



НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

НАУЧНЫЙ ПЕРИОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 1(6) 2025

ДЕНЬ ДЕФЕКТОЛОГИИ



Новосибирск 2025

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

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

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

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

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

Редакционная коллегия

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

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

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

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

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

Омарова Патимат Омаровна, кандидат психологических наук, профессор, Заместитель министра образования Камчатского края, сопредседатель Всероссийского сообщества наставников-просветителей (Петропавловск-Камчатский, Россия)

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

Учредитель:

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

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2025

Все права защищены

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

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

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

Редакционный совет журнала

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

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

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

Богданова Тамара Геннадиевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии и психолого-социальных технологий, 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, заместитель директора по научной части, Республиканский научно-практический центр спорта (Минск, Беларусь)

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

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

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

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

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

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 12,3. Уч.-изд. л. 8,5.
Тираж 1000 экз. Заказ № 21.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Дата выхода в свет 24.03.2025
Отпечатано в Издательстве НГПУ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Речицкая Екатерина Григорьевна, профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики, Московский педагогический государственный университет, профессор, академик международной Академии наук педагогического образования, