelDRAW – векторный графический редактор, где мы преобразовали растровый формат в векторный для дальнейшей гравировки. Затем векторные изображения вырезались и гравировались на лазерном станке (рис. 3). В результате мы получили детализированные деревянные дактилемы, которые не требуют дополнительной обработки, т. к. края получились ровными, без сплавов, шероховатостей и других дефектов.

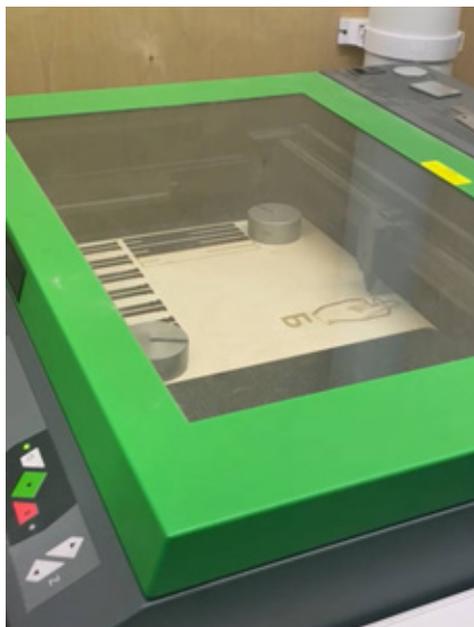


Рис. 2. Гравировальный станок



Рис. 3. Этапы работы (от фотографии руки к рисунку и деревянной модели)

В настоящее время проект «Дактилируй со мной» продолжает разработку дальнейших пособий, связанных с дактилологией. Изготовленные рельефные деревянные дактилемы совершенствуются и внедряются в учебный процесс (рис. 4–6). Деревянные 2D-пособия предоставляют возможность как людям с нарушениями слуха, так и слышащим, знающим дактилологию, изучать или улучшать свои навыки в дактильной речи. Это достигается благодаря точному визуальному образу моделей, правильному положению руки и пальцев, а также наличию дактилем в двух позициях: позиции говорящего и воспринимающего.



Рис. 4. Деревянная модель дактилемы «Ж» (позиция воспринимающего)



Рис. 5. Деревянная модель дактилемы «Н» (позиция говорящего)



Рис. 6. Деревянная модель дактилемы «Ц» (позиция говорящего)

Изготовленные деревянные 2D-модели могут использоваться в различных педагогических ситуациях:

1. Модели дактилем служат вспомогательным средством в начальном обучении дактилологии. Они позволяют изучающим увидеть руку как со стороны говорящего, так и со стороны воспринимающего, что помогает закрепить правильное и более детализированное представление о положении руки.



2. 2D-модели возможно применять в качестве разрезной дактильной азбуки. В отличие от бумажных дактилем, они более реалистичны и точны.

3. Созданные объемные дактилемы позволяют детально рассмотреть положение кисти при дактилировании, указывая на необходимые наклон и размещение пальцев.

Изготовленные нами модели помогут повысить эффективность усвоения дактильной речи и улучшить навыки дактилирования как у детей, так и у студентов.

Важно отметить, что проект «Дактилируй со мной» нацелен на совершенствование навыка дактилирования. Эта задача достигается с помощью современных подходов к обучению дактильной речи с использованием рельефной, деревянной дактильной азбуки. Наш проект актуален и значим, т. к. в будущем он позволит людям с нарушением слуха и слышащим людям эффективнее и качественнее осваивать дактильную речь, а также общаться с помощью нее.

Список источников

1. *Базырина О. А.* Использование невербальных средств коммуникации в обучении лиц с нарушением слуха // Специальная педагогика и психология: традиции и инновации: материалы II Всероссийской научной конференции молодых ученых и студентов с международным участием (г. Москва, 23 апреля 2020 г.). – М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 88–92.

2. *Гейльман И. Ф.* Специфические средства общения глухих: дактилология и мимика. – Ленинград: ЛВЦ ВОГ, 1975. – 166 с.

3. *Зайцева Г. Л.* Жестовая речь. Дактилология: учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Владос, 2000. – 192 с.

4. *Зыков С. А.* Методика обучения глухих детей языку. – М.: Просвещение, 1977. – 200 с.

5. Особенности речевого развития у детей при нарушении слухового анализатора / Р. М. Боскис // Известия Академии педагогических наук РСФСР. – 1953. – № 48. – С. 20–25.

6. Специфические средства общения лиц с нарушением слуха: истоки и перспективы использования / Г. Н. Пенин, О. А. Красильникова, О. А. Чиж, О. А. Базырина // Специальное образование. – 2021. – № 1(61). – С. 45–59.

Информация об авторах

Александра Михайловна Путилина, студент 4 курса бакалавриата кафедры сурдопедагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, putilinaalexa@gmail.com

Ольга Антоновна Фомичева, ассистент кафедры сурдопедагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, obazyrina@herzen.spb.ru

Information about the authors

Alexandra Mikhailovna Putilina, 4th year undergraduate student of the Department of Surdopedagogy, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, putilinaalexa@gmail.com

Olga Antonovna Fomicheva, assistant of the Department of Surdopedagogy, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, obazyrina@herzen.spb.ru



Поступила: 26.04.2024

Одобрена после рецензирования: 22.10.2024

Принята к публикации: 28.11.2024

Received: 26.04.2024

Approved after peer review: 22.10.2024

Accepted for publication: 28.11.2024



Классный час как конструктивный ресурс социально-личностного развития обучающихся с нарушением слуха

Е. Г. Речицкая¹, Э. Р. Маслова²

¹Московский педагогический государственный университет, Москва

²Образовательный центр «Багратион», Одинцово

В статье рассматриваются особенности и возможности формирования социально-коммуникативных качеств личности обучающихся с нарушением слуха в целях успешной социальной адаптации, социокультурной реабилитации. Показывается эффективность использования классного часа как конструктивного ресурса коррекционно-педагогического обучения.

Ключевые слова: социальная адаптация; социально-коммуникативные качества; обучающиеся с нарушением слуха; конструктивный ресурс; классный час.

Для цитирования: Речицкая Е. Г., Маслова Э. Р. Классный час как конструктивный ресурс социально-личностного развития обучающихся с нарушением слуха // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 131–133.

Original article

Class hour as a constructive resource for the social and personal development of students with hearing impairment

E. G. Rechitskaya¹, E. R. Maslova²

¹Moscow Pedagogical State University, Moscow

²Educational center “Bagration”, Odintsovo

The article discusses the possibilities of social adaptation of students with disabilities means of educational cooperation. Effective methods and methods of training are shown: organizational forms of collectively distributed activities, group projects, quests, information educational environment.

Keywords: social adaptation; educational cooperation; learning with special educational needs; effective technology; personal-oriented approach.

For citation: Rechitskaya E. G., Maslova E. R. Class hour as a constructive resource for the social and personal development of students with hearing impairment. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 131–133.

Проблема социально-личностного развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является приоритетной на современном этапе развития образования. Актуальна эта проблема и в отношении обучающихся с нарушенным слухом.



У обучающихся с нарушением слуха отмечаются недостатки направленности личности в социальном развитии, в частности, недостаточное владение средствами словесной коммуникации вследствие вторичного нарушения речемыслительной деятельности; особенности познавательной деятельности; мотивы поведения слабо социализированы.

Качество социально-личностного развития напрямую связано с проблемой становления социально-коммуникативных качеств личности.

Целью нашего исследования являлось изучение особенностей и возможностей формирования социально-коммуникативных качеств у детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха. Экспериментальная работа проводилась со слабослышащими обучающимися вторых классов. База – общеобразовательная организация комбинированного вида г. Москвы. Методом анкетирования изучались коммуникативно-личностные качества личности: общительность, активность, тактичность, эмпатия; когнитивные, аффективные, поведенческие элементы [1]. Экспертами выступали группа педагогов и родители, которым предлагалось оценить социально-коммуникативные качества обучающихся в баллах. С целью определения уровня развития эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов общения и взаимодействия детей младшего школьного возраста нами использовалась методика диагностики «Рукавичка» (Г. А. Цукерман), которая позволяет увидеть координацию усилий и оценить навыки сотрудничества между детьми.

Результаты диагностической деятельности показали, что среди слабослышащих второклассников преобладают обучающиеся, которым свойственен недостаточный уровень развития социально-коммуникативных качеств личности, пассивность в социальных контактах, отсутствие желания общаться с другими детьми, вступать с ними в совместную деятельность. Дети не были склонны к проявлению эмпатии, поддержки партнеров по деятельности, им были свойственны признаки интравертированной направленности.

Требования к социальным компетенциям, необходимым учащимся с ОВЗ в современных условиях развития общества, определены Стандартом [2]. Поэтому педагогу необходимо найти инструменты, с помощью которых возможно сформировать у обучающихся социальные компетенции. В качестве конструктивного ресурса социально-личностного развития мы спроектировали проведение классного часа во внеурочное время.

Задачами классных часов являлись формирование социально-личностных качеств, а также правил приветствия/прощания, воспитание этических норм поведения и общения в социуме. В содержание конструктивной технологии входили ролевые тренинги, сюжетно-ролевые, дидактические игры и игры-драматизации, которые способствовали формированию у детей умений устанавливать доброжелательные отношения с участниками коммуникационных ситуаций. При работе с текстами мы развивали у детей такие социально-коммуникативные качества, как тактичность и инициативность, что выражалось в развитии у детей способностей к осознанию коммуникативной ситуации. Работа над составлением диалогов и рассказов по сюжетным картинкам способствовала расширению понимания важности активности человека в общении, его тактичности и особенностях поведения в различных жизненных ситуациях. Это достигалось посредством анализа взаимоотношений персонажей сюжетных картинок. Составление диалогов и рассказов по сюжетным картинкам содействовало формированию связного повествовательного высказывания, стимулировало поиск наиболее точных языковых высказываний. Ре-



шение коммуникативных ситуаций происходило в спонтанно возникающих и специально заданных условиях, а также на основе картинок. В таких ситуациях обсуждались с детьми спорные вопросы, придумывались диалоги, сочинялись сказки, выполнялись игровые задания.

Классный час как форма сотрудничества воспитательной работы может быть познавательной и занимательной в разных форматах проведения: от обычного урока до квеста, в форме обсуждения вопросов и проблем, которые возникают у обучающихся в различных жизненных ситуациях.

Данные контрольного среза позволяют сделать вывод о том, что в результате проведенной работы у обучающихся, участвующих в эксперименте, повысилась инициатива в общении. Они стали самостоятельно вступать в коммуникацию с друг с другом и со взрослыми, проявлять активность в диалоге с собеседником. Тактичность и эмпатия встали на новую ступень сформированности.

Таким образом, классный час можно рассматривать в качестве конструктивного ресурса социально-личностного развития обучающихся с нарушением слуха.

Список источников

1. Речицкая Е. Г., Белая Н. А. Коррекционно-педагогическая работа по развитию речевого общения дошкольников с нарушением слуха: уч.-метод. пособие. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2019. – 124 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Просвещение, 2018. – 408 с.

Информация об авторах

Екатерина Григорьевна Речицкая, профессор, кандидат педагогических наук, профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики, Московский педагогический государственный университет, Московский институт психоанализа, Москва, elisvesta@mail.ru

Эмма Романовна Маслова, учитель начальных классов, Образовательный центр «Багратион», Одинцово, emma_maslova@mail.ru

Information about the authors

Ekaterina Grigorievna Rechitskaya, Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Inclusive Education and Surdopedagogy, Moscow Pedagogical State University, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, elisvesta@mail.ru

Emma Romanovna Maslova, primary school teacher, Educational center “Bagration”, Odintsovo, emma_maslova@mail.ru

Поступила: 23.04.2024

Одобрена после рецензирования: 23.10.2024

Принята к публикации: 27.11.2024

Received: 23.04.2024

Approved after peer review: 23.10.2024

Accepted for publication: 27.11.2024

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH VISUAL IMPAIRMENT

День дефектологии. 2024. № 2
Day of Defectology, 2024, no. 2

Научная статья

УДК 376.352

Тематический образовательный марафон как средство развития универсальных учебных действий слабовидящих младших школьников

С. Л. Антонова¹

¹*Институт коррекционной педагогики, Москва*

Статья раскрывает потенциал тематического образовательного марафона для формирования и развития универсальных учебных действий младших школьников со слабовидением. Программа марафона ориентирована на развитие у детей регулятивных, познавательных и коммуникативных навыков, необходимых для успешного обучения и социализации. Полученный опыт указывает на то, что тематические марафоны могут быть полезным инструментом для повышения активности, мотивации и готовности к взаимодействию в учебном процессе обучающихся с ОВЗ.

Ключевые слова: универсальные учебные действия (УУД); слабовидящие младшие школьники; тематический образовательный марафон.

Для цитирования: Антонова С. Л. Тематический образовательный марафон как средство развития универсальных учебных действий слабовидящих младших школьников // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 134–140.

Original article

Thematic educational marathon as a means of developing universal educational activities for primary schoolchildren with visually impairments

S. L. Antonova¹

¹*Institute of Correctional Pedagogy, Moscow*

The article reveals the potential of a thematic educational marathon for the formation and development of universal educational activities of primary school students with visual impairments. The marathon program is aimed at developing children's regulatory, cognitive and communicative skills necessary for successful learning and socialization. The results indicate that thematic marathons can be a useful tool for increasing the activity, motivation



and readiness for interaction in the educational process of students with special educational needs.

Keywords: universal educational activities (UEA); primary school students with visual impairments; thematic educational marathon.

For citation: Antonova S. L. Thematic educational marathon as a means of developing universal educational activities for primary schoolchildren with visually impairments. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 134–140.

Современный этап развития общества ставит перед системой образования целый ряд принципиально новых задач. Актуализируются вопросы повышения качества и доступности образования для всех групп обучающихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ), и, в соответствии с этим, вопросы реализации новых ценностных приоритетов в организации учебного процесса.

На сегодняшний день федеральными государственными образовательными стандартами каждого уровня школьного образования в качестве ведущей цели образования определяется формирование у выпускников способности к обновлению компетенций. В Стандартах актуализируется позиция, предполагающая системное и гармоничное развитие самостоятельной и инициативной личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций для успешного обучения на следующих уровнях образования с готовностью эффективно решать жизненные задачи [1; 2].

Развитие умения учиться как первого шага к самообразованию и самовоспитанию и развитие самостоятельности, инициативы и ответственности личности осуществляются на начальной ступени школьного образования, что определяет ценность уровня начального общего образования как фундамента всего последующего образования. Так, в соответствии со Стандартом НОО, на уровне начального общего образования осуществляется формирование основ умения учиться и способности к организации своей деятельности – умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогами и сверстниками в учебном процессе [1; 2]. Поэтому в содержании образовательной деятельности образовательной организации актуализируется создание условий освоения обучающимися универсальных учебных действий (УУД) как основы умения учиться, включая способность самостоятельно успешно усваивать новые знания, успешно решать учебные и учебно-практические задачи, в том числе задачи, направленные на отработку теоретических моделей и понятий, и задачи, по возможности максимально приближенные к реальным жизненным ситуациям.

Концепция развития универсальных учебных действий разработана на основе системно-деятельностного подхода группой авторов под руководством А. Г. Асмолова. Исходя из концепции, в составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, можно выделить три блока: регулятивный, познавательный и коммуникативный. Регулятивные универсальные учебные действия обеспечивают учащимся организацию их учебной деятельности. Познавательные универсальные учебные действия составляют основу умения учиться. Коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность [3, с. 29–31].

Важнейшая роль освоения универсальных учебных действий проявляется в создании условий для гармоничного развития личности ребенка, в том числе с ОВЗ,



обеспечение успешного усвоения им знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области.

Стандартом НОО определяется, что обучающиеся, в том числе с ОВЗ, выступая субъектами образовательных отношений, к концу обучения в начальной школе должны освоить все виды УУД. А освоение универсальных учебных действий базируется на достаточном уровне психофизического и личностного развития. Большую группу детей с ОВЗ составляют дети со слабовидением. Несмотря на неоднородность данной нозологической группы, которая обусловлена различным характером зрительной патологии и состоянием зрительных функций, из тифлологических исследований известно, что у всех обучающихся с нарушениями зрения в той или иной степени наблюдаются снижение общей и познавательной активности, низкое качество выполняемых действий, осложняющее освоение учебных умений и навыков, диспропорциональность понимания функций действия и его практического выполнения, трудности реализации мыслительных операций, недостаточный уровень развития произвольного внимания как регуляторного образования, снижение уровня развития мотивационной сферы и рефлексивных образований [4; 5]. Эти и другие особенности психофизического, познавательного и личностного развития младших школьников с нарушениями зрения (М. Э. Бернадская, Т. А. Грищенко, В. З. Денискина, Е. В. Замашнюк, М. И. Земцова, Б. И. Коваленко, Т. А. Круглова, Ю. А. Кулагин, Г. В. Никулина, А. В. Потемкина, Л. В. Фомичева) позволяют предположить о существовании специфических особенностей и возможных трудностей освоения ими УУД. Практическое исследование уровня сформированности универсальных учебных действий слабовидящих младших школьников выявило, что большинство обучающихся со слабовидением имеют средние и низкие показатели сформированности УУД (рис. 1), что подтверждает вышеизложенное предположение. Обучающиеся с нарушениями зрения, принявшие участие в исследовании, демонстрируют трудности в планировании своих действий по решению учебных задач, у них отмечается сниженная регуляция учебной деятельности, им необходима направляющая, организационная помощь взрослого и дополнительная мотивация при выполнении заданий, необходим контроль со стороны взрослого, они испытывают сложности в ситуациях совместной деятельности, могут проявлять пассивность и негативизм, не всегда владеют приемами работы с различными источниками информации.

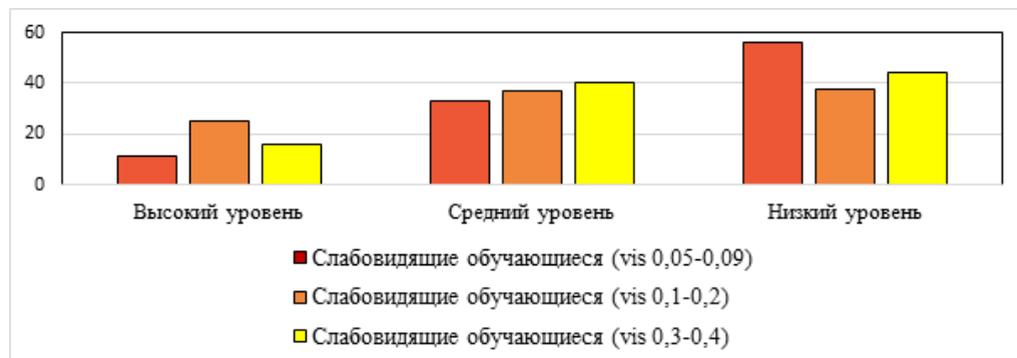


Рис. 1. Распределение обучающихся по уровням сформированности УУД с учетом глубины зрительного нарушения



Полученные результаты предопределили необходимость введения дополнительных образовательных мероприятий, позволяющих целенаправленно формировать и развивать универсальные учебные действия обучающихся с учетом их особых образовательных потребностей.

Для содействия развитию универсальных учебных действий у младших школьников со слабовидением был разработан образовательный марафон на тему одной из самых популярных литературных серий, охватывающих множество тем для обсуждения различных жизненных вопросов, – «Вселенная Гарри Поттера».

В работе над тематическим образовательным марафоном можно выделить 3 этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Подготовительный этап включает в себя разработку положения о тематическом марафоне, формулирование его темы, целей и задач, разработку заданий, критериев оценивания, правил для участников и плана проведения мероприятия (рис. 2), оценку состояния сформированности универсальных учебных действий обучающихся. Также на данном этапе проводится подготовительная работа с будущими участниками марафона по ознакомлению с темой и правилами участия.



Рис. 2. План проведения тематического образовательного марафона

Основной этап предполагает открытие марафона, выполнение индивидуальных и групповых заданий участниками, активное обсуждение заданий и их возможных решений, обмен мнениями.

На заключительном этапе проводится викторина по теме марафона, подведение итогов марафона, сбор и анализ обратной связи, повторная оценка состояния сформированности универсальных учебных действий обучающихся, сравнение полученных данных с первоначальными.

Марафон выстраивается следующим образом: в течение одного месяца 4 раза в неделю на классной доске в специальный конверт помещаются тематические задания, направленные на развитие различных аспектов учебной деятельности слабовидящих школьников.

Тематический образовательный марафон предполагает выполнение заданий в индивидуальном режиме или в небольших группах, благодаря чему слабовидящие дети учатся планировать свою деятельность, организовывать рабочее место и следовать инструкциям, что способствует развитию регулятивных УУД.



В рамках марафона дети читают тексты, анализируют информацию, извлекают из нее основные идеи, что способствует развитию навыков осмысленного чтения и критического мышления. Задания могут включать письменное выражение мыслей, составление рассказов, решение задач, что позволяет развивать у обучающихся грамотность и языковые навыки. Развитию математической грамотности способствуют задания, предполагающие решение математических жизненных задач, игры с числами и геометрическими фигурами. В результате выполнения таких заданий у обучающихся развиваются познавательные УУД.

В ходе марафона дети активно взаимодействуют с педагогами, родителями и сверстниками, обсуждают ход решения заданий, вспоминают эпизоды из книг, выражают свои мысли и идеи. Это способствует развитию устной речи, умению слушать и вести диалог. Так, в процессе прохождения марафона у слабовидящих обучающихся развиваются коммуникативные УУД.

В работе по созданию заданий образовательного марафона мы опирались на существующие типовые задания по формированию УУД младших школьников [6], адаптируя задания в соответствии с тематикой марафона, индивидуальными возможностями и особыми образовательными потребностями обучающихся.

Рассмотрим образец задания из тематического марафона.

Задание Гарри Поттера и Рона Уизли

Гарри и Рон провинились на уроке зельеварения у профессора Снегга. Они были наказаны и остались после уроков переписывать свойства болтливого зелья.

Помоги им переписать все аккуратно и без ошибок.

«Смешав это зелье с водой или соком, и выпив его, волшебник может изменить свой голос. Аккуратнее в дозах, есть побочный эффект: иногда зелье побуждает выпившего нести несусветную околесицу».

Проверь, как списал текст твой сосед по парте, чтобы не попасть в такую же ситуацию, как Гарри с Роном.

Обсудите ваши работы.

В результате выполнения данного задания у обучающихся развиваются следующие универсальные учебные действия.

1) Познавательные УУД:

– работа с информацией (при списывании обучающийся обращает внимание на правильное написание слов, запоминает орфографические нормы, что способствует лучшему запоминанию языковых конструкций);

– анализ и синтез (при внимательном переписывании текста происходит анализ структуры предложений, пунктуации и орфографии, что способствует запоминанию грамматических правил).

2) Регулятивные УУД:

– самоконтроль и самопроверка (при списывании без ошибок обучающийся учится внимательно следить за процессом собственной работы, проверять себя, чтобы избежать ошибок и недочетов);

– целеполагание и планирование (ставится задача списать текст аккуратно и без ошибок, и обучающийся учится фокусироваться на этой цели, планируя процесс списывания).



3) Коммуникативные УУД:

– планирование учебного сотрудничества со сверстниками (т. к. списывание текста обсуждается в паре, обучающиеся могут корректировать ошибки друг друга, что развивает умение давать и получать обратную связь, обсуждать результаты работы).

Дифференцированный подход, реализуемый в рамках проведения марафона, при подготовке заданий позволяет учитывать разный уровень подготовки обучающихся и их индивидуальные особенности. Так, задания имеют несколько уровней сложности, которые обозначаются в верхнем правом углу карточки с заданием (красный кружок – сложный уровень, зеленый кружок – легкий), что обеспечивает возможность каждому участнику двигаться в своем темпе и почувствовать себя успешным. При выборе заданий обучающиеся также учатся самостоятельно принимать решения, что способствует развитию у них саморегуляции и ответственного отношения к собственному выбору. За каждое правильно выполненное задание участники марафона получают специальную игровую карточку, что позволяет сохранять их интерес к процессу.

Во время проведения марафона допускается и приветствуется организующая и контролирующая помощь родителей при выполнении заданий обучающимися, ведь семья играет важную роль в создании для ребенка позитивной поддерживающей атмосферы, стимулирующей к выполнению заданий и способствующей формированию у него устойчивой внутренней мотивации.

Таким образом, исследование особенностей формирования УУД у младших школьников с нарушениями зрения подчеркивает необходимость внедрения новых образовательных мероприятий, таких как тематические марафоны, которые могут помочь в развитии универсальных учебных действий и успешной социализации обучающихся.

Проведение тематических марафонов позволяет создать благоприятные условия для обучения и социализации детей со слабовидением, способствуя их полноценному развитию и успешной адаптации в образовательной среде. Дальнейшие исследования в этой области могут способствовать расширению применения тематических образовательных марафонов для детей различных нозологий.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 31.05.2021 № 286 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/14e6445c39109a753ec3b7d239e46fdb.pdf> (дата обращения: 02.05.2023).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья от 19.12.2014 № 1598 [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 02.05.2024).

3. *Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2008. – 152 с.

4. *Литвак А. Г.* Психология слепых и слабовидящих: уч. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – СПб.: Каро, 2006. – 336 с.

5. *Никулина Г. В., Фомичева Л. В., Замашинюк Е. В.* Система работы по развитию зрительного восприятия младших школьников с нарушениями зрения: уч.-метод. пособие. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2012. – 191 с.

6. *Хилленко Т. П.* Типовые задачи по формированию универсальных учебных действий. Работа с информацией. – М.: Просвещение, 2014. – 96 с.



Информация об авторе

Софья Леонидовна Антонова, младший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с нарушениями зрения, Институт коррекционной педагогики, Москва

Information about the author

Sofya Leonidovna Antonova, junior researcher Laboratory of Education and Comprehensive Habilitation of Children with Visual Impairments, Institute of Correctional Pedagogy, Moscow

Поступила: 23.04.2024

Одобрена после рецензирования: 23.10.2024

Принята к публикации: 27.11.2024

Received: 23.04.2024

Approved after peer review: 23.10.2024

Accepted for publication: 27.11.2024



Формирование зрительных сенсорных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения на компетентностной основе

С. Е. Гайдукевич¹, А. А. Жевнерович¹

¹Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск

В статье рассматривается возможность формирования зрительных сенсорных представлений у детей с нарушениями зрения на компетентностной основе. Особое внимание уделяется проектированию комплекса компетентностно-ориентированных учебных заданий для детей 4–5 лет с нарушениями зрения, направленных на формирование зрительных сенсорных представлений.

Ключевые слова: зрительные сенсорные представления; компетентностный подход; компетентностно-ориентированные задания; учебные задания; рабочая тетрадь.

Для цитирования: Гайдукевич С. Е., Жевнерович А. А. Формирование зрительных сенсорных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения на компетентностной основе // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 141–146.

Original article

Formation of visual sensory representations in preschool children with visual impairments competency-based

S. E. Gaidukevich¹, A. A. Zhevnerovich¹

¹Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk

The article discusses the possibility of forming visual sensory representations in children with visual impairments on a competency basis. Particular attention of the study is paid to the design of a set of competency-oriented educational tasks for children 4–5 years old with visual impairments, aimed at the formation of visual sensory representations.

Keywords: visual sensory representations; competency-based approach; competency-oriented tasks; educational tasks; workbook.

For citation: Gaidukevich S. E., Zhevnerovich A. A. Formation of visual sensory representations in preschool children with visual impairments competency-based. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 141–146.

Повышение качества образования детей с нарушениями зрения находится в центре внимания специального образования. Успешное развитие детей дошкольного возраста тесно связано с овладением зрительными сенсорными представлениями, т. к. на их основе складывается объективная картина мира. Проблема формирования зрительных сенсорных представлений в контексте развития возможностей детей с нарушениями зрения достаточно актуальна. Современные методические подходы



ориентированы на накопление сенсорных представлений и не учитывают актуальные ситуации жизнедеятельности детей с нарушениями зрения.

На занятиях у детей с нарушениями зрения накапливаются представления об окружающих объектах, их признаках, формируются умения оперировать ими. Результаты исследований (В. С. Китаевой, Т. А. Карандаевой, С. Е. Гайдукевич и др.) показывают, что переноса в ситуации реальной жизнедеятельности полученных представлений и умений не происходит. Дети с нарушениями зрения на коррекционных занятиях легко узнают и оперируют признаками предметов, но не всегда используют полученные умения при решении повседневных задач. Основной причиной описанной проблемы видится оторванность занятий от актуального опыта детей дошкольного возраста. Одной из приоритетных задач формирования зрительных сенсорных представлений в условиях зрительной депривации является объединение данного процесса с овладением начальными компетенциями. Ее решение предполагает формирование зрительных сенсорных представлений на компетентностной основе, успешная реализация которой невозможна без создания специальных дидактических материалов, ориентированных на приобретение компетентностных умений.

Цель данной статьи – определить теоретические и методические основы разработки компетентностно-ориентированных учебных заданий, ориентированных на формирование зрительных сенсорных представлений у детей с нарушениями зрения.

Зрительные сенсорные представления возникают внешними свойствами предметов (форма, цвет, величина). Важность их формирования заключается в обеспечении способности осознанно локализовать, рассматривать, узнавать, описывать объекты; определять взаимосвязи между признаками и назначением объекта и др. [1, с. 33, 56]. Свободное оперирование сенсорными признаками лежит в основе компенсаторных умений, позволяет использовать их как опознавательные в процессе ориентировки в окружающем мире.

С помощью перцептивных действий осуществляется развитие зрительных сенсорных представлений (обнаружение, различение, узнавание, соотнесение и др.). У детей с нарушениями зрения формируются умения проявлять зрительную реакцию на предметы, ощупывать объекты, фиксировать взором видимый контур, обращать внимание на признаки объекта (цвет, форма, величина) и т. д. Также развитие зрительных сенсорных представлений протекает с помощью таких форм познавательной деятельности, как анализ, синтез, сравнение.

В психолого-педагогической литературе выделяются следующие особенности формирования зрительных сенсорных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения: неустойчивые представления о видах сенсорных признаков объектов; трудности при различении сходных между собой сенсорных признаков; отсутствие связи между образом сенсорного признака и его названием и др. [2, с. 201–202]. Вышеперечисленные трудности связаны с нехваткой практического опыта в процессе освоения сенсорных эталонов у детей с нарушениями зрения.

Современные модели образования строятся на компетентностной основе, предполагают освоение социального опыта как комплекса компетенций, обеспечивающих осознанное успешное разрешение актуальных возрасту ребенка учебных и житейских задач. Формирование компетенций не сводится к передаче отдельных знаний и умений, а реализуется посредством создания образовательных ситуаций, позволяющих приобретать и накапливать опыт деятельности и поведения. Исходя



из этого, выделяют понятие *компетентностное умение*, которое обозначает способность применять усвоенные умения на практике для решения поставленных задач [3, с. 101–102].

Применительно к детям дошкольного возраста в современной педагогической теории выделены следующие группы начальных компетенций: социальные, личностные, коммуникативные и познавательные [4, с. 155–156; 5, с. 81–82]. Формирование зрительных сенсорных представлений у детей с нарушениями зрения происходит вместе с освоением социальных и познавательных компетенций. Социальные компетенции проявляются в ситуациях по самообслуживанию, ориентировке в помещениях, сотрудничестве в различных видах деятельности со сверстниками (игровой, учебной) и др. Компетенции познавательной деятельности проявляются в ситуациях оперирования с объектами (узнавание, вычленение признаков, сравнение нескольких объектов), использования объектов по назначению, установления временных и логических связей в окружающей действительности [6, с. 91–92]. Все перечисленные умения в той или иной мере опираются на использование сенсорных представлений.

Компетентностный подход на всех уровнях образования реализуется через компетентностно-ориентированные задания, которые не требуют воспроизведения информации, а подразумевают ее применение для решения поставленной задачи. Компетентностно-ориентированные задания предполагают установление связи между имеющимся у ребенка знанием и возникающим препятствием, выбор адекватного способа действия и его самостоятельную реализацию. Компетентностно-ориентированные задания направлены к внутренней мотивации ребенка и носят деятельностный характер. Такие задания моделируют ситуации повседневной жизнедеятельности, позволяют формировать опыт успешной практической деятельности.

Анализ учебной программы дошкольного образования дает возможность обоснованно определить и детализировать познавательные и социальные компетентностные умения, способствующие формированию зрительных сенсорных представлений. Выявлено, что дошкольный возраст является сенситивным для овладения такими учениям, как различать признаки единичных объектов (их частей); характеризовать отношения между целым (его частями) или несколькими объектами по предложенным признакам; находить объекты с указанными признаками, располагать их в предложенном порядке; сравнивать объекты по предложенным сенсорным признакам; ориентироваться на форму, цвет, величину объектов в процессе выполнения бытовых, учебных и других действий; присваивать объектам признаки формы, цвета, величины и др. [7]. Перечисленные компетентностные умения характеризуются как универсальные, поскольку входят в состав разных способов деятельности и формируются не изолированно, а во взаимосвязи между собой и другими умениями, определяющими конкретный вид практической деятельности.

Анализ программы коррекционно-развивающей работы по развитию зрительного восприятия, а также изучение и обобщение опыта работы учителей-дефектологов в данном направлении позволили сформулировать задачи коррекционно-развивающей работы: умение локализовывать и узнавать заданный сенсорный признак из множества других; умение соотносить заданный сенсорный признак с признаками окружающих объектов; умение группировать объекты по заданному признаку в рамках одной сенсорной группы; умение устанавливать последовательность построения сериационных рядов по величине; умение использовать представления о сенсорных признаках в повседневной деятельности.



Компетентностные умения актуализируются и реализуются в образовательных ситуациях, которые могут целенаправленно создаваться и спонтанно возникать в процессе занятий по образовательным областям, выполнения режимных моментов, участия обучающихся в игровой, трудовой и других видах деятельности. Результаты нашего исследования показали, что актуальными ситуациями для применения указанных познавательных и социальных компетентностных умений в дошкольном возрасте являются: учебно-познавательные (подбор объектов с заданными признаками, определение количества объектов с заданными фиксированными признаками и др.), игровые (замещение атрибутов в процессе игры, выбор деталей для конструирования и др.), трудовые (дежурство перед приемом пищи, уборка после занятий или игр и др.), бытовые (покупка продуктов в магазине, выбор одежды и аксессуаров и др.) и др. [8, с. 277].

Проектирование компетентностно-ориентированных учебных заданий по формированию зрительных сенсорных представлений осуществляется с помощью специально созданного алгоритма, который включает в себя ряд последовательных действий:

- 1) формулировка и уточнение задач коррекционно-развивающей работы в зависимости от формируемых перцептивных умений;
- 2) выявление проблемных зон для коррекционно-развивающей работы;
- 3) конкретизация социальных и познавательных компетентностных умений, которые будут использованы для формирования зрительных сенсорных представлений и указывают на содержание учебного задания;
- 4) подбор образовательных ситуаций, обеспечивающих интеграцию компетентностных умений и умений оперировать зрительными сенсорными представлениями;
- 5) разработка разных по степени сложности заданий, отвечающих возможностям детей дошкольного возраста с нарушениями зрения, образующих комплекс компетентностно-ориентированных учебных заданий для детей 4–5 лет с нарушениями зрения.

Посредством предложенного алгоритма разработаны компетентностно-ориентированные учебные задания по формированию зрительных сенсорных представлений для детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Компетентностно-ориентированные учебные задания представляют собой дидактические упражнения, которые предлагаются в графической форме и их содержание имеет компетентностную основу. Все задания объединены в комплекс, который может стать основой рабочей тетради. В комплекс для детей среднего дошкольного возраста входит пять групп заданий, выделенных с учетом задач коррекционно-развивающей работы, на формирование представлений о сенсорных признаках формы, цвета и величины объектов. Описание фрагмента комплекса компетентностно-ориентированных учебных заданий представлено в табл.

Таким образом, для успешного решения выявленной проблемы спроектированы компетентностно-ориентированные учебные задания, которые можно считать одним из ключевых средств формирования зрительных сенсорных представлений у детей с нарушениями зрения. Компетентностно-ориентированные учебные задания, объединенные в комплекс, являются основой рабочей тетради. Рабочая тетрадь может применяться учителем-дефектологом на образовательных и коррекционных занятиях. Использование компетентностно-ориентированных учебных заданий будет способствовать приобретению реального опыта взаимодействия с людьми



и предметным окружающим миром, который будет востребован в повседневной жизни.

Таблица

Фрагмент комплекса компетентностно-ориентированных учебных заданий на формирование зрительных сенсорных представлений у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Задачи коррекционно-развивающей работы	Компетентностное умение	Примеры компетентностно-ориентированных учебных заданий
Умение локализовывать и узнавать один или два сенсорных признака из множества других в рамках одной или двух сенсорных групп	устанавливать отношения между целым и его частью; выделять объекты с заданными признаками; <i>трудовая ситуация:</i> помощь в разборе елки после праздника	«Убираем шары» Новогодние праздники прошли, пора убирать елку, складывать игрушки. Помоги разделить шары по коробкам. От шаров с кругами проведи стрелку в красную коробку, а с овалами в синюю коробку
Сформировать умение соотносить один или два заданных сенсорных признака с признаками окружающих объектов	определять отличительные признаки единичных объектов и их частей; выделять объекты с заданными признаками; сравнивать предметы по заданным сенсорным признакам; <i>познавательная ситуация:</i> определение предложенного напитка	«Какой сок в стакане?» Ты можешь без помощи взрослого по цвету понять, какой сок находится в стакане? Проведи стрелку от напитка к упаковке

Список источников

1. *Гайдукевич С. Е.* Методика коррекционно-развивающей работы при нарушениях зрения: развитие зрительного восприятия: уч.-метод. пособие. – Минск: Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, 2021. – 144 с.
2. *Китаева В. С., Карандаева Т. А.* Особенности развития зрительного восприятия у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения // Развитие и распространение лучшего опыта в сфере формирования цифровых навыков в образовательной организации: материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием / под ред. Л. А. Иванова. – Чебоксары: Среда, 2019. – С. 200–203.
3. *Анфисова С. Е.* Особенности компетентностно-ориентированного подхода в образовании детей дошкольного возраста // Известия Российского государственного педагогического университета. – 2009. – № 116. – С. 99–105.
4. *Гогоберидзе А. Г.* Моделирование предшкольного образования в логике компетентного подхода // Предшкольное образование – проблемы и перспективы развития: материалы международной конференции. – Ростов н/Д: Южный федеральный университет, 2007. – С. 154–159.
5. *Косенюк Р. Р.* Компетентностный подход в дошкольном образовании Республики Беларусь // Педагогическая наука и образование. – 2020. – № 4. – С. 79–86.
6. *Гайдукевич С. Е., Фрейток А. А.* Компетентностно-ориентированные задания как средство формирования зрительно-пространственных представлений у детей с нарушениями зрения дошкольного возраста // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы X Международной научно-



практической конференции / под ред. Г. С. Чесноковой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2022. – С. 90–93.

7. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями зрения: пособие для педагогических работников учреждений образования, реализующих образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования / С. Е. Гайдукевич, Е. С. Кураленя, М. К. Апанасевич, Т. В. Головач. – Минск: Белорусский государственный университет, 2022. – 216 с.

8. *Жевнерович А. А.* Создание комплекса учебных заданий по формированию представлений о сенсорных эталонах у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения на компетентностной основе // *Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен: материалы Международной научной конференции / под ред. Т. А. Чичканова.* – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2023. – С. 276–279.

Информация об авторах

Светлана Евгеньевна Гайдукевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий, Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, gaidukevich.s@mail.ru

Алина Алексеевна Жевнерович, преподаватель кафедры коррекционно-развивающих технологий, Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, alikaalek99@gmail.com

Information about the authors

Svetlana Evgenievna Gaidukevich, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional and Developmental Technologies, Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, gaidukevich.s@mail.ru

Alina Alekseevna Zhevnerovich, Lecturer at the Department of Correctional and Developmental Technologies, Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, alikaalek99@gmail.com

Поступила: 19.09.2024

Одобрена после рецензирования: 21.10.2024

Принята к публикации: 26.11.2024

Received: 19.09.2024

Approved after peer review: 21.10.2024

Accepted for publication: 26.11.2024

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH SPEECH DISORDERS

День дефектологии. 2024. № 2
Day of Defectology, 2024, no. 2

Научная статья

УДК 376+37.0+316.7

Практический опыт организации взаимодействия с родительской общественностью на уровне группы компенсирующей направленности в рамках семейной ассамблеи «Вместе весело шагать»

Г. И. Пестерева¹, И. Н. Огорокова¹, Н. О. Холдина¹

¹Детский сад «Сказка», Новосибирская область, рп. Кольцово

Статья отражает опыт работы по организации системы взаимодействия с родителями в рамках семейной ассамблеи с целью создания условий для развития социального партнерства педагогов детского сада и семьи через повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах развития и воспитания детей с ОВЗ.

Ключевые слова: семейная ассамблея; взаимодействие с родителями; коррекционно-образовательная деятельность; родительская компетентность; профессиональная компетенция.

Для цитирования: Пестерева Г. И., Огорокова И. Н., Холдина Н. О. Практический опыт организации взаимодействия с родительской общественностью на уровне группы компенсирующей направленности в рамках семейной ассамблеи «Вместе весело шагать» // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 147–153.

Original article

Practical experience in organizing interaction with the parent community at the level of a compensatory orientation group within the framework of the family assembly “It's fun to walk together”

G. I. Pestereva¹, I. N. Okorokova¹, N. O. Kholdina¹

¹Kindergarten “Skazka”, Novosibirsk region, Koltsovo

The article reflects the experience of organizing a system of interaction with parents within the framework of the family assembly, with the aim of creating conditions for the development of social partnership between kindergarten teachers and the family through



increasing the psychological and pedagogical competence of parents in the development and upbringing of children with disabilities.

Keywords: family assembly; interaction with parents; correctional and educational activities; parental competence; professional competence.

For citation: Pestereva G. I., Okorokova I. N., Kholdina N. O. Practical experience in organizing interaction with the parent community at the level of a compensatory orientation group within the framework of the family assembly “It’s fun to walk together”. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 147–153.

В основе новой концепции взаимодействия семьи и дошкольного учреждения лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность. Родители являются полноценными участниками образовательного процесса. Уходит в прошлое официально осуществляемая в нашей стране политика превращения воспитания из семейного в общественное.

Идеи взаимодействия семейного и общественного воспитания развивались в работах В. А. Сухомлинского, в частности, он писал: «В дошкольные годы ребенок почти полностью идентифицирует себя с семьей, открывая и утверждая себя и других людей преимущественно через суждения, оценку и поступки родителей». Поэтому, подчеркивал он, задачи воспитания могут быть успешно решены в том случае, если школа поддерживает связь с семьей, если между воспитателями и родителями установились отношения доверия и сотрудничества [1, с. 125].

Изучение опыта работы педагогов с родителями в дошкольных учреждениях, результаты анализа собственной педагогической практики часто показывают, что наряду с положительными сторонами сотрудничества детского сада и семьи в нем имеются и недостатки:

- традиционные формы работы с родителями (беседы, собрания, уголки) не всегда оказываются эффективными;
- педагогическая пассивность родителей, они не понимают своей воспитательной функции, не желают устанавливать единые требования к ребенку дома и в детском саду;
- незнание родителей истинной работы с детьми в детском саду;
- педагог выступает в роли информатора семьи о жизни ребенка в детском саду.

Актуальность. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ в ДООУ мы рассматриваем как комплексную технологию психолого-педагогической поддержки, помощи ребенку и родителям в решении задач по развитию, обучению, воспитанию и социализации ребенка.

Современный подход к семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), рассматривает ее как реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями к созданию максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребенка (С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко, Э. И. Леонгард, Н. В. Мазурова, Г. А. Мишина, Е. М. Мастюкова, Л. И. Солнцева, В. В. Ткачёва и др.).

Цель: создание условий для развития социального партнерства педагогов детского сада и семьи через повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах развития и воспитания детей с ОВЗ.

Задачи:

- формирование психолого-педагогических знаний родителей о возрастных и индивидуальных особенностях детей, ознакомление со спецификой работы ДООУ;



- приобщение родителей к участию в жизни ДОО (группы), познакомить с методами, приемами развития и воспитания детей;
- оказание помощи семьям воспитанников в развитии, воспитании и обучении детей;
- изучение и пропаганда лучшего семейного опыта.

Инновационность педагогического опыта заключается в следующем:

1. Создание системы взаимодействия специалистов детского сада, организующих процесс психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.
2. Опыт использования диагностического инструментария с целью определения степени сформированности развивающего и воспитательного потенциала семьи.
3. Разработка практических программно-методических материалов по организации сотрудничества с родителями.
4. Ознакомление родителей и педагогов с возможностями системы сотрудничества педагогов и родителей для повышения компетенции по вопросам развития ребенка.

Оригинальностью и новизной данной системы работы является то, что осуществляется комплексный и системный подход в решении образовательных и коррекционных задач специалистами: педагогом-психологом совместно с учителями-логопедами используются нетрадиционные методы взаимодействия с родителями, в том числе организация экологичной коммуникации специалистов ДОО с родителями группы компенсирующей направленности в режиме онлайн.

Педагогическая целесообразность проекта заключается в том, что эта система работы может быть рекомендована к использованию в дошкольных образовательных учреждениях. При этом реализовать ее могут педагоги-психологи, социальные педагоги, учителя-логопеды и воспитатели. Не требует специальных материальных вложений.

Практическая значимость заключается в разработке и внедрении эффективных форм работы для активного включения родителей в жизнь ДОО.

Предполагаемый результат:

1. Создание положительного эмоционального микроклимата взаимодействия с родителями.
2. Повышение педагогической грамотности родителей.
3. Повышение профессиональной компетентности педагогов.
4. Обогащение опыта межличностного общения детей, родителей и педагогов.
5. Продуктивное творческое взаимодействие педагогов и родителей.

Основные принципы и подходы в реализации системы работы:

1. Принцип единства воспитательного воздействия семьи, образовательного учреждения, тесное взаимодействие семьи и ДОО с целью развития и воспитания особого ребенка.
2. Принцип комплексности, тесное взаимодействие всех специалистов ДОО: психолога, воспитателей, логопеда, музыкального и физкультурного работника.
3. Принцип гуманистической направленности психологической помощи. Он основан на признании самоценности личности ребенка и создании условий для его гармонического развития.
4. Принцип интегративного использования психолого-педагогических и психотерапевтических методов и приемов, что позволяет успешно осуществлять коррекцию различных нарушений в развитии детей с ОВЗ.



5. Принцип доступности, повторяемости и концентричности предложенного материала, что особо важно для развития и обучения детей с ОВЗ.

6. Принцип оптимизации воспитательных приемов, используемых родителями во взаимоотношениях с ребенком с ОВЗ. При этом повышается педагогическая грамотность, психологическая компетентность и общая культура родителей.

Методы, используемые при реализации поставленных задач. Для решения поставленных в работе цели и задач использовались следующие методы исследования: теоретический анализ педагогической и методической литературы по теме; педагогическое наблюдение, анкетирование, беседы, учет активности родителей, самоанализ педагогов, анализ результатов деятельности (табл. 1).

Для оценки эффективности работы был использован следующий диагностический инструментарий:

1. Опросник для родителей «Определения воспитательного потенциала семьи».
2. Источник: модифицированный классификатор оценки реабилитационного потенциала семьи (В. Ю. Альбицкий, А. А. Модестов).
3. Диагностика адаптационно-реабилитационного потенциала семьи, воспитывающей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Сроки реализации проекта: 2022–2023 учебный год.

Таблица 1

Этапы реализации работ

Этап Сроки	Содержание работы	Цель, задачи
1	2	3
1 этап сентябрь	Диагностика 1. Проведение анкетирования родителей. Опросник для родителей «Определения воспитательного потенциала семьи» Источник: модифицированный классификатор оценки реабилитационного потенциала семьи (В. Ю. Альбицкий, А. А. Модестов)	1. Выявление запросов родителей по организации работы семейной ассамблеи. 2. Определить уровень психолого-педагогической компетентности для решения воспитательных задач.
2 этап октябрь	Развивающая работа 1. Родительско-детская встреча Тема: «Давайте познакомимся» «День открытых дверей», экскурсия родителей по группе, презентация развивающей предметно-пространственной среды. Открытый показ непосредственной образовательной деятельности с элементами сказкотерапии «Сказка о Короле Буренке»	Создание условий для формирования у родителей мотивации к сотрудничеству, выстраивание партнерских отношений для повышения эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми. Ознакомление с возможностями использования приемов сказкотерапии.
ноябрь	2. Родительско-детская встреча. Тема: «Роль мамы в эмоциональном развитии ребенка» Проведение праздника «Мамочка, любимая моя» с элементами сказкотерапии «Мама зайчонка»	Повышение уровня осведомленности родителей об особенностях эмоционального развития и благополучия дошкольников, установление взаимосвязи детско-родительских отношений и личностных качеств ребенка дошкольного возраста. Создание условий для эмоционального благополучия всех участников образовательного взаимодействия.



1	2	3
декабрь	<p>3. Родительско-детская встреча. Тема: «Возможности сенсорной интеграции для формирования у дошкольников представлений об окружающем мире» – открытая совместная деятельность с детьми «В поисках волшебной краски». – демонстрация фильма «Приемы и методы сенсорной интеграции в развитии дошкольников» – мастерская «Валенки шептуньи»: мастер-класс по изготовлению валенок из шерсти родителями совместно с детьми.</p>	<p>Расширение представлений у родителей как участников образовательного процесса о значении двигательной, сенсорной активности детей. Создать условия для появления у родителей и детей желания создавать, творить, проявлять свои умения, фантазию в различных поделках.</p>
январь	<p>4. Экологичное родительское собрание как инновационная и технологичная форма работы с родителями Тема: «Формирование пространственных представлений у детей среднего дошкольного возраста с ОВЗ посредством использования игровых упражнений»</p>	<p>Организация экологичной коммуникации специалистов ДОО с родителями группы компенсирующей направленности в режиме онлайн. Познакомить участников педагогического процесса с методами и приемами развития зрительно-пространственных отношений в игровых упражнениях.</p>
февраль	<p>5. Мастер-класс «Развивающие игры с карандашами» Видеодемонстрация непосредственной образовательной деятельности с детьми «Карандаш – волшебник»</p>	<p>Стимулировать родителей к овладению практическими навыками использования игровых приемов с карандашами для психомоторного развития детей.</p>
март	<p>6. Игроклуб для родителей Тема: «В поисках весны». Интеграция двух образовательных технологий: «клубный час» как эффективная технология позитивной социализации и нейропсихологический подход как здоровьесберегающая технология.</p>	<p>Создание условий для ознакомления родителей с возможностями нейропсихологических методов в развитии и воспитании дошкольников.</p>
апрель	<p>7. Семинар-практикум. Тема: «Формирование эмоционального интеллекта и просодического компонента речи у дошкольников с общим недоразвитием речи через театрализованную деятельность».</p>	<p>Ознакомление родителей с методами и приемами формирования эмоционального интеллекта и развития интонационной стороны речи через использование дидактических игр и упражнений.</p>
май	<p>8. Круглый стол. Тема: «Подведение итогов взаимодействия педагогов и родителей за учебный год». Итоги. Перспективы Видеопозаказ музыкально-литературной композиции «Котят» по произведению С. В. Михалкова</p>	<p>Обобщить опыт работы за год, представить результаты. Получить обратную связь от родителей для выстраивания взаимодействия в перспективе на следующий учебный год.</p>
3 этап апрель–май	<p>Повторная диагностика 1. Для оценки эффективности проводимой работы был использован тот же диагностический инструментарий. 2. Метод экспертных оценок. Цель: получение экспертных оценок о происходящих изменениях от значимых взрослых (родители, воспитатели).</p>	<p>Определить характер динамики изучаемых параметров, показателей уровня воспитательного потенциала семьи.</p>



Результативность представленных идей, конкретные практические результаты. Для оценки эффективности работы был использован следующий диагностический инструментарий:

- опросник для родителей «Определения воспитательного потенциала семьи»;
- источник: модифицированный классификатор оценки реабилитационного потенциала семьи (В. Ю. Альбицкий, А. А. Модестов);
- диагностика адаптационно-реабилитационного потенциала семьи, воспитывающей детей с ограниченными возможностями здоровья.

Метод экспертных оценок. Цель: получение экспертных оценок о происходящих изменениях от значимых взрослых (родители, воспитатели).

В процессе обследования были получены результаты первичной диагностики до проведения коррекционно-развивающей работы (сентябрь 2022 г.) и повторной диагностики (апрель 2023 г.) после проведенной работы с целью определения эффективности коррекционно-развивающего воздействия (табл. 2).

Таблица 2

Распределения по уровням воспитательного потенциала семьи

Уровни	Начало учебного года	Конец учебного года
Высокий	10 %	20 %
Средний	70 %	80 %
Низкий	20 %	0

Результаты диагностики. По результатам диагностики можно говорить о следующих изменениях:

1. Родители знают и учитывают свои знания о возрастных и индивидуальных особенностях детей.
2. Родители проявляют большой интерес к происходящим событиям в ДОО, интересуются новыми методами, приемами развития и воспитания детей.
3. Родители используют полученный опыт и осознают значение семьи в становлении личности ребенка.

Таким образом, с помощью разных форм взаимодействия с семьей мы создали условия для социального партнерства как важного условия эффективности коррекционно-развивающего процесса. Результаты диагностики показали эффективность организации данной системы взаимодействия с родительской общественностью в рамках семейной ассамблеи.

Список источников

1. *Ворошнина О. Р.* Клинико-психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей в условиях общего (инклюзивного и интегрированного) и специального образования. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2015. – 180 с.
2. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии. – СПб.: Златоуст, 1998. – 352 с.
3. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Практикум по сказкотерапии. – СПб.: Речь, 2000. – 310 с.
4. *Савченко М. В.* Формирование предпосылок функциональной грамотности у детей дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 4. – С. 6.
5. *Шорохова О. А.* Играем в сказку. Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников. – М.: Сфера, 2006. – 298 с.

**Информация об авторах**

Галина Ивановна Пестерева, учитель-логопед, Детский сад «Сказка», Новосибирская область, рп. Кольцово, ds_sksz_kol@edu54.ru

Инна Николаевна Окороква, педагог-психолог, Детский сад «Сказка», Новосибирская область, рп. Кольцово, ds_sksz_kol@edu54.ru

Наталья Олеговна Холдина, учитель-логопед, Детский сад «Сказка», Новосибирская область, рп. Кольцово, n.kholdina@inbox.ru

Information about the authors

Galina Ivanovna Pestereva, Speech Therapist Teacher, Kindergarten “Skazka”, Novosibirsk region, Koltsovo, ds_sksz_kol@edu54.ru

Inna Nikolaevna Okorokova, Educational Psychologist, Kindergarten “Skazka”, Novosibirsk region, Koltsovo, ds_sksz_kol@edu54.ru

Natalia Olegovna Kholdina, Speech Therapist Teacher, Kindergarten “Skazka”, Novosibirsk region, Koltsovo, n.kholdina@inbox.ru

Поступила: 23.04.2024

Одобрена после рецензирования: 23.09.2024

Принята к публикации: 01.11.2024

Received: 23.04.2024

Approved after peer review: 23.09.2024

Accepted for publication: 01.11.2024

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

День дефектологии. 2024. № 2
Day of Defectology, 2024, no. 2

Научная статья

УДК 376-053.4

Особенности развития пространственных представлений у детей с нарушениями психического развития

Т. Ю. Азатян¹

¹Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, Ереван

В статье рассматривается проблема ориентировки в пространстве детей с нарушениями умственного развития. В частности раскрываются проблемы школьного обучения, а именно, недостаточное развитие пространственных представлений вызывает у детей с нарушениями умственного развития значительные трудности в решении различных задач в процессе обучения, трудового воспитания, самообслуживания, что снижает эффективность коррекционно-развивающего обучения в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: трудовое воспитание; школьное обучение; коррекционно-развивающее обучение.

Для цитирования: Азатян Т. Ю. Особенности развития пространственных представлений у детей с нарушениями психического развития // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 154–159.

Original article

Features of the development spatial representations in children with mental disabilities

T. Yu. Azatyan¹

¹Armenian State Pedagogical University named after Khachatur Abovyan, Yerevan

The article deals with the problem of orienting in space of children with mental developmental disorders. In particular, the problems of school education are revealed. Insufficient development of spatial representations exposes children with mental disabilities to significant difficulties in solving various tasks in the process of education, labor training,



self-care, which reduces the effectiveness of correctional and developmental education in a educational institutions.

Keywords: labor education; schooling; correctional and developmental education.

For citation: Azatyan T. Yu. Features of the development spatial representations in children with mental disabilities. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 154–159.

The simplest forms of spatial orientation, associated with the transition to the upright position and the development of object actions, are formed as early as infancy. By the age of three a child develops a systematic mechanism of spatial orientation in which vision, kinesthesia, and static-dynamic sensations are interconnected [11]. By entering all areas of a child's interaction with reality, spatial orientation influences the development of self-awareness and personality and is an integral part of the socialisation process [8; 10]. Spatial orientation refers to “a person's understanding and determination of his or her position in relation to some material bodies that he or she has chosen”, or, similarly, their position in relation to himself or herself [6; 7]. For mental disabilities children, spatial orientation is significantly hampered [8; 9] because the impairment of mental development not only limits their motor activity, but also negatively affects the development of temporal representations, musculoskeletal function and leads to a decrease in compensatory processes.

One of the necessary conditions for the harmonious development of a child is the ability to orient in space. It has been established that insufficient formation of spatial function causes significant difficulties experienced by junior schoolchildren in learning educational material.

In the future, the successful mastery of learning activities (counting, reading, writing) largely depends on the level of spatial orientation. However, the process of formation of spatial representations and orientation causes known difficulties for the child even with normal mental development [2; 4; 7]. Therefore, the formation of spatial orientation in preschool age is one of the conditions for the full preparation of the child for school education.

Despite the considerable number of studies directly or indirectly touching upon this problem, up to the present time there is no complete picture of the peculiarities of the development of spatial orientation in this category of children, as well as ways to correct the existing violations. In correctional institutions for children with mental retardation there is a rather large amount of work aimed at the development of their spatial perceptions. At the same time, the existing activities are rather disjointed, fragmented and do not represent a single line of corrective actions. Practice shows that most of the training is spontaneous, unsystematic and does not fully take into account the complex structure, mechanisms, genesis of orientation in space, its developmental influence on all aspects of intellectual and personal sphere of the child.

Some general regularities of the development of spatial perception and spatial orientation, revealing connections and relations between the peculiarities of psychophysical development of a child with mental retardation and the level of development of his or her spatial orientation, are shown. The psychological conditions and prerequisites for the formation of spatial orientation in mentally retarded children were studied for the first time. These data are of interest for special psychology and pedagogy, revealing the difficulties in creating conditions for the sensual reflection of space and its connection with words in children with mental disability. The ways of formation of spatial orientation in this category of children are defined.



The aim of the article is to reveal the degree of development and peculiarities of spatial orientation development of mentally retarded children of primary school age.

Spatial orientation is defined as a special holistic sensory-perceptual ability and is based on mastering the ways of perception, reproduction and transformation of spatial relations.

Orientation in space is associated with the emergence of the child at early stages of development of the sense of his own body, object-practical activity, development of movements, as well as visual-motor coordination.

In this case, directly develop ideas about the relationship between external objects in relation to their own body (about finding objects using the concepts of “from what side”, “top-bottom”, about the remoteness of finding an object); ideas about spatial relationships between two or more objects that are in the surrounding world and space.

According to a number of researchers, the formation of children's orientation on the plane of the sheet – is one of the main directions of the resolution of this, as the essence and content of many school skills and activities, such as reading, writing, orientation in the space of the page of the textbook, manual labor, orientation in a notebook, as well as in the space of the desk, etc. are related to this [1; 3; 10].

In this regard, it is necessary to pay special attention to the enrichment of children's sensory, motor experience, formation of ideas about the body scheme, experience of children's practical activities, personal position among surrounding objects, as well as instability and relativity of spatial relations.

According to the literature [1; 2; 6; 8], the function of space reflection is one of the more complex, long-forming and vulnerable mental functions. Already at the early stages of the 86 it has a close connection with the child's practical activity and the joint work of visual, kinesthetic and vestibular apparatuses.

According to the available ideas opto-spatial gnosis passes a number of stages in its formation. In the first months of life, the prerequisites for the formation of space perception are laid down, which is called the ability to fix a stimulus with the gaze, and the development of the orientation reflex to a spatially oriented stimulus takes place. Then the functions that relate to the perception of three-dimensional space proper – constancy of the perception of size and shape, development of the perception of remoteness – are manifested.

In the course of formation of motor functions, thinking, memory, there is an increase in the child's abilities to perceive the spatial characteristics of the object.

Thus, based on the development of perception, spatial representations, which are a necessary prerequisite for the formation of spatial thinking, as well as quasi-spatial syntheses, which are included in such complex mental processes as counting, reading, understanding of logical and grammatical structures, etc., undergo their formation [2; 5; 9].

At a certain stage of ontogenesis, as a result of repeated actions with the right hand, conditional visual-motor connections are developed in the cerebral cortex, which contribute to the allocation of the right hand as the leading one. Further differentiation of the right and left sides of the body is formed on the basis of the ability to distinguish the right hand. Differentiation of the left hand in the child during this period is realized only through the right hand. Using long-term sensations of the movements of his hands, the child begins to distinguish between the right and left sides of the body.

In the structure of spatial representations distinguishes 4 basic levels, each of which, in turn, consists of several sublevels. The basis for the allocation of levels in the structure of



spatial representations is the sequence of mastering by the child [4; 7; 11]. The first level is spatial representations of one's own body. The sub-levels are:

- sensations coming from proprioceptive receptors (dark muscle feeling) – tension – relaxation;
- sensations coming from the “inner world” of the body (e.g. hunger, satiety);
- sensations coming from the interaction of the body with the external space (wetness – dryness, tactile sensations), as well as interaction with adults.

The second level is spatial representations of the relationship between external objects and the body (in relation to one's own body). The sub-levels are:

- representations about the relationship of external objects and the body. In turn, these representations are subdivided into the following: topological representations, coordinate representations, metric representations.

– representations about the space of relationships between two or more objects in the surrounding space. At the same time, the formation of representations of this level occurs sequentially. First, the notion of vertical, then horizontal, then right and left sides is formed. The concept of “behind” is formed most late. The results of the child's development at this level is a complete picture of the world in the perception of spatial relationships between objects and his own body.

The third level is the level of verbalization of spatial representations. At the child, at first, in the impressive plan, and later, in the expressive plan, the possibility of verbalization of representations of the second level appears. There is a certain sequence of manifestations of topological plan designations in speech. Manifestations of spatial representations at the verbal level correlate with the laws of movement development in ontogenesis. Prepositions denoting ideas about the relative location of objects both in relation to the body and to each other (in, above, under, behind, in front) appear in the child's speech later than such words as top, bottom, close, far [6; 10].

The fourth level is linguistic representations (language space). This level is the most complex and late forming. Understanding of spatial-temporal and cause-and-effect relations and connections is also an important component of mental development. The time factor plays a significant role in determining the style of thinking and the child's own cognitive development.

Children with intellectual disabilities experience significant difficulties in orienting in the directions of space, in the sides of the body, cannot perform actions related to spatial orientation, according to verbal instructions. When it is required to give a verbal account of the work and activities performed by children, they have considerable difficulty in doing so. Children slowly and with difficulty learn verbal designations that reflect spatial relations of depicted and real objects, preferring indefinite expressions such as “there”, “here”, “there”, “here”; quite rarely talk about the qualities and properties of objects.

Children with intellectual disabilities in verbal report on the actions performed or drawings often the same details in drawings or objects are called differently, indicating the lack of relationship between the image and the word. The hierarchy of sequences in the past tense, etc. is very difficult for children. Mastering it occurs simultaneously with the mastering of speech, which is the basis of the internal sense of time.

Further development and improvement of the processes of perception and comprehension of space occurs only under the direct influence of properly organized training and education of children.

Formation of spatial and temporal concepts in children with mental disabilities is important for their successful learning. Pupils have multiple errors, as well as difficulties



in the course of learning activities in case of insufficient formation of spatial and temporal representations, namely, pupils cannot correctly place school supplies on the desk, follow the teacher's instructions related to the direction of movement - forward, backward, right, left, etc., and they are not able to do this.

In writing is traced inability to orient themselves in the notebook, children make mirror errors, that is, instead of “f” write “v”, in mathematics is observed incorrect writing of numbers (6 instead of 8, 3 instead of 5), poor assimilation of concepts such as meter, centimeter. Pupils with underdevelopment of spatial analysis and synthesis have difficulties in reading as a result of limited distinguishable space, as well as the difficulty of distinguishing optically similar letters.

Ysesmetric errors, inability to place the drawing on the space of the sheet, all this is characteristic of the visual activity of children with intellectual disabilities. Characteristic manifestations of intellectual under development include significant difficulties in mastering space and time, the formation of spatial and temporal representations.

Insufficient development of spatial representations exposes children with mental disabilities to significant difficulties in solving various tasks in the process of education, labor training, self-care, which reduces the effectiveness of correctional and developmental education in educational institutions.

Based on the above, the significance of the development of spatial and temporal representations in students with mental retardation is beyond doubt. However, in the course of current learning activities, as practice shows, students' spatial representations are formed very slowly. Children confuse the right and left sides, are not sufficiently oriented in the plans-schemes of the area, in the geographical map. As a consequence, special classes are needed to correct and develop spatial and temporal perceptions.

Список источников

1. *Богданова М. В.* Особенности психологических защит при психосоматических расстройствах (на примере часто и длительно болеющих): дисс. ... канд. психол. наук. – Томск, 2005. – 207 с.
2. *Buntinx W. H. E., Schalock R. L.* Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional Practice in Intellectual Disability // *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities.* – 2010. – № 7(4).
3. *Guralnick M. J.* Peer Relationships and the Mental Health of Young Children with Intellectual Delays // *Journal of policy and practice in intellectual disabilities.* – 2006. – Vol. 3(1). – P. 49–56.
4. *Holden B., Gitlesen J. P.* A total population study of challenging behavior in the county of Hedmark, Norway: Prevalence, and risk markers // *Research in Developmental Disabilities.* – 2006. – № 27. – P. 456–465.
5. *McDougle C. J., Holmes J. P., Bronson M. R.* Risperidone Treatment of Children and Adolescents With Pervasive Developmental Disorders: A Prospective, Open-Label Study // *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry.* – 1997. – Vol. 36(5). – P. 685–693.
6. *Olness K.* Effects on brain development leading to cognitive impairment: a worldwide epidemic // *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics.* – 2003. – № 24. – P. 120–130.
7. *Перова М. Н.* Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. – М.: Просвещение, 2001. – 158 с.
8. *Schalock R., Borthwick-Duffy S., Bradley V.* Intellectual disability: Definition, classification, and systems of support. – Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2010.



9. *Shiff Zh. I.* Peculiarities of the Mental Development of Pupils of a Secondary School. – 1965.

10. *Snyder H.* Literature review as a research methodology: An overview and guidelines // *Journal of Business Research.* – 2019. – Vol. 104. – P. 333–339.

11. *Tasse I. M. J., Schalock R. L., Balboni G.* The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability // *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities.* – 2012. – № 117. – P. 291–303.

Информация об авторе

Тереза Юрьевна Азатян, кандидат педагогических наук, доцент, Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, Ереван, Армения

Information about the author

Teresa Yurievna Azatyan, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armenian State Pedagogical University named after Khachatur Abovyan, Yerevan, Armenia

Поступила: 16.09.2024

Одобрена после рецензирования: 21.10.2024

Принята к публикации: 25.11.2024

Received: 16.09.2024

Approved after peer review: 21.10.2024

Accepted for publication: 25.11.2024

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. 2024. № 2

Day of Defectology, 2024, no. 2

Научная статья

УДК 376+37.0+316.7

Развитие эмоционального интеллекта младших школьников с задержкой психического развития средствами арт-терапии

Т. В. Волошина¹

*¹Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск*

Статья посвящена анализу понятия эмоционального интеллекта, обобщению научного знания по проблеме развития эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития средствами арт-терапии. В работе отмечается, что низкий уровень развития эмоционального интеллекта младших школьников с задержкой психического развития негативно влияет на показатели социально-психологической адаптации, социальную успешность и эмоциональное благополучие. По мнению автора, средства арт-терапии являются наиболее оптимальной и безопасной формой в психокоррекционной работе с детьми с задержкой психического развития по решению психотерапевтических и общеразвивающих задач, в том числе развитию структурных компонентов эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; эмпатия; осведомленность; ответственность; младший школьный возраст; дети с задержкой психического развития; арт-терапия.

Для цитирования: Волошина Т. В. Развитие эмоционального интеллекта младших школьников с задержкой психического развития средствами арт-терапии // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 160–169.



Development of emotional intelligence of junior schoolchildren with mental development retards by means of art therapy

T. V. Voloshina¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

The article is devoted to the analysis of the concept of emotional intelligence, generalization of scientific knowledge on the problem of developing the emotional intelligence of children of primary school age with mental retardation through art therapy. The work notes that the low level of development of emotional intelligence of primary schoolchildren with mental retardation negatively affects indicators of socio-psychological adaptation, social success and emotional well-being. According to the author, art therapy is the most optimal and safe form in psycho-correctional work with children with mental retardation to solve psychotherapeutic and general developmental problems, including the development of structural components of emotional intelligence in children of primary school age with mental retardation.

Keywords: emotional intelligence; empathy; awareness; responsibility; primary school age; children with mental retardation; art therapy.

For citation: Voloshina T. V. Development of emotional intelligence of junior schoolchildren with mental development retards by means of art therapy. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 160–169.

Идея эмоционального интеллекта, актуальная в современной сфере знаний, принадлежит авторам Э. Торндайк, Дж. Хилфорд, Г. Айзенк. Рассматривая понятие «социальный интеллект», исследователи выделяют процессы аффективного и когнитивного характера в единую группу. Еще в начале XX в. отечественные ученые подчеркивали связь аффекта и интеллекта (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн). По мнению А. В. Брушлинского, взаимодействие аффективных и когнитивных процессов проявляется через влияние эмоции на эффективность мышления или, наоборот, снижение эффективности процессов мышления.

Исследователями Дж. Мейером, П. Сэловейем были предложены основы теоретических знаний эмоционального интеллекта. Они рассматривались в совокупности с такими понятиями, как сопереживание (эмпатия), осведомленность, ответственность [9].

Эмпатия является основой эмоционального интеллекта. Ощущать эмпатические реакции обозначает отождествлять себя с чувствами другого человека и таким образом сопереживать и сочувствовать ему. Эмпатия также проявляется в распознавании эмоций, чуткости, понимании и демонстрации эмпатических переживаний объекту [9].

Осведомленность – это важная характеристика эмоционального интеллекта. Для того чтобы поддерживать эмоциональное состояние нужно быть компетентным в своих чувствах, уметь различать и принимать продуктивные и непродуктивные эмоции, дифференцировать их в нужное время (тогда, когда они должны переживаться).

Ответственность как составляющая эмоционального интеллекта дает возможность человеку регулировать собственное благополучное состояние, которое обу-



словливается умственным и психическим здоровьем, совершать определенный выбор, который приводит к конкретным действиям и установленному поведению [9].

В настоящее время активно изучается структура эмоционального интеллекта и методы его диагностики. Существует ряд исследований, в которых подтверждается положительное влияние развитого эмоционального интеллекта на социальную успешность человека, параметры его социально-психологической адаптации и эмоциональное благополучие, была установлена прямая связь между умением человека распознавать эмоции и навыком обработки информации. Так, И. Н. Андреева утверждает, что влияние эмоционального интеллекта на успешность человека значительно больше когнитивного. Ограничения эмоционального интеллекта мешают индивидууму полностью раскрыть свой потенциал в отношении интеллектуальных способностей. Причиной этого является преобладание стилей коммуникации в неконструктивном виде. Эмоциональный интеллект проявляется в умении понимать и определять эмоцию, сознательно регулировать ее. И. С. Степанов утверждает, что социальная успешность личности зависит от уровня эмоционального интеллекта, который можно развивать посредством тренинговой или психокоррекционной работы. Это то, что пока не представлено массово в образовательном пространстве начальной школы, в небольшом проценте представлено в разных структурах дополнительного образования.

Вместе с тем, на наш взгляд, вопрос развития эмоционального интеллекта остается не совсем понятным для родителей, им сложно понять, зачем развивать эмоциональный интеллект и когда это лучше делать. При этом обучающиеся проявляют интерес к этой теме и пытаются интуитивно искать способы развития эмоционального интеллекта, чтобы успешно адаптироваться в школе и уметь выстраивать эффективное взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Они нередко понимают и замечают свои трудности в процессе общения со сверстниками, и поэтому имеют достаточно высокую мотивацию к развитию эмоционального интеллекта. Но для решения проблем недостаточно теории, нужна благоприятная среда и помощь специалиста, в этом пока основная трудность – нет программ и системного подхода по развитию эмоционального интеллекта в образовательных учреждениях.

Согласно Д. Гоулману, структура эмоционального интеллекта включает четыре компонента: самосознание, самоконтроль, социальное понимание и управление взаимоотношениями. Иначе говоря, это понимание собственных эмоций, контроль собственных эмоций, самомотивация, понимание эмоции других, социальные умения [3].

Вызывают интерес исследования А. И. Савенкова по вопросу эмоционального интеллекта. Это понятие воспринимается и трактуется им как сложное, интегративное образование, состоящее из когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов [7].

Когнитивный компонент подразумевает знания о социуме и понимание человека. Включает в себя прогнозирование, память и интуицию на социальном уровне. Под памятью понимается в данном случае память на имена или лица, а под интуицией – понимание эмоций и чувств чужого человека, а также его поведения в социальном проявлении. Под прогнозированием в данном контексте понимается планирование своих действий, наблюдение и анализ собственного развития, оценка потенциальных, но не использованных возможностей.

Эмоциональный компонент включает в себя контроль и чувствительность на эмоциональном уровне. Сопереживание – это умение понять ситуацию другого че-



ловека, а также представить себя на его месте. Проявление эмпатии. Способность прочувствовать внешний мир, выраженный в виде природы, искусства и продуктов творчества, событий. Налаживание контакта и коммуникации на эмоциональном уровне с внешним уровнем, в том числе другими людьми, а также способность прочувствовать эмоциональный фон другого человека или группы людей.

Поведенческий компонент выражается в социальном восприятии, социальном взаимодействии и социальной адаптации [7].

Младший школьный возраст является одним из важнейших периодов становления эмоциональной сферы ребенка, отмечается в работах Л. С. Выготского и Е. Е. Кравцовой [1; 5]. Меняется форма общения с окружающим миром, наиболее значимым становится мир людей, дети направляют свое внимание на познание взаимоотношений. Вступает в работу критическое мышление, ребенок соизмеряет свое поведение с внешними социальными нормами, которые ему уже знакомы, изучает эти нормы через свой личный опыт, через наблюдение за другими людьми. Ребенок младшего школьного возраста, соответственно, вырабатывает навык управления своими поведенческими проявлениями, особенно в момент перехода от возникновения сильного возбужденного состояния к непосредственным действиям. Это подробно рассмотрено в работе Л. С. Выготского как обобщение переживаний и Е. Е. Кравцовой как интеллектуализация сильного возбуждения. Постепенно дети способны видеть и понимать природу своих переживаний, учатся подвергать их контролю и правильно проявлять.

Коммуникация ребенка с внешним миром напрямую затрагивает в нем его эмоциональное восприятие к действительности, окружающей его. Но, на сегодняшний день, роль интеллектуального развития детей наиболее значима как для родителей, так и в образовательном пространстве. В связи с этим проблема развития эмоционального интеллекта младших школьников приобретает особую значимость.

Многие авторы указывают на важность развития эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте, объясняя это высокой потребностью ребенка выстраивать большое количество новых взаимоотношений именно в этот период. Через опыт взаимодействия происходит познание различных реакций и проявлений, у ребенка формируется багаж знаний для выстраивания взаимоотношений. Но когнитивное развитие в образовательном процессе стоит на первом месте, а работа с эмоциональной сферой присутствует ситуативно, что указывает на актуальность изучения и развития эмоционального интеллекта младших школьников.

Эмоциональное развитие в младшем школьном возрасте опережает интеллектуальное. Поэтому недоразвитие этой психической сферы неизбежно будет влиять на качество жизни ребенка, может проявляться в виде внутриличностных и межличностных конфликтов, например, таких, как непринятие себя и других, неумение работать в команде, неумение управлять своими эмоциями и т. д.

Система эмоционального интеллекта базируется на двух главных аспектах: социальный аспект, отвечающий за управление собой и своими эмоциями в социуме, а также взаимоотношениями с людьми, и личностный, ориентированный на самого себя. Развитие интеллекта и общего кругозора ребенка совсем не говорит о способности адаптироваться к новой социальной среде. В возрасте 7–10 лет ребенок все еще оценивает мир через эмоции, которые делают все, что его окружает, на хорошее и плохое. Соответственно, отношение к внешней среде, окружающей ребенка, также воспринимается лишь в рамках этих двух ключей. Эмоциональный интеллект же как таковой развивается в ребенке именно через события, которые он проживает



в течение своей жизни. Важность данного аспекта в том, что стоит понимать, что выводы о внешней окружающей среде, о ее безопасности или, наоборот, составляются именно исходя из собственных ощущений реагирования на них, т. е. фактически за счет эмоционального опыта, а значит, правильное накопление этого опыта является немаловажным.

В период начального этапа школьного образования приходится максимально динамичное развитие эмоционального интеллекта, но при этом также есть активная подверженность любым изменениям, в том числе и в эмоциональной сфере. В процессе обучения дети младшего школьного возраста постоянно сталкиваются с разного рода трудностями, которые для них возникают впервые и вызывают сильные эмоции: отвращение, раздражение, злость и др. Наблюдая эмоциональную ситуацию, взрослый часто не придает ей значения, поскольку воспринимает ее как обыденность, пропускает ее и не помогает ребенку познакомиться с возникшей эмоцией, прожить, проговорить, понять. Может порицать ребенка, объясняя, например, что бить другого человека плохо, но, не проясняя его эмоциональное состояние. А это значит, что ситуация может повториться, потому что у ребенка нет осознания возникшей эмоции и иного способа выражения гнева.

Дети с задержкой психического развития, характеризующиеся низким уровнем развития эмоционального интеллекта, затрудняются в запоминании социальной информации, им сложно понимать, распознавать свои и чужие эмоции, они могут неправильно понять чужое эмоциональное состояние и отреагировать не всегда адекватно ситуации. Одновременно с этим у той категории присутствует тревога, связанная с непониманием того, что чувствует другой человек.

Существует связь между уровнем развития эмоционального интеллекта и некоторыми проявлениями человеческих реакций. Так, Т. Н. Лапшина отметила, что существует прямая взаимосвязь. Если развитие навыков и способностей, отвечающих за распознавание эмоций, находится на низком уровне (как у детей с задержкой психического развития), то у них могут отмечаться аффективные состояния в ситуациях, вызывающих стресс; недостаточно адекватное реагирование на собственные аффективные состояния; плохой уровень управления собственным страхом или застенчивостью, стремление не замечать такие эмоции; блокирование и попытки скрыть эмоции, являющиеся неприемлемыми обществом (гнев, агрессия, страх, вина).

Личностный рост и адаптация в коллективе детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития будут иметь успех при соблюдении определенных условий. Адекватное развитие эмоционального интеллекта является одним из них. В качестве примера приведем результаты исследований психолога С. С. Новицки, который изучал невербальные каналы как способы выражения эмоций. В ходе исследования ученый пришел к заключению, что ребенок с низко развитым эмоциональным интеллектом, а значит, ребенок не умеющий понимать, распознавать и проживать эмоции свои и других людей, будет регулярно испытывать дискомфорт в ходе построения межличностных коммуникаций вплоть до состояния фрустрации. Если у человека в данном вопросе нет развития, то он впадает в состояние изоляции от социума. Кроме того, при нормальном уровне интеллектуальных способностей такие дети могут испытывать затруднения в ходе и образовательного процесса [3]. Таким образом, дети младшего школьного возраста, в том числе с задержкой психического развития находятся на этапе максимального эмоционального реагирования на внешний мир.



Основная цель арт-терапии – позитивное влияние на развитие и познание личности, а также работа над эмоциональной сферой развития личности путем творческого искусства. Каждый ребенок в ходе арт-терапии получает возможность самоутвердиться в мире и максимально мягко познать свою личность, получив при этом некоторые возможности корректировать ход этих процессов в позитивное русло. Процесс создания творческого продукта с применением собственной фантазии несет в себе множество позитивных функций. Например, помощь в налаживании коммуникаций с разными людьми как близкими, так и незнакомыми; работа над негативно окрашенными эмоциями и чувствами, такими, как тревожность или страх; решение конфликтных ситуаций; упорядочивание собственных чувств и эмоций. Именно через интерес к продуктам творческой деятельности ребенка повышается и уровень самовосприятия. Гораздо меньшее внимание, к сожалению, уделяется развитию эмоционального интеллекта и социальной компетентности у ребенка через творчество. Тем не менее потенциальное позитивное влияние художественной деятельности на эмоциональное развитие ребенка обозначено многими исследователями.

Методы арт-терапии признаются одними из самых безопасных методов работы с негативными и отрицательными проявлениями, например агрессия и гнев. Кроме того, физическое состояние мышц и тела также получает некоторую разрядку в процессе создания ребенком продукта его художественной деятельности. Это объясняется тем, что для большинства детей выражение через творчество своих внутренних проявлений дается гораздо проще, чем, например, через вербальные каналы. Подобные занятия помогают быстро и мягко установить состояние ребенка, его чувства, эмоции и на основании этих данных подобрать подход в коррекционной работе с ребенком.

Деятельность по данному направлению практической психологии может проводиться как в индивидуальном порядке с ребенком, так и в совместном порядке вместе со взрослыми. Во втором случае формируется взаимная эмпатия. Для ребенка творчество является естественной и знакомой деятельностью, поэтому в ходе ее ощущения он не скован и легко воспроизводит самовыражение. В ходе такой доверительной коммуникации взрослый помогает ребенку обратить внимание на свои чувства и эмоции и принять их. Помимо этого, развивается и внутренний самоконтроль за счет необходимости соблюдения некоторых форм, цветов и размеров в процессе создания продукта деятельности [6; 8]. Многими психологами неоднократно в исследованиях отмечалось, что именно в коррекционной работе через арт-терапию можно найти выход из травмирующей эмоциональной ситуации ребенка и поменять отношение к ней. Л. С. Выготский отмечал воздействие творчества, выражающееся как эстетическая реакция, приносящая изменения в действие «аффекта от мучительного к приносящему наслаждение». Именно так с его стороны интерпретируется процесс арт-терапии [2].

Если грамотно внедрять методы рассматриваемого направления практической психологии в педагогический процесс работы с детьми в возрасте 7–10 лет, то можно максимально плавно обогатить эмоциональный фон личности ребенка позитивными ощущениями, а также сформировать правильную адекватную реакцию на происходящие изменения в его жизни. Арт-терапевтические мероприятия применяются как в ходе индивидуальных занятий с детьми, так и в ходе групповых. Это зависит от первоначальных целей внедрения методики. Индивидуальная работа, как правило, направлена на проработку напряжения и негативных эмоций,



а групповая – на построение коммуникаций в оптимальной для ребенка форме, т. е. умение существовать в коллективе без превалирования негативных эмоций [6; 8]. В данном случае развития эмоционального интеллекта с помощью арт-терапии можно решить ряд задач:

1. Коррекционные задачи: формирование самоконтроля детей над проявлением аффективных чувств и эмоций; формирование работы над негативными проявлениями через неагрессивные способы.

2. Профилактические задачи: расширение эмоционального опыта и интеллекта ребенка; формирование готовности на эмоциональном уровне проявлять активность в предлагаемой деятельности; формирование готовности к коммуникации со всевозможными сферами жизни.

3. Задачи по развитию: развитие способностей общения через эмоциональный контакт; адекватное выражение и управление эмоциональным фоном при построении коммуникаций; формирование навыков устанавливать связь между окружающим внешним миром и внутренним миром личности; повышать качества самостоятельности и уверенность в себе.

Разделение задач на определенные подгруппы позволяет точно определить направление работы в каждой индивидуальной ситуации. Кроме того, необходимо отметить, что каждая задача должна решаться не только непосредственной работой с ребенком здесь и сейчас, а также путем верной организации окружающей среды вокруг этого ребенка. Перед взрослыми, соответственно, встает задача решить, по какому пути пойдет работа с использованием арт-терапии, как привлекать к ней ребенка, в какой именно форме, а также какой именно результат ожидается по итогам проведенного занятия. В ходе работы через методы данного направления в практической психологии ребенок получает возможность снова прожить и прочувствовать какую-либо историю, понять свои переживания и эмоции и проработать их в правильном ключе. Такая модель работы помогает создать пример поведения и на последующие социальные ситуации его жизни.

В настоящее время методы, с помощью которых производится арт-терапия, разнообразны и доступны. Среди них чаще всего используется терапия через изобразительное искусство. Данный вид практики является не только действенным средством работы с психоэмоциональной стороной развития личности, но и увлекательным для детей. Правильно подобранное материально-техническое обеспечение с учетом особенностей психического и эмоционального развития ребенка, с которым проводится изотерапия, позволит не только пробудить позитивные эмоции и чувства, но и научить контролю над своим поведением.

Среди разнообразных существующих техник арт-терапии посредством изобразительного искусства было выявлено несколько особенно привлекательных для детей младшего школьного возраста.

1. Техника «Рисование под музыку». Основу данной техники представляет музыкальное сопровождение процесса. Подбирается, исходя из конкретной ситуации, определенный композиционный ряд, который направлен на повышение или, наоборот, на понижение активности ребенка через акустическое влияние. То, что музыка является способом влияния на человека и его организм, считается общеизвестным фактом, подкрепленным множеством доказательств и исследований. Фактически ребенку предлагается создать изображение красками, мелками или иными материалами в процессе прослушивания аудиокomпозиции, представляя цвет этой мелодии, ее движение и форму.



2. Техника «Рисунок к психотерапевтической сказке». Наибольшая актуальность этой техники прослеживается, когда необходимо в ходе терапии через сочинение психотерапевтической сказки дополнить ее иллюстрациями. Чаще всего такая необходимость возникает, когда ребенку трудно выразить и прожить свои эмоции и чувства через вербальные каналы.

3. Техника «Рисование пластилином». Данная техника чаще всего используется при работе с детьми, чье психоэмоциональное состояние оценивается как тревожное, агрессивное или излишне активное. Выполнение данного задания требует усидчивости и концентрации, при этом небольшая доля физической активности все-таки необходима. Для детей такая технология представляет особый интерес. Ребенок может выражать свои «пластилиновые чувства», занимаясь при этом естественной творческой деятельностью, не вызывающей негативных реакций. Кроме того, ребенок может и проговорить непрожитые эмоции, которые ранее он скрывал в своем внутреннем мире, а возможно, и подавлял там. Выполняя рисунок с помощью пластилина, ребенок также формирует в себе качества волевого характера, что помогает негативным формам проявления эмоций волшебным образом исчезать. Также ребенок учится доводить дела до конца, что положительно влияет на качество усидчивости. Пластилин, как материал для творчества, можно не только размазывать по площади изображения, но и совершать с ним множество других манипуляций, таких, как резать, тянуть, рвать, разминать и т. д. Для работы со своими эмоциями ребенку отводится столько времени работы с пластилином, сколько ему требуется на его взгляд. После определенного количества манипуляций дети сами чувствуют желание завершить работу. Например, ребенок может вылепить образ своего страха или гнева, а затем, раздавить его, видоизменить, добавить положительных на его взгляд деталей. Агрессивное творение превращается в скопление радостных эмоций.

А. И. Савенковым отмечается, что изобразительное искусство, в особенности групповое, положительно влияет на развитие социальной компетентности. Он неоднократно указывал, в ходе анализа возможностей этого вида творческой деятельности, что это та самая форма группового творчества, которая «создает наиболее сложные и многогранные ситуации для развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности детей» [7, с. 6].

Коллективное изобразительное искусство провоцирует динамическую активность детей. Если контроль организатора недостаточный, то чаще всего наружу выходят деструктивные проявления (например, отобрать кисть). При этом верно подмечено Д. Вудзом и Ф. Прокофьевой, что при должной реакции взрослого ребенок способен научиться грамотным азам коммуникации через корректную коллективную деятельность. Коллективная изотерапия с участниками детского возраста имеет ряд своих особенностей. Во-первых, деятельность коллектива должна быть структурирована. Это не только позволит группе сплотиться, но и создаст ауру защищенности, которая, в свою очередь, позволяет избавиться от внутреннего тревожного состояния. Во-вторых, крайне важно выстроить ощущение безопасности в коллективе, т. к. только с учетом этого ощущения дети младшего школьного возраста способны свободно выражать себя через творчество. Итак, можно сделать вывод, что арт-терапия в виде изобразительного искусства практикуется уже достаточно длительное время в психологии. На традиционном этапе рисование применялось как диагностический и коррекционный метод. Часть ученых выдвинули предложение использовать исследуемый вид терапии как способ эмоционального



интеллектуального развития ребенка независимо от его возраста. Эффективность такого способа терапии проявляется не только по возрастным показателям, но и по возможностям, открывающимся в ходе коррекции. В результате арт-терапии и человека начинают работать механизмы адаптации, которые отвечают за нахождение человеком собственного места в мире, который также не стоит на месте и является изменчивой средой. Анализ работ и исследований многих ученых позволяет проанализировать арт-терапию с множества сторон и показателей. В отношении рассматриваемой проблемы были сделаны следующие выводы.

Под эмоциональным интеллектом подразумевается набор способностей человека, отвечающих за работу над собственными эмоциями и пониманием их, а также пониманием эмоций других людей, что помогает построить более эффективную коммуникацию. В структуру этого понятия включают осознание и понимание эмоций как внутреннего, так и внешнего мира; повышение эффективности мышления благодаря эмоциям и чувствам; регуляция эмоций на осознанном уровне; развитие эмоций на просоциальном уровне.

Уделять качественно внимание развитию эмоционального интеллекта ребенка с задержкой психического развития в начальной школе возможно во внеурочное время, когда ребенок свободен в своем эмоциональном проявлении и не сконцентрирован на решении определенных интеллектуальных задач. Тогда личность ребенка социально активна, он выстраивает взаимоотношения, находится в процессе продуктивного общения, это благоприятное время для работы над поставленной проблемой. Если не способствовать развитию эмоционального интеллекта, то ребенок не будет способен раскрыть свой творческий и интеллектуальный потенциал в полной мере, поскольку возникают проблемы в общении, снижается активность и любознательность. Для программы развития подбираются разные арт-терапевтические техники, которые затрагивают все основные показатели развития эмоционального интеллекта.

Список источников

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений. – СПб.: Питер, 2010. – Т. 4. – 600 с.
2. *Выготский Л. С.* Психология искусства / сост. М. Г. Ярошевский. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 480 с.
3. *Гоулман Д.* Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 301 с.
4. *Киселева М. В.* Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. – СПб.: Речь, 2017. – 336 с.
5. *Кравцова Е. Е.* Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 64–76.
6. *Лебедева Л. Д.* Арт-терапевтические занятия в начальной школе // Школьные технологии. – 2012. – № 6. – С. 200–205.
7. *Савенков А. И.* Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 128 с.
8. *Сизова А. В.* Арт-терапия как направление психолого-педагогической помощи детям с проблемами в развитии // Коррекционная педагогика. – 2005. – № 3. – С. 76–80.
9. *Mayer J. D., Salovey P., Caruso D.* Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications // *Psychological Inquiry*. – 2004. – Vol. 15, № 3. – P. 197–215.

**Информация об авторе**

Татьяна Викторовна Волошина, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, fppd.voloshina@yandex.ru

Information about the author

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: 02.10.2024

Одобрена после рецензирования: 01.11.2024

Принята к публикации: 02.12.2024

Received: 02.10.2024

Approved after peer review: 01.11.2024

Accepted for publication: 02.12.2024



Научная статья

УДК 376

Формирование навыков самообслуживания и хозяйственно-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольном учреждении

Т. А. Диринг¹¹Детский сад № 312, Новосибирск

У ребенка с расстройствами аутистического спектра (РАС) наблюдаются некоторые дефициты в формировании полноценно развитой личности. Для него характерны нарушения в социальном взаимодействии, коммуникации, а также особенности в поведении. Для облегчения жизни как самому ребенку, так и родителю прежде всего необходимо сформировать навыки самообслуживания и хозяйственно-бытовые умения.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра; метод формирования поведенческой цепочки; навыки самообслуживания; хозяйственно-бытовые навыки.

Для цитирования: Диринг Т. А. Формирование навыков самообслуживания и хозяйственно-бытовых навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в дошкольном учреждении // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 170–175.

Original article

Formation of self-service skills and household skills in children with autism spectrum disorders in preschool

T. A. Diring¹¹Kindergarten No. 312, Novosibirsk

Autism spectrum disorders (ASD) are characterized by disorders in social interaction, communication, as well as behavioral features. One of the first tasks a preschool institution sets itself when working with children with ASD is to develop self-service skills and household skills.

Keywords: autism spectrum disorders; method of forming a behavioral chain; self-service skills; household skills.

For citation: Diring T. A. Formation of self-service skills and household skills in children with autism spectrum disorders in preschool. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 170–175.

На сегодняшний день сохраняется интерес к теме поддержки детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). Наряду с развитием у них когнитивных и коммуникативных навыков, важное место в коррекционной работе занимает преодоление поведенческих трудностей, а также решение практических задач в повседневной жизни [1].

Для некоторых детей с РАС, казалось бы, обычные стимулы, такие как прикосновения или запахи, вызывают дискомфорт и отвлекают от обучения из-за гиперсенсорной и гипосенсорной чувствительности.

© Диринг Т. А., 2024



Также чтобы запомнить последовательность более одного действия, сразу требуется от ребенка огромных усилий и зачастую вызывает трудности.

Так как ограничены навыки коммуникации детям с РАС, это мешает понимать инструкции и выразить свои потребности.

Дети с РАС могут быть менее заинтересованы в достижении каких-либо целей, и необходимо находить особые подходы для поддержания интереса и желания учиться.

Формирование навыков самообслуживания и хозяйственно-бытовых навыков не происходит просто так само по себе, здесь требуется дисциплина как со стороны педагога, так и со стороны родителя. Когда ребенок взрослеет, он становится более самостоятельным. Но для начала самостоятельности нужно научить [2].

Сформированные навыки самообслуживания и бытовые навыки помогают:

1. Повысить уверенность в своих силах и самостоятельность.
2. Улучшить адаптацию в повседневной жизни.
3. Развить моторные навыки, внимание и когнитивные функции.
4. Подготовить ребенка к социальной жизни и учебе в школе [3].

Чтобы определить уровень развития жизненных навыков у дошкольника с РАС, рекомендуют использовать «Лист оценки жизненных компетенций». Здесь предлагаются следующие разделы:

- навыки самообслуживания;
- бытовые умения;
- социальные навыки;
- организация домашнего досуга [5].

Лист оценки жизненных компетенций представлен в табл.

Таблица

Лист оценки жизненных компетенций

НАВЫКИ САМООБСЛУЖИВАНИЯ	Выполняет самостоятельно	Требуется помощь	Никогда не выполняет
1	2	3	4
Навыки приема пищи			
Пьет			
Жует/глочет			
Ест руками			
Использует столовые приборы			
Перед началом приема пищи проверяет: горячая или холодная			
Навыки одевания и раздевания			
Различает чистую и грязную одежду			
Одевается и раздевается			
Обувается			
Использует любые застёжки			
Носит одежду, подходящую для погоды и ситуации			
Туалетные навыки			
Понимает, когда хочет в туалет или когда одежда мокрая/грязная			



1	2	3	4
Посещает туалет по расписанию			
Пользуется туалетом дома			
Использует туалетную бумагу			
Пользуется туалетом в школе и других общественных местах			
Гигиенические навыки			
Чистит зубы			
Вытирает нос платком, сморкается должным образом			
Умывается, моет руки самостоятельно			
Причесывается			
Навыки заботы о здоровье			
Идентифицирует ситуации, требующие медицинской помощи			
Сообщает о плохом самочувствии или болезни			
Адекватно реагирует на медицинские процедуры			
БЫТОВЫЕ УМЕНИЯ			
Выполняет простые домашние дела: • выбрасывает мусор; • поливает цветы; • вытирает пыль; • кормит питомца.			
Убирает вещи на место			
Идентифицирует места, где можно купить продукты			
Определяет различные отделы в магазине			
СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ			
Хорошо развита имитация при выражении лица и действия другого человека			
Вовлекает взрослого в игру			
В простых играх следует определенным правилам			
Умеет ждать своей очереди в игре			
Старается помочь другим			
Играет с детьми			
Разрешает конфликты приемлемым способом			
Адекватно реагирует на чувства и действия других			
Во время совместной игры соблюдает правила безопасности (например, не толкается на горке)			
Действует вместе с другими детьми			
Играет, не мешая другим			



1	2	3	4
Умеет выразить как негативные, так и позитивные чувства приемлемым способом			
Использует копинг-стратегии, если испытывает тревогу, расстроен, сердится, слишком взволнован или не может себя контролировать (например, рассказывает другу или близкому взрослому о том, что сильно расстроен)			
Умеет вежливо обратиться за помощью			
Умеет приемлемым образом выражать отказ от участия в опасных для здоровья видах деятельности (например, демонстрирует твердый отказ и сообщает близкому взрослому о ситуациях, когда кто-то настойчиво предлагает играть со спичками)			
Следует простым инструкциям после их первого предъявления			
Относится к партнерам уважительно, например, без споров принимает разных партнеров по игре, предлагает помощь			
Разрешает конфликты социально приемлемым образом, например, может определить, кто будет первым в игре (использует считалки). Спокойно признает соответствующие штрафы за нарушения правил в игре			
Если проигрывает, спокойно к этому относится			
Приемлемым образом ведет себя в общественных местах (общественном транспорте, кафе, кинотеатре, музее и пр.)			
ОРГАНИЗАЦИЯ ДОМАШНЕГО ДОСУГА			
Читает/рассматривает интересующие его материалы			
Использует радио, телевизор			
Играет в настольные игры			
Наблюдается самостоятельная игра в игрушки			

После проведения диагностики составляется индивидуальная программа по работе с детьми с РАС и по усвоению данных навыков.

Основными принципами при работе с детьми с РАС являются:

1. Систематичность и последовательность. Здесь навыки формируются, начиная с более простого действия, переходя к более сложному.

2. Использование визуальной поддержки. Дети с РАС легче осваивают визуальную информацию, поэтому можно использовать в работе визуальные подсказки, пошаговые инструкции, картинки, расписание и т. п.

3. Стабильность среды. Важно соблюдение постоянства в организации пространства и распорядка, т. к. многие дети с РАС тяжело адаптируются к изменениям.



4. Награды и положительное подкрепление. Для формирования мотивации у ребенка необходимо использовать в своей работе поощрения, похвалу, небольшие вознаграждения.

Для того чтобы ребенок с РАС запомнил последовательность действий, необходимо многократное повторение действий.

В работе с детьми с РАС существуют разные подходы в условиях дошкольного учреждения. Всегда нужно помнить, что прежде, чем учить ребенка каким-либо навыкам следует установить сотрудничество. Необходимо поиграть с ребенком, наладить контакт. Предпочтительно начинать с простых инструкций, постепенно переходя к более сложным.

При обучении навыкам самообслуживания и хозяйственно-бытовым навыкам используют метод формирования поведенческой цепочки.

Создается цепочка последовательных шагов, выполнение которых приводит к достижению конечной цели – освоению новой модели поведения. Существуют прямые и обратные поведенческие цепочки. В этом процессе ребенок начинает с самостоятельного выполнения первого действия, а остальные выполняются с поддержкой взрослого. Постепенно количество действий, которые выполняет ребенок самостоятельно, увеличивается, пока не будет освоена вся последовательность [3].

Взрослый выполняет все шаги, составляющие цепочку, оставляя ребенку только последний шаг. Постепенно количество шагов, выполняемых ребенком, увеличивается. Стоит отметить, что такой подход показывает отличные результаты, поскольку, завершая цепочку, ребенок самостоятельно достигает результата.

Использование визуальных инструкций и расписания поможет ребенку понять последовательность действий. Например, расписание утреннего умывания можно представить в виде последовательного алгоритма действий с помощью карточек [3].

Также у многих детей с РАС развит навык подражания. Поэтому благодаря моделированию действий педагога ребенок научается новому навыку.

Очень важен индивидуальный подход к ребенку, учитывая уникальные возможности каждого.

Для достижения успеха необходимо тесное сотрудничество педагога и родителя. Педагоги обучают детей в условиях дошкольного учреждения, а родителям необходимо закреплять полученные навыки уже дома.

При обучении навыкам самообслуживания важно избегать устных подсказок и стараться минимизировать разговоры. Лучше дать одну простую инструкцию, иначе у ребенка может возникнуть зависимость от речевых подсказок, что помешает ему выполнять действия самостоятельно.

Лучше использовать физические или жестовые подсказки. Физические подсказки легче постепенно сокращать: сначала переходим от полной к частичной, затем лишь слегка направляем руку ребенка или показываем действие издали, а потом убираем поддержку полностью. Устные подсказки уменьшать значительно сложнее [3].

Следовательно, формирование навыков самообслуживания и бытовых умений у детей с РАС играет важную роль не только для самих детей, но и для их родителей, которым в дальнейшем потребуется меньше времени и усилий для ухода за ребенком.

Список источников

1. Брюс Л. Бейкер, Алан Дж. Брайтман. Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам. – М.: Теревинф, 2000. – 239 с.



2. Мелешкевич О., Эрц Ю. Особые дети. Введение в прикладной анализ поведения. – М.: Бахрах-М, 2015. – 208 с.

3. Моржина Е. В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. – М.: Теревинф, 2006. – 19 с.

4. Морозов С. А. Аутичный ребенок – проблемы в быту: методические рекомендации по обучению социально-бытовым навыкам аутичных детей и подростков / под ред. С. А. Морозова. – М.: Общество помощи аутичным детям «Добро», 1998. – 73 с.

5. Шинкаренко В. А. Диагностика и формирование навыков самообслуживания, хозяйственно-бытового и ручного труда у умственно ограниченных детей: методические материалы в помощь педагогам специальных учреждений и родителям. – Минск: Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам, 1997. – 24 с.

6. Шипицына Л. М. Детский аутизм: хрестоматия. – СПб.: Сфера, 2001. – 368 с.

Информация об авторе

Татьяна Александровна Диринг, тьютор, Детский сад № 312, Новосибирск

Information about the author

Tatyana Alexandrovna Diring, tutor, Kindergarten No. 312, Novosibirsk

Поступила: 23.04.2024

Одобрена после рецензирования: 23.10.2024

Принята к публикации: 27.11.2024

Received: 23.04.2024

Approved after peer review: 23.10.2024

Accepted for publication: 27.11.2024



Научная статья

УДК 376.112.4

Формирование сенсорных процессов и коррекция нарушенного развития дошкольников с ЗПР и РАС. Проект «Лесенка успеха»

М. В. Парамзина¹

¹*Детский сад № 484, Новосибирск*

В настоящее время актуальным для многих исследователей остаются вопросы сенсорного развития детей дошкольного возраста. Важнейшей задачей воспитания и обучения дошкольников является развитие сенсорных процессов, с помощью которых ребенок способен к полноценному восприятию окружающей действительности. В статье описан опыт применения элементов педагогической системы М. Монтессори, объединенных в систему – проект, в работе учителя-дефектолога с дошкольниками с ЗПР и РАС.

Ключевые слова: сенсорные процессы; коррекция развития; дошкольный возраст; дети с ОВЗ.

Для цитирования: Парамзина М. В. Формирование сенсорных процессов и коррекция нарушенного развития дошкольников с ЗПР и РАС. Проект «Лесенка успеха» // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 176–183.

Original article

Formation of sensory processes and correction of impaired development of preschoolers with disabilities. The project “Ladder of Success”

M. V. Paramzina¹

¹*Kindergarten No. 484, Novosibirsk*

Currently, the issues of sensory development of preschool children remain relevant for many researchers. The most important task of upbringing and education of preschoolers is the development of sensory processes, with the help of which the child is able to fully perceive the surrounding reality. The article describes the possibilities of applying elements of the pedagogical system of M. Montessori in the work of a defectologist with preschoolers with disabilities.

Keywords: sensory processes; development correction; preschool age; children with disabilities.

For citation: Paramzina M. V. Formation of sensory processes and correction of impaired development of preschoolers with disabilities. The project “Ladder of Success”. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 176–183.

На сегодняшний день большинству педагогов известно, что уровень сенсорного развития ребенка в значительной степени определяет то, насколько успешно будут развиты социально-коммуникативные, познавательные и речевые сферы психики ребенка (Ф. Фрёбель, М. Монтессори, Ж. О. Декроли, Е. И. Тихеева, А. П. Усова;



А. В. Запорожец, Л. А. Венгер и др.). Для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья эта проблема имеет особенное значение, поскольку их сенсорное развитие зачастую депривировано естественно или искусственно.

К особенностям сенсорного развития детей с ОВЗ относятся дефицит точности, объема, целостности и скорости восприятия; наблюдаются затруднения ориентировочно-исследовательской деятельности – это мешает дифференцированному восприятию свойств и качеств предметов.

У детей с задержкой психического развития и расстройством аутистического спектра страдают фонематические процессы (далее по тексту – ЗПР и РАС). Тонкие формы зрительного и слухового восприятия также часто неполноценны, такие дети, к тому же, имеют сложности в узнавании предметов наощупь [3].

Так, указанные проблемы ставят педагога перед необходимостью ведения работы по коррекции сенсомоторного развития детей с ОВЗ. Для этого мы решили создать и реализовать проект «Лесенка успеха». Проект включает в себя разработанные коррекционно-развивающие занятия с использованием элементов педагогической системы Монтессори. Вся педагогика М. Монтессори, дидактические материалы, организация среды и занятий подчинены одной цели – развитию органов чувств, что крайне актуально для нашего проекта.

Применение элементов педагогической системы Монтессори позволит не только оптимизировать развитие сенсорных процессов, но и будет способствовать коррекции нарушенного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Для успешной реализации данного проекта за основу взята модель взаимодействия: педагог, дети, родители.

Проект рассчитан на участие в нем детей с задержкой психического развития и с расстройством аутистического спектра 4–7 лет и их родителей, или законных представителей. В работе необходимо участие воспитателей, учителя-дефектолога, учителя-логопеда и педагога-психолога.

Целью проекта является формирование сенсорных процессов и коррекция нарушенного развития дошкольников с ЗПР и РАС.

Для достижения цели сформулированы задачи, направленные на всех участников педагогического процесса.

Так, в задачи работы с детьми входят [5]:

- создать условия для установления эмоционального контакта, снизить уровень тревожности через игры на взаимодействие;
- познакомить детей с Монтессори-материалами и использовать элементы дидактической системы М. Монтессори для сенсомоторного развития детей с ЗПР и РАС:
- совершенствовать чувственный опыт детей, формировать перцептивную деятельность;
- формировать точные и координированные движения, учитывая форму и величину предметов при их захвате;
- знакомить с разными способами обследования предметов и объектов;
- формировать эталонные представления о цвете, форме, величине;
- развивать умение сравнивать и различать контрастные предметы по величине, форме, цвету;
- развивать умение классифицировать предметы согласно заданному признаку;
- стимулировать речевое сопровождение собственных предметных действий.



В задачи работы с родителями входят [1; 4]:

- ознакомить родителей со смыслом дидактической системы М. Монтессори;
- повысить теоретическую компетентность родителей относительно сенсорного развития детей с ОВЗ в домашних условиях;
- оснастить развивающую предметно-пространственную среду в группе: создать зону упражнений в практической жизни (материалы для упражнений навыков самообслуживания и ухода за окружающей средой), пополнить содержание сенсорной зоны в групповом помещении.

В рамках проекта также предусмотрена работа с педагогами, в которой реализуются следующие задачи:

- повысить уровень теоретической компетентности педагогов по использованию дидактического материала М. Монтессори для сенсорного развития детей с ОВЗ;
- познакомить педагогов с методическими требованиями работы с Монтессори-материалами и упражнениями в практической жизни;
- оснастить развивающую предметно-пространственную среду в группе: создать зону упражнений в практической жизни, пополнить содержание сенсорной зоны.

Реализация данного проекта рассчитана на 2 учебных года и осуществляется в три этапа: подготовительный, основной и заключительный. На подготовительном и основном этапах работа с ребенком ведется в индивидуальной и подгрупповой форме учителем-дефектологом и воспитателями.

Наполняемость группы компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития составляет 9 человек, из которых трое имеют разную степень выраженности расстройств аутистического спектра и шесть имеют задержку психоречевого и психомоторного развития, синдром дефицита внимания и гиперактивности.

Предполагаемые результаты реализации проекта также разделены на всех его участников. Так, среди детей это:

- установление эмоционального контакта, снижение уровня тревожности через игры на взаимодействие;
- совершенствование чувственного опыта, формирование перцептивной деятельности;
- совершенствование точных и координированных движений, учитывая форму и величину предметов при их захвате;
- сформированность знаний о различных способах обследования предметов и объектов;
- повышение уровня знаний о цвете, форме, величине;
- развитие умения сравнивать и различать контрастные предметы по величине, форме, цвету;
- развитие умения классифицировать предметы согласно заданному признаку.

Среди педагогов:

- повысится уровень знаний педагогов по использованию элементов дидактической системы Монтессори для развития сенсорных процессов детей с задержкой психического развития и расстройством аутистического спектра;
- пополнение знаний основных методических требований, применяемых в работе с Монтессори-материалами и упражнениями в практической жизни;
- пополнится развивающая предметно-пространственная среда в группе в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей.



Среди родителей:

- будет создана атмосфера взаимопонимания и доверительных отношений между родителями, педагогами и детьми;
- повысится уровень знаний родителей по сенсомоторному развитию детей с задержкой психического развития и расстройством аутистического спектра при использовании элементов методики Монтессори в быту;
- пополнится развивающая предметно-пространственная среда в группе в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей;
- повысится интерес в развитии своих детей через совместные игры и развитие независимости, самостоятельности, навыков социального поведения через выполнения упражнений в практической жизни.

Приведем полное поэтапное описание проекта для подробного ознакомления.

Подготовительный этап включает в себя адаптационный период, который длится три месяца. Для того чтобы начать работу с детьми с особыми образовательными потребностями, необходимо установить с ними психологический контакт.

Психологический контакт – это отношения между людьми, характеризующиеся желанием и готовностью собеседников общаться друг с другом.

Установление психологического контакта является необходимым условием успешного взаимодействия. Без взаимного желания взаимодействовать педагог не может способствовать процессу прогресса в жизни ребенка.

Добиться доверия ребенка нам помогут эмоциональные игры. Это игры, которые проводятся последовательно: знакомство, игры с использованием игрушек и предметов, контакт руками, телесный контакт.

На данном этапе реализации проекта важной частью является и работа с родителями, нами предусмотрено ознакомительное собрание, в ходе которого родителям продемонстрируют возможности проекта с помощью презентации.

Знакомство с дидактической системой М. Монтессори, также педагоги дадут рекомендации по сенсомоторному развитию детей с ограниченными возможностями здоровья через игру с Монтессори-материалами в домашних условиях.

Основной этап занимает 1,3 года. Работа с детьми подразумевает развитие сенсорных процессов при взаимодействии с Монтессори-материалами, развитие контроля и координации движений, формирование независимости при работе в зоне упражнений практической жизни.

Упражнения со специальным дидактическим материалом формируют у детей с задержкой психического развития и с расстройством аутистического спектра чувственную базу интеллектуального развития, систему представлений о качествах окружающих предметов, их разнообразии; развивают умение сравнивать, анализировать; готовят к изучению математики, музыки и других направлений. Упражнения с сенсорным материалом построены таким образом, чтобы ребенок мог по отдельности развивать различные сферы чувств, такие, как осязание, вкус, обоняние и др. В таких упражнениях ребенок учится также слушать тишину и звуки, различать вес, цвет и форму предметов [2].

Каждое коррекционно-развивающее занятие для детей с задержкой психического развития и с расстройством аутистического спектра состоит из трех частей, при этом все части предусматривают выполнение определенного алгоритма действий. Структура занятий не меняется, ребенок знает, что произойдет в следующую минуту, что немаловажно для детей с РАС.



Первая часть – организационная, состоит из упражнения «Колокольчик» – концентрация внимания и знак начала занятия; упражнения «Круг» – приветствие в игровой форме и повторение правил поведения в кабинете (включение песен, пальчиковой гимнастики, физических упражнений для разминки и др.).

Такой ритуал остается постоянным, происходит только изменение в выборе репертуара песен, пальчиковой гимнастики, упражнений для разминки – они соответствуют лексической теме недели.

Вторая часть – основная часть занятия включает работу с Монтессори-материалом.

Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья организуется показ материалов, словесное объяснение, подражание действиям педагога. Объяснения для ребенка максимально краткие, чтобы не отвлекать его в первую очередь от зрительного восприятия. В случаях утомления ребенка его деятельность сменяется на релаксационные упражнения с водой и песком, или просто отдых на подушечках под мелодичную, спокойную музыку.

Расположение материалов соответствует порядку презентаций работы с ними. Детей с ограниченными возможностями здоровья знакомят с материалами и способами действия с ними, начиная от самого легкого материала, постепенно его усложняя. Эта определенная последовательность позволяет овладеть ребенком определенным алгоритмом действий, развить крупную и мелкую моторику, совершенствовать деятельность руки, а значит, и действие с самими предметами.

При показе презентаций с материалами действия учителя-дефектолога комментируются. Несмотря на то, что в классической презентации Монтессори-материала используется определенный набор слов и в некоторых случаях фраз, их недостаточно для презентации материала для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Каждое свое действие педагог комментирует, предложения четкие, простые, максимально понятные для ребенка, сопровождение показом предметов и действий с ними. Особое внимание педагог обращает на активизацию речи самого дошкольника.

Показ материалов сопровождается игровыми действиями для привлечения и удержания интереса и внимания дошкольника, при этом игровые действия не должны менять цель материала. Эта работа проводится в кабинете Монтессори учителем-дефектологом.

Затем происходит свободная деятельность детей с дидактическим материалом Монтессори.

Третья часть – итоговая часть занятия направлена на снижение мышечного напряжения, укрепление сплоченности группы. Для этого используются упражнения и игры на напряжение и расслабление, ритуал прощания.

Общие групповые занятия с материалами для упражнений в развитии социальных навыков и навыков самообслуживания проводят воспитатели в групповом помещении. В группе дети ежедневно упражняются в самообслуживании. Учатся обращаться с предметами повседневной жизни, а также заботятся об окружающей среде и помогают друг другу. Эти умения приходят к ним в результате постоянных упражнений и самостоятельной деятельности в специально организованном развивающем пространстве. Все материалы косвенно способствуют концентрации внимания и развитию мелкой моторики руки, что способствует совершенствованию различных мозговых функций [5].



Взаимодействие с родителями включает в себя консультацию «Игры по дидактической системе М. Монтессори в быту», предоставление информационного буклета «19 заповедей Марии Монтессори» – пробуждение родительских чувств, повышение значимости ребенка в семье, мастер-класс по созданию дидактической игры в домашних условиях, семинар – практикум «Совместная деятельность родителей и детей: “Играем с водой и песком”», а также создание мини-библиотеки для родителей и педагогов.

Заключительный этап включает в себя выставку рисунков детей «Узоры “Монтессори”»; презентацию родителей «Как мы играем дома, используя элементы педагогической системы Марии Монтессори», способствующую обмену опытом между родителями; выставку дидактических игр по сенсорному развитию детей, сделанных родителями самостоятельно. А также итоговую оценку уровня развития сенсорных процессов детей с задержкой психического развития и расстройством аутистического спектра 4–7 лет.

В результате анализа данных, полученных в ходе дефектологического обследования на конец 2021–2022 учебного года, у всех детей была выявлена положительная динамика.

Диагностика на заключительном этапе реализации проекта включала в себя следующий психодиагностический инструментарий: «Группировка игрушек» методика Л. А. Венгера, методики Е. А. Стребелевой «Разбери и собери матрешку пятисоставную», «Коробка форм», «Собери цветок из четырех цветов» [6]; «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» адаптированный вариант методики М. И. Земцовой. Также использовалась индивидуальная карта достижений ребенка, в которой оценивались показатели «Социализация», «Самообслуживание и забота об окружающей обстановке», «Самодисциплина», «Познание с помощью органов чувств», «Навыки письма», «Элементарные математические представления и навыки счета», «Знания о себе и об окружающем мире».

Диагностика позволила выявить положительную динамику по ряду показателей. Так, повысился уровень сенсомоторного развития детей (рис. 1).

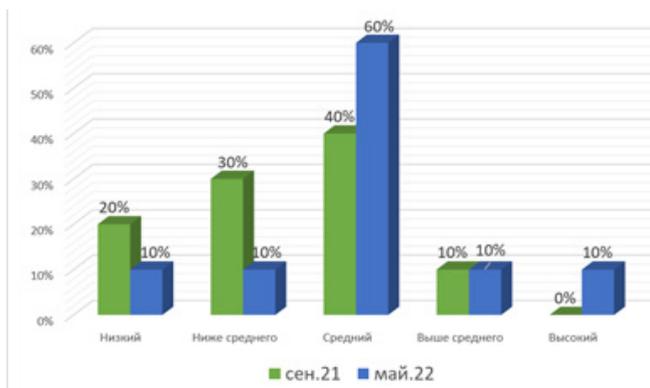


Рис. 1. Показатели динамики уровня сенсомоторного развития детей 2021–2022 гг.

Показатели уровня развития социально-коммуникативных навыков также имеют положительную динамику (рис. 2).

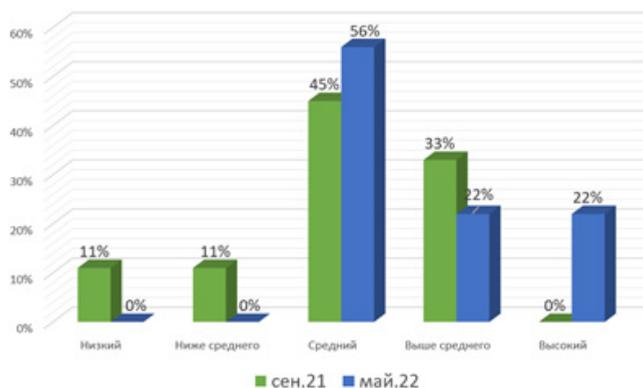


Рис. 2. Показатели уровня развития социально-коммуникативных навыков детей 2021–2022 гг.

Выявление динамики уровня развития навыков самообслуживания, заботы о себе и окружающей обстановке также показало положительные результаты (рис. 3).

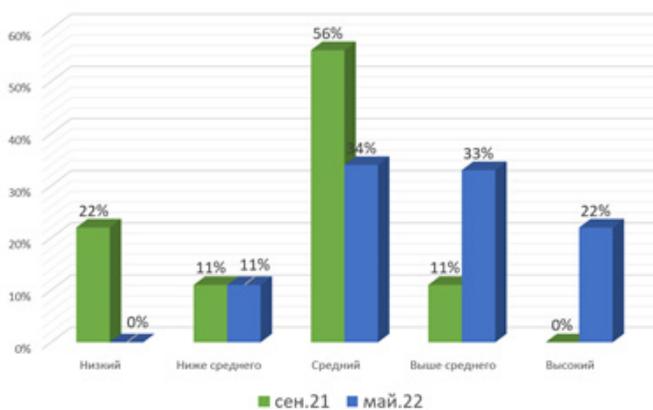


Рис. 3. Показатели уровня развития навыков самообслуживания, заботы о себе и окружающей обстановке детей 2021–2022 гг.

Проанализировав полученные данные в ходе итоговой оценки особенности функционирования сенсорных систем у детей с ЗПР и РАС при использовании элементов дидактической системы М. Монтессори, можно говорить об успешной реализации данного проекта. Проект «Лесенка успеха» можно использовать не только с детьми с ЗПР и РАС, но и с детьми с нормой развития. При этом этап по установлению эмоционального контакта сокращается.

Проект был представлен вниманию:

– слушателей курса повышения квалификации руководящих и педагогических работников НСО по вопросам образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра (НИПКиПРО в мае 2023 г.);

– слушателей курса повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе «Организация работы воспитателя ДОО в условиях инклюзивного образования» (МАУ ДПО «Новосибирский Институт Современного Образования» 2023 г.);

– студентам НПК № 1 им. А. С. Макаренко.



В дальнейшем предполагается активное участие проекта на различных конкурсах, публикация его результатов на информационных площадках.

Список источников

1. *Боброва Н.* Монтессори у вас дома. Сенсорное развитие. – СПб.: Питер, 2016. – 112 с.
2. *Бонтан Д. О., Фурнье Х.* Пять чувств. 50 занятий по системе Монтессори. – М.: Эксмодетство, 2019. – 120 с.
3. *Венгер Л. А., Пилюгина Э. Г., Венгер Н. Б.* Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. Книга для воспитателя детского сада / под ред. Л. А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
4. *Мария Монтессори.* Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет. – М.: Центрполиграф, 2020. – 416 с.
5. *Сорокова М. Г.* Система М. Монтессори: теория и практика: уч. пособие для студентов учреждений высшего образования. – М.: Академия, 2014. – 6-е изд., стер. – 384 с.
6. *Стребелева Е. А., Мишина Г. А., Разенкова Ю. А.* Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие / под ред. Е. А. Стребелевой. – М.: Просвещение, 2004. – 2-е изд. – 164 с.

Информация об авторе

Марина Владимировна Парамзина, учитель-дефектолог, Детский сад № 484, Новосибирск, Paramzinamarina387@gmail.com

Information about the author

Marina Vladimirovna Paramzina, teacher-defectologist, Kindergarten No. 484, Novosibirsk, Paramzinamarina387@gmail.com

Поступила: 23.04.2024

Одобрена после рецензирования: 21.10.2024

Принята к публикации: 22.11.2024

Received: 23.04.2024

Approved after peer review: 21.10.2024

Accepted for publication: 22.11.2024

День дефектологии. 2024. № 2

Day of Defectology, 2024, no. 2

Научная статья

УДК 159.9+ 378.1+376

Волонтерство как фундамент развития творческой самоактуализации личности людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью

Р. О. Агавелян¹, Н. А. Кузь¹, О. Ю. Пискун¹, В. А. Акиншин¹, И. В. Сергучёв¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

Статья посвящена проблеме волонтерства как основы развития творческой самоактуализации личности людей с ограниченными возможностями. Авторы рассматривают понятие волонтерства в научном контексте, представляют опыт развития творческой самоактуализации личности людей с ограниченными возможностями здоровья в условиях педагогического вуза.

Ключевые слова: волонтерство; творческая самоактуализация; лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью; педагогический вуз.

Для цитирования: Агавелян Р. О., Кузь Н. А., Пискун О. Ю., Акиншин В. А., Сергучёв И. В. Волонтерство как фундамент развития творческой самоактуализации личности людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 184–191.

Original article

Volunteering as a foundation for the development of creative self-actualization of the personality of people with disabilities and disabilities

R. O. Agavelyan¹, N. A. Kuz¹, O. Yu. Piskun¹, V. A. Akinshin¹, I. V. Serguchev¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

The article is devoted to the problem of volunteering as the basis for the development of creative self-actualization of the personality of people with disabilities. The authors consider the concept of volunteering in a scientific context, present the experience of developing creative self-actualization of the personality of people with disabilities in the conditions of a pedagogical university.

Keywords: volunteering; creative self-actualization; persons with disabilities; pedagogical university.



For citation: Agavelyan R. O., Kuz N. A., Piskun O. Yu., Akinshin V. A., Serguchev I. V. Volunteering as a foundation for the development of creative self-actualization of the personality of people with disabilities and disabilities. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 184–191.

На современном этапе развития общества человек должен соответствовать требованиям времени: в процессе обучения должен приобретать не только фундаментальные знания, но и сформировать в себе потребность в творческом саморазвитии. Процессу творческого саморазвития уделялось огромное внимание такими учеными, как: В. И. Андреев, В. С. Библер, В. А. Караковский, С. Ю. Курганов, Л. Н. Тубельский и др. Процесс творческого развития основан на решении личностью ряда постоянно усложняющихся задач. Главными чертами творческого развития являются изменения в личностной сфере, происходящие через воздействия на себя, изменения, происходящие не только в мотивационной, познавательной сферах личности, но и в процессах самости: самопознании, самоопределении, самосовершенствовании, саморегуляции, самореализации [1].

В науке проблема человека в окружающем мире всегда считалась значимой, а в настоящем времени она играет решающую роль в понимании современного мира [16, с. 315].

Рассмотрим феномен волонтерства в условиях социокультурной и образовательной деятельности как фактор социализации и самоактуализации личности лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья.

От того, какие ценности будут привиты подрастающему поколению сегодня, насколько это поколение будет готово к новому типу социальных отношений, зависит будущее и настоящее современного общества. По этой причине психолого-педагогическим сопровождающим необходимо организовать условия для личностного и социального становления молодежи, развитие их активности в социально признаваемой деятельности.

Волонтерство воспринимается нами как форма социальной и личностной ответственности. Жизнь состоит из того, что люди помогают друг другу и получают вознаграждение в виде благодарности.

Волонтерство (добровольчество) – это по своей природе деятельность просоциальная, суть которого в том, что человек, включаясь в волонтерскую деятельность, стремится на безвозмездной основе сделать жизнь лучше.

Волонтерские движения создаются в российском обществе, как и во всем мире, не только для решения определенных социальных задач, но и для реализации задач государственного масштаба. Люди при этом находят в этой деятельности удовлетворение потребности в социальном служении, расширении социальных контактов, в общественном признании, личностном росте [11].

В настоящее время феномен волонтерства все чаще становится объектом исследований в различных областях научного знания. Добровольческая деятельность и особенности ее влияния на личность, а также детерминирующие эту деятельность факторы изучаются в педагогике, психологии, социологии и т. п. Существуют исследования, посвященные как структурно-содержательным характеристикам волонтерства, так и психологическим особенностям добровольцев. Для отечественной психологии, по замечанию Е. Е. Насиновской, характерно изучение ценностно-смыслового аспекта деятельности [9].



Для молодых людей добровольческая деятельность предоставляет возможность выхода в настоящую взрослую деятельность в качестве ученика, дает возможность самоопределения. Опыт, приобретаемый в волонтерской деятельности, ложится в основу той позиции, которую будет занимать человек в течение всей жизни. Молодой человек, реализовавший себя в социально значимой деятельности, и во взрослой жизни будет сопричастной личностью, принимающей непосредственное участие в жизни общества, не будет бояться ответственности, будет создателем, сможет работать в команде, вести и быть ведомым, т. е. человеком, обладающим лидерской позицией [8].

Добровольческая деятельность имеет огромное значение и позитивное влияние на познавательное и эмоциональное развитие личности. Об этом свидетельствует исследование Р. Гарольда, в котором он показал, что множество специфических умений могут быть развиты через участие в добровольческой деятельности. Причем эти способности обладают ценностью не только в настоящем опыте добровольческих организаций, но и позднее в профессиональной работе [7].

В современном мире волонтерство является важным компонентом успешного социального развития личности. Волонтерское движение в России принято считать одним из методов культурно-воспитательной работы с молодежью [14].

За рубежом добровольческая деятельность рассматривается как социально значимая, как вклад в социальный сектор и экономическое развитие общества. К ней относятся как к трансляции ценностей и традиций, как к возможности интеграции в общество незащищенных групп граждан. В нашей стране, несмотря на глубокие культурные традиции, волонтерская деятельность пока не стала столь распространенной и общепринятой нормой поведения. При этом известно, что волонтерство способствует формированию просоциальных жизненных стратегий, успешному построению межличностных взаимоотношений, является источником социальных связей, интересного досуга, а также дает основу стать профессионалом в той или иной деятельности человека [5]. Однако волонтерство редко рассматривают с позиции потенциала самореализации главного субъекта добровольческой деятельности – волонтера. Поэтому ощущается необходимость изучения различного вида волонтерства среди российской молодежи и выявления мотивов к этой деятельности, и психологических проявлений самореализации личности, способной к свободному самовыражению и творчеству [1].

Целью исследования А. Н. Капустиной явилось изучение волонтерской деятельности как ресурса самореализации личности.

А. Н. Капустина выдвинула и доказала гипотезу о том, что волонтерская деятельность формирует мировоззренческую сферу личности, жизненные стратегии и является источником как ее самоорганизации, так и социального развития [6].

Волонтеры выбирают универсальные ценности: терпимость, широкий кругозор, социальную справедливость, духовную жизнь, которые являются базисной детерминантой добровольческой деятельности. Таким образом, волонтерская деятельность может выполнять нравственную функцию возрождения в молодежной среде фундаментальных ценностей – милосердия, справедливости, гуманности, отзывчивости, доброты, а также становится эффективным способом преодоления внутриличностного конфликта, значимым ресурсом саморазвития личности и развития общества [6].

Волонтеры – это люди, которые добровольно делают что-то хорошее для тех людей, у которых есть потребность в помощи. Надуманно, неосознанно или под



давлением волонтером стать нельзя, поскольку все устремления исходят от сердца. Благотворительные предновогодние акции «Яблоко. Апельсин», международные традиционные эвристические проекты «День дефектологии», которые проводятся в Институте детства Новосибирского государственного педагогического университета более 20 лет, направлены на проявление участниками активности, собственной инициативы, дают им возможность почувствовать себя в новой социальной роли, ощутить свою необходимость и значение, осознать, что твои действия могут помочь другому человеку с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья [15].

Для нас важным является мнение наших выпускников, бывших волонтеров, ныне действующих дефектологов. Так, А. Д. Елагина утверждает, что волонтерство – неотъемлемая часть профессии дефектолога, его роль неопределима в воспитании и обучении особого ребенка: студент постоянно включен в волонтерскую деятельность. Вспоминая все мероприятия, в которых участвовали не только студенты-волонтеры Института детства, но и преподаватели (Н. А. Одинокова, О. Ю. Пискун, Н. А. Кузь, Р. О. Агавелян, В. А. Акиншин), для которых волонтерство является стилем жизни, осознаешь значимость профессии дефектолога, которая без волонтерства неосуществима [14].

Комплекс волонтерских мероприятий: проект «Наставники и ученики» (руководители от НГПУ – Н. А. Одинокова, О. Ю. Пискун), организованный Благотворительным фондом поддержки слепоглухих «Со-единение» (г. Москва); фестиваль по спортивному ориентированию «Пирамида» и соревнования для людей с нарушением зрения; летняя и зимняя школы волонтеров, организованные Благотворительным фондом поддержки слепоглухих «Со-единение» (г. Москва); волонтерская акция «Лагерь выходного дня для детей с ОВЗ», организатором которой является Новосибирская межрегиональная общественная организация инвалидов «Ассоциация «Интеграция»»; Всероссийский проект «Мамина школа», организованный фондом президентских грантов, фондом поддержки слепоглухих «Со-единение» и сообществом семей слепоглухих Российской Федерации под руководством Ю. В. Кремнёвой, объединил 14 студентов-волонтеров нашего института и преподавателей – Н. А. Одинокovu и О. Ю. Пискун; VI научно-практическая конференция «Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства», организаторами которой выступили фонд поддержки слепоглухих «Со-единение», академия «Со-единение», Новосибирский государственный педагогический университет и Новосибирский государственный технический университет, не обошлось без волонтеров Института детства; волонтеры Института детства НГПУ прошли курсы повышения квалификации «Русский жестовый язык в современном социокультурном и образовательном пространстве», которые проводились не только преподавателями, но и носителями русского жестового языка, что погружало студентов в конситуацию общения; волонтеры (под руководством Н. А. Одиноковой) вместе с ребятами, имеющими ограниченные возможности здоровья, создавали кукол, расписывали декорации для театрализованных сцен с куклами в проекте «Театр, доступный всем»; яркой благотворительной акцией является предновогодняя акция «Яблоко Апельсин», адресованная детям-инвалидам и их семьям, созданная по инициативе студентов и завкафедрой коррекционной педагогики и психологии Т. В. Волошиной – студенты-волонтеры ИД НГПУ ежегодно дарят новогодние подарки детям с ОВЗ и инвалидностью, посещающим коррекционные образовательные учреждения, комплексные центры социального обслуживания населения,



учреждения здравоохранения; каждый год студенты разных направлений и факультетов НГПУ, других вузов и образовательных организаций, учреждений соцзащиты, здравоохранения города, страны, мира участвуют в традиционном международном эвристическом мега-проекте «День дефектологии», который был создан в 2004 г. по инициативе студентов-сурдопедагогов – это уникальное международное мероприятие тоже имеет статус волонтерского (волонтерами являются дети с ограниченными возможностями здоровья, их родители и педагоги, студенты, известные ученые, эксперты, анализирующие мини-проекты).

Один из авторов этой статьи – волонтер И. В. Сергучёв – постоянный участник Дня дефектологии, считает, что его добровольческое становление началось еще в далекой Якутии, когда возникло желание помогать окружающим. Официально он начал заниматься волонтерской деятельностью в 2016 г., когда учился в Новосибирском государственном техническом университете. Это произошло благодаря приглашению присоединиться к работе в Доме творчества глухих. В 2024 г. он прошел три отборочных тура для участия во Всемирном фестивале молодежи. Интересно, что его бабушка Е. И. Трофимова принимала участие во Всемирном фестивале молодежи в 1957 г. в Москве, а через 67 лет внук продолжил семейные традиции в Сочи. Всемирный фестиваль молодежи – это уникальное событие, объединяющее молодежь со всего мира в единстве целей и идей. Делегация из Новосибирской области приняла участие в этом замечательном мероприятии, собрав под своим знаменем 162 участника. Из 300 тысяч заявок, лишь 20 000 человек из России и других стран собрались на фестиваль. Фестиваль стал площадкой для установления связей и дружеских отношений среди молодежи мира. Во время Всемирного фестиваля молодежи организаторы объявили о проведении конкурса эссе на тему «История моей жизни и деятельности» через электронную платформу. Наш соавтор победил в конкурсе и стал Героем дня Всемирного фестиваля молодежи, его пригласили на большую сцену утреннего шоу, где он дал урок русского жестового языка участникам. Это открыло перед ним множество новых возможностей, одной из которых оказалась церемония закрытия Всемирного фестиваля молодежи, на которую он был приглашен и там услышал вдохновляющую речь Президента. Опыт участия во Всемирном фестивале молодежи положительно повлиял на успехи иных проектов, иницирующих новые формы общения и обучения, таких, как проект по популяризации русского жестового языка «Диалог без слов», реализация которого стала возможной благодаря выигранному гранту. Проект «Диалог без слов» был запущен в январе 2024 г. с целью создания комфортной среды и развития языковых навыков слышащих участников г. Новосибирска. В современном мире вопросы социальной адаптации и взаимодействия с людьми с особенностями слуха играют особенно важную роль, поэтому проект стал актуален и востребован. Он направлен на установление диалога между слышащими и глухими людьми, а также на помощь в интеграции в общество лиц с нарушениями слуха.

Специалист по работе с молодежью в молодежном центре «Содружество», магистрант Института детства, воспитатель школы глухих, трехкратный победитель конкурса «Парад Идей», поддерживаемого Департаментом культуры, спорта и молодежной политики мэрии г. Новосибирска (это все один человек – наш соавтор), берет на себя ответственность за разработку и координацию различных мероприятий, направленных на привлечение участников. Вместе с командой специалист проводит обучающие семинары, мастер-классы и организует различные социокультурные события, позволяющие участникам проекта изучать жестовый язык и развивать



навыки взаимодействия со слышащими. Реализуемый ныне проект представляет собой значимую возможность влиять на социальное пространство города, создавать условия для взаимодействия между различными группами людей и способствовать их успешной адаптации и обучению. Осознание значимости момента является светлой точкой на пути к самопознанию и профессиональному росту, т. е. к самоактуализации [13].

Для нас творческая самоактуализация личности детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья – это тенденция к реализации внутреннего потенциала, своих способностей. Мы считаем, что структурными компонентами самоактуализации являются: социальная активация; уверенность в себе; адекватная самооценка; эмпатия; временная перспектива будущего; эмоционально-волевая сфера. Человек словно выплескивает из себя все, что в нем накопилось, что для него важно, создавая произведения искусства, выражая себя. Творчество определяется как деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающееся уникальностью, оригинальностью и общественно неповторимой уникальностью. Проект «День дефектологии», выражающийся как некое инклюзивное социокультурное и образовательное пространство без границ, где каждый человек, независимо от возраста и наличия или отсутствия нарушений, может поделиться творческой идеей, базирующейся на научной концепции. Приуроченные специально организованные мероприятия разного формата (коворкинги, олимпиады, конкурсы), позволяющие развивать творческую самоактуализацию у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, одновременно развивая их эмоционально-волевою сферу и укрепляя жизнестойкость личности [3; 9; 12; 15].

Таким образом, наш многолетний опыт показывает, что волонтерство является фундаментом развития творческой самоактуализации личности, независимо от возраста и наличия/отсутствия инвалидности и ограниченных возможностей здоровья. Волонтерская деятельность как составляющая социокультурного и научного творчества является одним из основных факторов самоактуализации личности, дает возможность лицам молодого возраста развивать социальную активность и творческий потенциал, формировать культурный пласт, создавать условия для духовного саморазвития, реализации личности в обществе, ее творческой самоактуализации.

Список источников

1. *Азарова Е. С., Яницкий М. С.* Психологические детерминанты добровольческой деятельности // Вестник Томского государственного университета. – 2008. – № 306. – С. 120–126.
2. *Андреев В. И.* Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
3. *Гасенко Д. А., Карман И. М., Акиншин В. А.* Развитие субъектности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в педагогическом университете // День дефектологии. – 2024. – № 1. – С. 34–40.
4. *Елагина А. Д.* Волонтерство как неотъемлемая часть профессии дефектолога // День дефектологии. – 2024. – № 1(4). – С. 128–137.
5. *Зимин В. А.* In nomine Domini. Восприятие просоциального поведения в России: исторический анализ // Психология, социология и педагогика. – 2013. – № 4(19). – С. 3.
6. *Капустина А. Н.* Волонтерская деятельность как ресурс самореализации личности [Электронный ресурс] // Universum: Психология и образование. – 2016. –



№ 3-4(22). – URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3042> (дата обращения: 24.09.2024).

7. Козодаева Л. Ф. Социально-культурные условия формирования нравственных качеств студенческой молодежи в процессе добровольческой деятельности: дисс. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2010. – 179 с.

8. Кравчук А. А., Слюсарева М. А. Особенности самоактуализации и ценностных ориентаций студентов-волонтеров с разным опытом деятельности // Форум молодых ученых. – 2022. – № 1(65). – С. 103–106.

9. Кузь Н. А. Диагностика и коррекция нарушений письма обучающихся с задержкой психического развития: уч.-метод. пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. – 150 с.

10. Насиновская Е. Е. Волонтерский менеджмент: пособие для сотрудников и молодежных лидеров. – М.: Политиздат, 2010. – 74 с.

11. Нежина Т. Г. Мотивация участия молодежи в волонтерском движении. – М., 2014.

12. Одиноква Н. А., Щербакова С. Л., Свирновская Т. М. Театрализованная деятельность как средство формирования предпосылок // День дефектологии. – 2023. – № 1(3). – С. 37–45.

13. Пикина К. Институт детства: каждый студент уникален: интервью с И. В. Сергучёвым // Весь университет. – 2024. – № 109(4). – С. 10–11.

14. Тихонов Р. В. Изучение мотивационной сферы волонтеров: пилотажное исследование // Психология XXI века: материалы международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века» (г. Санкт-Петербург, апрель 2012 г.). – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2012. – С. 374–376.

15. Традиционный эвристический проект «День дефектологии»: 15 лет: эмоционально-волевое развитие и творческая самоактуализация личности (независимо от возраста и наличия/отсутствия нарушений): сборник статей / сост. О. Ю. Пискун, Р. О. Агавелян. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – 105 с.

16. Япарова С. И. Добровольческая деятельность как фактор социализации и творческой самореализации личности // Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2016. – С. 314–317.

Информация об авторах

Рубен Оганесович Агавелян, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии, Институт детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Почетный работник общего образования РФ, Новосибирск

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

Ольга Юрьевна Пискун, кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Институт детства, руководитель ресурсного центра сопровождения обучающихся с ОВЗ, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

Владимир Александрович Акиншин, старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования, Институт детства, тьютор ресурсного центра сопровождения обучающихся с ОВЗ, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск



Иннокентий Валерианович Сергучёв, магистрант 1 курса, программа «Начальное образование», Институт детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

Information about the authors

Ruben Ogenesovich Agavelyan, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Honorary Worker of General Education of the Russian Federation, Novosibirsk

Natalia Aleksandrovna Kuz, Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

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

Vladimir Aleksandrovich Akinshin, Senior Lecturer of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education, Institute of Childhood, Tutor at the Resource Center for Support of Students with Disabilities, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Innokenty Valerianovich Serguchev, 1st year master's student, "Primary Education" program, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Поступила: 23.04.2024

Одобрена после рецензирования: 24.10.2024

Принята к публикации: 29.11.2024

Received: 23.04.2024

Approved after peer review: 24.10.2024

Accepted for publication: 29.11.2024

ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ ОСОБОГО РЕБЕНКА

SUPPORT FOR THE FAMILY OF A SPECIAL CHILD

День дефектологии. 2024. № 2
Day of Defectology, 2024, no. 2

Научная статья

УДК 376.37

Семья особого ребенка и дошкольная образовательная организация: эффективные формы взаимодействия

О. В. Шилова¹, Н. И. Шихевич¹

¹*Детский сад № 281, Новосибирск*

Рассматриваются формы взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья в ходе реализации адаптированной основной образовательной программы в условиях посещения ребенком группы компенсирующей направленности. Обобщается опыт работы дошкольной организации по данному направлению.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация; проектная деятельность; дошкольники с ОВЗ; взаимодействие с родителями; социализация дошкольников.

Для цитирования: Шилова О. В., Шихевич Н. И. Семья особого ребенка и дошкольная образовательная организация: эффективные формы взаимодействия // День дефектологии. – 2024. – № 2. – С. 192–197.

Original article

Family of a special child and preschool educational organization: effective forms of interaction

O. V. Shilova¹, N. I. Shikhevich¹

¹*Kindergarten No. 281, Novosibirsk*

The forms of interaction between a preschool educational organization and the family of a child with disabilities are considered during the implementation of an adapted basic educational program in the context of the child attending a compensatory group. The experience of a preschool organization in this area is summarized.

Keywords: preschool educational organization; project activities; preschoolers with disabilities; interaction with parents; socialization of preschoolers.

For citation: Shilova O. V., Shikhevich N. I. Family of a special child and preschool educational organization: effective forms of interaction. *Day of Defectology*, 2024, no. 2, pp. 192–197.



Тема взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации всегда важна, актуальна, значима, особенно в аспекте приобретения социального опыта, формирования личностных качеств особого ребенка.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования полагает, что одним из условий для создания социальной ситуации развития является взаимодействие с родителями по вопросам образования ребенка, непосредственное вовлечение их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи [2].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (далее – ФГОС ДО), целью взаимодействия педагога дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) с родителями является «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах образования, охраны и укрепления здоровья детей младенческого, раннего и дошкольного возраста; обеспечение единства подходов к воспитанию и обучению детей в условиях ДОО и семьи; повышение воспитательного потенциала семьи» [2, с. 3].

Согласно Федеральной образовательной программе дошкольного образования, к задачам взаимодействия с семьями воспитанников относятся:

- информирование родителей относительно целей дошкольного образования и образовательной программы, реализуемой в ДОО;
- просвещение родителей, повышение их правовой, психолого-педагогической компетентности в вопросах охраны и укрепления здоровья, развития и образования детей;
- построение взаимодействия в форме сотрудничества и установления партнерских отношений с родителями для решения образовательных задач;
- способствование развитию ответственного и осознанного родительства как базовой основы благополучия семьи;
- вовлечение родителей (законных представителей) в образовательный процесс [3].

В основе взаимодействия, как известно, лежит сотрудничество педагогов и родителей, которое предполагает равенство позиций партнеров, уважительное отношение взаимодействующих сторон, учет индивидуальных возможностей и потребностей каждой семьи.

Сотрудничество педагогов и родителей подразумевает не только совместную работу по какому-либо направлению, но и взаимопонимание, взаимоуважение, взаимодоверие, взаимовлияние. Это особенно актуально при установлении контактов с семьей особого ребенка.

Согласно ст. 79 Федерального закона от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024) «Об образовании в Российской Федерации», дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – с ОВЗ) нуждаются в создании специальных условий для получения образования. Помимо особых условий в детском саду, воспитанники с ОВЗ нуждаются и в повышенном внимании со стороны родителей. Для психолого-педагогической поддержки семей воспитанников с ОВЗ в саду функционирует служба психолого-педагогического сопровождения. Несмотря на осуществление консультативной помощи, семья особого ребенка не всегда осознает необходимость в применении и не владеет специальными методами и приемами воспитания и обучения [1].



В нашем детском саду более половины детей (57 %) имеют ограниченные возможности здоровья и осваивают адаптированные образовательные программы (для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, с умственной отсталостью). Организация взаимодействия педагога с родителями воспитанников остается одной из наиболее сложных проблем в деятельности дошкольной образовательной организации. Поэтому особое внимание мы уделяем поиску эффективных форм и методов взаимодействия и сотрудничества с родителями, которые позволят учесть их актуальные потребности и будут способствовать активизации родительской позиции.

Чтобы взаимодействие стало настоящим образовательным партнерством, родителям необходимо предоставить возможность участвовать в жизни детского сада. Для этого родительство должно быть ответственным и осознанным.

Ответственное родительство – социальный феномен, характеризующий качества родителей, проявляющиеся в отношениях и взаимодействиях родителей и ребенка (забота, уважение, поддержка, сочувствие, сопереживание).

Важно и осознанное влияние родителей на процесс сохранения жизни и здоровья ребенка. Под осознанным родительством подразумевается подход, в котором родители сознательно присутствуют и в полной мере ощущают каждый момент, проводимый вместе с детьми. Это активное присутствие и участие в жизни ребенка без оценок и навязывания собственных ожиданий. Это намеренное включение в пространство ребенка, в его мысли, переживания и эмоции [6].

Согласно ФОП ДО, выделяется четыре направления взаимодействия с родителями:

- диагностико-аналитическое;
- просветительское;
- консультационное;
- совместная образовательная деятельность педагогов и родителей (законных представителей) обучающихся.

Все направления важны, традиционно применяются в рамках реализации образовательных программ, в том числе адаптированных. Но собственно партнерское взаимодействие формируется только в совместной деятельности, когда в равных позициях стоят педагог, родитель и ребенок. Для решения поставленных задач мы стараемся наиболее полно использовать весь педагогический потенциал традиционных форм взаимодействия с семьей и ищем новые, современные формы сотрудничества с родителями в соответствии с изменением социально-политических и экономических условий развития нашей страны, потребностей, интересов и запросов самих родителей. Планируя ту или иную форму взаимодействия, мы всегда исходим из представлений о современных родителях как о людях, готовых к обучению, саморазвитию и сотрудничеству. В этой связи основными требованиями к формам взаимодействия являются: оригинальность, востребованность, интерактивность. Поэтому проектная деятельность с семьями воспитанников, на наш взгляд, одна из наиболее востребованных и актуальных форм взаимодействия.

В переводе с греческого проект – путь исследования. Метод проектов помогает детям в решении какой-либо проблемы, в процессе которой ребенок познает окружающий мир и превращает его в новые знания и реальные творения. Проекты в детском саду носят, как правило, обучающий характер [5].

Проектная деятельность отвечает всем современным тенденциям в образовании. Данный вид деятельности направлен на актуальную проблему саморазвития до-



школьника. Основной целью проектного метода в детском саду является развитие свободной творческой личности ребенка.

Одно из достоинств проектной деятельности в том, что в основе ее лежит активное взаимодействие всех участников образовательного процесса. В итоге деятельности ребенок видит результат коллективных усилий всей семьи и/или группы, что способствует его позитивной социализации, повышению самооценки, личностному развитию и решению целого ряда образовательных задач. Благодаря участию родителей в педагогическом процессе у детей формируется чувство гордости, повышается самооценка. Дети становятся более раскрепощенными и самостоятельными, целеустремленными и уверенными в себе, общительными, более внимательными и заботливыми по отношению к сверстникам и взрослым, способными к взаимопониманию и сотрудничеству [4].

По указу Президента Российской Федерации 2024 г. посвящен Году семьи в России. В связи с этим нами был разработан и реализован детско-родительский проект «Все начинается с семьи». Проект был реализован в старшей группе. Целью проекта является патриотическое воспитание и всестороннее развитие дошкольников, в том числе и дошкольников с особыми образовательными потребностями, в процессе взаимодействия с семьей в рамках реализации календарного плана традиционных событий и праздников ДОУ.

В рамках календарного плана традиционных событий и праздников педагоги решали задачи в работе с детьми и родителями.

Задачи работы с детьми:

- закреплять у воспитанников первичные представления о Родине, о доме, о семье, семейных традициях в разных видах деятельности;
- способствовать формированию общей культуры личности детей: развивать их социальные, нравственные, эстетические, интеллектуальные качества, инициативность;
- воспитывать чувство привязанности к родному дому, семье, близким людям;
- прививать ценностное отношение к Родине, к дому, к семье, семейным традициям;
- совершенствовать использование воспитанниками сформированных на занятиях речевых, познавательных, коммуникативных умений и навыков.

Задачи работы с родителями:

- осуществлять психолого-педагогическую поддержку родителей (законных представителей) воспитанников с ОВЗ;
- повысить их педагогическую компетентность в вопросах патриотического, семейного воспитания и социокультурного развития дошкольников.

Проект начался с новогоднего флешмоба. Родители делились в группе WhatsApp новогодними семейными фото. В результате, семьи воспитанников группы познакомились ближе друг с другом.

Понятие семья ребята обсуждали на занятии в группе. Итогом работы стала интеллект-карта «Семья».

Все семьи похожи друг на друга и вместе с тем очень разные. Вследствие этой беседы появились эмблемы семьи. Их ребята делали с воспитателями своими руками.

Каждый родитель – воспитатель для своих детей, а значит, и для детей всей группы. Родители воспитанников участвовали в образовательной деятельности – проводили утреннюю зарядку.

Изучая тему «Наш город», все пришли к выводу, что г. Новосибирск – это наш большой дом, о котором тоже нужно заботиться и беречь его. После экскурсии с ро-



дителями в музей Дзержинского района родители с детьми решили сделать музей в группе, принесли старинные вещи, которые бережно хранятся в каждой семье, семейные реликвии. Так, в приемной группе появился свой музей.

Тема семьи неразрывно связана с традиционными праздниками. Ко Дню защитника Отечества ребята рисовали в группе портреты пап. Совместно с родителями делали своими руками открытки для участников СВО, собирали посылки, рассуждали, как тяжело находиться далеко от своей семьи. Итогом работы ко Дню защитника Отечества стали спортивные соревнования. Папы совместно с ребятами участвовали в спортивных играх, соревновались командами.

К празднику 8 марта готовились заранее. Целую неделю составляли «Азбуку мамы»: подбирали и записывали слова – эпитеты про маму. Своими руками делали портреты мам из бросового материала. Накануне праздника ребята писали пожелания для мам, которые разместили в приемной. В приемной же появилось и объявление – приглашение на праздник. Вот и наступил праздничный день, мамы в музыкальном зале ждут ребят и... находят родные глаза. Стена в музыкальном зале была оформлена глазами детей (фотографии). Не остались без внимания и бабушки: разделившись на две команды, ребята рисовали портрет бабушки.

Сразу после маминого праздника наступила широкая Масленица. Родители делились семейными рецептами блинов на Масленицу, а ребята с воспитателями своими пожеланиями. На праздник Масленицы мамы и бабушки испекли гору блинов, праздник с родителями на улице прошел задорно и весело.

В рамках акции «Самая читающая семья» ребята играли в группе в лотерею «Кот в мешке», призовой фонд лотереи составили книги для детей. Книжную полку оформили в приемной. Выигравший в лотерею мог забрать книгу домой почитать. Многие ребята прочитывали с родителями книги за один вечер и на следующий день брали новые. Результатом знакомства с книгой Е. Стюарт «Волшебная палочка» под руководством учителя-логопеда стало участие воспитанников группы в конкурсе чтецов. Ребята читали стихотворение «Трудный день» в группе, вместе с педагогом все обсуждали тему братства, дружбы, взаимопомощи.

Итоговым мероприятием к совместному детско-родительскому проекту «Все начинается с семьи» была литературная гостиная «По страницам семейного альбома». Целью литературной гостиной стало формирование общей (в том числе речевой) культуры воспитанников с ОВЗ на основе духовно-нравственных ценностей крепкой семьи, исторической памяти, преемственности поколений посредством приобщения к литературным поэтическим произведениям, народному фольклору и искусству декламации, в процессе взаимодействия с родителями.

Итог проекта – обобщение всего, что сделано, рассказ, но только не своими словами, а художественными образами, созданными детскими поэтами. Много стихов есть о семье, доме, о маме, папе, бабушках, дедушках, братьях, сестрах. Каждый ребенок выбрал близкое для себя, вложил частичку своей души, попытался выразить что-то свое, сокровенное. Стихи не учили, а проигрывали, представляя себя артистами на сцене: меняли голос, мимику, жесты. Готовились к публичному выступлению.

На литературную гостиную дети и родители снова собрались вместе. Стены музыкального зала были оформлены плакатами, коллажами, рисунками воспитанников. На фоне слайдов, оформленных фотографиями семей воспитанников, ребята читали стихи о семье, доме. Закончилось мероприятие в теплой дружеской атмосфере, чаепитием в группе. Инклюзивная практика «Литературная гостиная



“По страницам семейного альбома”» стала в 2024 г. победителем областного конкурса «Эффективные практики обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

Список источников

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ 29 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=m2szj17pqs542408766 (дата обращения: 19.04.2024).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/7dcd2fd1d14f608ec97e9ef6699f99ae/> (дата обращения: 19.04.2024).

3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования, утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. N 1028 [Электронный ресурс]. – URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-25112022-n-1028/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo-obrazovaniia/?ysclid=m2szfy4hg7805572349> (дата обращения: 19.04.2024).

4. *Верaksa Н. Е., Верaksa А. Н.* Проектная деятельность дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2014. – 64 с.

5. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития: метод. руководство для работников ДОУ. – М.: Линка-Пресс, 2001. – 224 с.

6. *Свирская Л. М.* Работа с семьей: необязательные инструкции: метод. пособие для работников ДОУ. – М.: Линка-Пресс, 2007. – 156 с.

Информация об авторах

Ольга Валерьевна Шилова, магистр специального (дефектологического) образования, учитель-логопед высшей квалификационной категории, Детский сад № 281; руководитель муниципального методического объединения учителей-логопедов ДОУ Дзержинского района, член ТПМПК, Новосибирск, olya_shilova_1976@mail.ru

Наталья Ильинична Шихевич, старший воспитатель высшей квалификационной категории, Детский сад № 281, Новосибирск, natalika0403@yandex.ru

Information about the authors

Olga Valerievna Shilova, master of Special (Defectological) Education, Teacher-Speech Therapist of the Highest Qualification Category, Kindergarten No. 281; head of the Municipal Methodological Association of Teachers-speech Therapists of Preschool Educational Institutions of the Dzerzhinsky district, member of TPMPK, Novosibirsk, olya_shilova_1976@mail.ru

Natalia Ilyinichna Shikhevich, Senior Teacher of the Highest Qualification Category, Kindergarten No. 281, Novosibirsk, natalika0403@yandex.ru

Поступила: 23.04.2024

Одобрена после рецензирования: 27.09.2024

Принята к публикации: 25.11.2024

Received: 23.04.2024

Approved after peer review: 27.09.2024

Accepted for publication: 25.11.2024

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ

HISTORICAL MEMORY

День дефектологии. 2024. № 2

Day of Defectology, 2024, no. 2

Памяти Любови Ивановны Бояриновой

О ЛЮБВИ...

В мае мы проводили в последний путь прекрасного человека и высочайшего класса профессионала-дефектолога, Отличника народного просвещения РФ – Любовь Ивановну Бояринову (13 апреля 1948 г. – 15 мая 2024 г.).

Этот светлый, добрый, наполненный любовью человек одаривал своим вниманием всех окружающих людей, будь то близкие или далекие, взрослые или дети, слышащие или глухие... (рис. 1).



Рис. 1. Любовь Ивановна Бояринова (1948–2024)

Именно с глухими детьми связана была профессиональная судьба Любови Ивановны, в большей мере.

Выпускница филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург) попала по распределению в школу с. Спирино Ордынского района Новосибирской области учителем русского языка и литературы, где встретила свою судьбу – уважаемого Николая Михайловича. Позже с мужем переехала в Новосибирск, в семье родилась дочь Юлия.

Вот так об этих событиях жизни написала в праздничном альбоме подруга и коллеги Любови Ивановны Людмила Васильевна Васильева на 55-летний юбилей и, что самое удивительное, стихи эти вдруг вспомнились Людмиле Васильевне в то самое время, когда Любовь Ивановна проживала последние дни своей жизни:



«Беленькая блузочка,
Улыбка на лице.
Кто не знает Любочку?
Любу знают все!

Учительницей с детства
Она мечтала стать.
И в Питере науки
Стала постигать.

Закончилась учеба,
И нужно выбирать,
Где мечты и помыслы
В жизнь ей претворять.

И, романтики полна,
Сибирь выбрала она!
Стала Люба сибирячкой,
Мужа здесь себе нашла,
Дочку Юлю родила...»

Как удивительно устроены создателем человеческие связи, как непостижимым образом Вселенная дает сигналы одному человеку о другом, находящемся на другой части планеты, и лишь потом понимаешь, почему это происходит именно в это время... чтобы проститься...

А в 1978 г. в Железнодорожном райисполкоме г. Новосибирска Любовь Ивановна узнала, что в школу № 37 для глухих детей требуется воспитатель и учитель русского языка и литературы. В этой школе Любовь Ивановна честно прослужила до 2007 г., пользуясь истинным уважением и любовью коллег и учеников (рис. 2).



Рис. 2. Коллектив школы № 37 для глухих детей г. Новосибирска.
Любовь Ивановна 4 слева в верхнем ряду (1992 г.)



В день похорон пришли проститься с ней те самые дети (уже убежденные сединами), у которых она была воспитателем в далеком 1978 г., когда пришла работать.

Любовь Ивановна очень любила А. С. Пушкина, который, кажется, все знал про эту жизнь...

Телега жизни

Хоть тяжело подчас в ней время,
Телега на ходу легка;
Ямщик лихой, седое время,

Везет, не слезет с облучка.
С утра садимся мы в телегу;
Мы рады голову сломать
И, презирая лень и негу,

Кричим: пошел! ... мать!
Но в полдень нет уж той отваги;
Порастрясло нас; нам страшней
И косогоры и овраги;

Кричим: полегче, дуралей!
Катит по-прежнему телега;
Под вечер мы привыкли к ней
И, дремля, едем до ночлега –
А время гонит лошадей.

А. С. Пушкин

В этой «телеге жизни», когда «время гонит лошадей», мы все ведем себя по-разному: кто-то безразлично, кто-то надменно, кто-то фальшиво, а кто-то сердечно и искренне, как Любовь Ивановна. Екатерина Васильевна Кисилёва вспоминает: «Любовь Ивановна всегда готова была прийти на помощь любому нуждающемуся. Она меня увезла в больницу, была там целый день, когда со мной (в школе) произошел несчастный случай... Она многим тихо, без показухи помогала и словом, и делом. Редчайшей души человек!»

К детям Любовь Ивановна относилась всегда по-настоящему, отдавая всю свою душу и сердце, даря свои знания, которых было много... Любовь Ивановна была образованным, эрудированным, начитанным, культурным человеком, литератором от Бога, настоящим сурдопедагогом (рис. 3).

Никогда не забуду ее урок по произведению В. Распутина «Уроки французского» в классе 6 или 7. Чтобы объяснить глухим детям, что такое детская хлебная карточка во время Великой Отечественной войны, Любовь Ивановна принесла 25 г хлеба, объяснив, что это на целый день. Дети разделили кусочки на 3 части. И первую часть было задание съесть. А потом был вопрос: «На-



Рис. 3. Любовь Ивановна Бояринова с коллегами: Екатериной Ивановной Федорищевой, Валерием Ивановичем Романенко



елись?». «Нет, этого очень мало!» – ответили дети. «А ничего другого не было... Так жили дети во время войны...» А потом Любовь Ивановна говорила о ценности хлеба, о том, как надо его беречь, вспоминая отношение к хлебу предыдущих поколений... В этом эпизоде нравственный смысл, духовная наполненность Любви Ивановны, которыми она щедро делилась со своими учениками.

В школе была многолетняя традиция: учителя литературы и классные руководители ставили с выпускным классом новогодний спектакль для всех обучающихся. Это было незабываемо: подготовка, сценарий, распределение ролей, декорации, костюмы, репетиции, премьеры... По одному из кадров мы можем вспомнить прекрасный спектакль «12 месяцев» (1996 г.), сценаристом, режиссером-постановщиком которого была Любовь Ивановна Бояринова (рис. 4).



Рис. 4. Постановка Л. И. Бояриновой сказки С. Я. Маршак «12 месяцев» (1996 г.)

Мы видим сцену собрания 12 месяцев, которая озвучивается звонким голосом Любви Ивановны.

Сегодня, просматривая старые записи, понимаешь, сколько учительского труда вкладывалось, чтобы глухие дети выходили на сцену, произносили свои тексты, вживались в свои роли, артистически раскрывая образы героев. Для того чтобы спектакль прошел успешно, учителя с детьми готовились 1 и 2 четверти в свободное от работы время.

С каждым выступающим необходимо прорепетировать его роль, текст, потом отработать это в мизансценах.

Необходимо было подобрать музыку, изготовить костюмы, декорации, все смонтировать на сцене, разобраться с изменениями в разных действиях и картинах, распределить обязанности так, чтобы все прошло замечательно, и у всех в зале было предновогоднее настроение. Ответственность большая... Ученики Любви Ивановны под ее руководством прекрасно справились с поставленными задачами.

Ученики выросли, получили образование (некоторые – высшее), создали свои семьи. Выпускники 1982 и 1997 гг. пришли проводить в последний путь свою лю-



бимую учительницу, сохраняя в своем сердце те нравственные смыслы, которые деликатно и интеллигентно раскрывала для них Любовь Ивановна на уроках, в походах, в зимних и летних лагерях отдыха (рис. 5).



Рис. 5. Зимний лагерь отдыха. Любовь Ивановна (вторая слева во втором ряду) с коллегами и детьми произносят дактильной речью: «Седовая Заимка, 1997 год»

Это было прекрасное время: отдых в сосновом бору, катание на лыжах, прогулки в сказочный лес, встреча Рождества, зимний костер, рождественские чудеса (почти по Гоголю), и во всех этих мероприятиях чувствовалась нежная мудрость Любви Ивановны, ее педагогический такт и неподдельный интерес к происходящему, что, конечно же, привлекало внимание глухих ребят и всегда восхищало нас, коллег... не только в проведении праздников/мероприятий, а просто в обычной жизни.

Это навсегда останется в памяти, поскольку это, наверное, и есть заверченный жизненный круг, сансара – круговорот рождения и смерти в мирах, ограниченных кармой...

Благодарность за встречу на этой Земле! Вечная память!

«Делай вопреки, делай от руки
Мир переверни, небо опрокинь
В каждом наброске, в каждом черновике
Учитель продолжается в своем ученике

Всю мою жизнь я иду ко дну
Всю мою жизнь я искал любовь, чтобы любить одну
Они сказали, нас поздно спасать и поздно лечить
Плывать, ведь наши дети будут лучше, чем мы



Лучше, чем мы

Лучше, чем мы

Когда меня не станет, я буду петь голосами
Моих детей и голосами их детей
Нас просто меняют местами, таков закон Сансары
Круговорот людей, ой, мама

Когда меня не станет, я буду петь голосами
Моих детей и голосами их детей
Нас просто меняют местами, таков закон Сансары
Круговорот людей, ой, мама

Нас не стереть: мы живем назло
Пусть не везет, но мы свое возьмем
Это небо вместо сцены – здесь все вверх ногами
И эти звезды – в темноте тобой зажженный фонарик, эй

Тысяча меня до меня, и после меня будет
Тысяча меня, и в тысячах не меня, тысяча меня
И мы снова вдребезги, и нас не починить
Плевать, ведь наши дети будут лучше, чем мы
Лучше, чем мы
Лучше, чем мы

Когда меня не станет, я буду петь голосами
Моих детей и голосами их детей
Нас просто меняют местами, таков закон Сансары
Круговорот людей, ой, мама»

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
- Волонтерская 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.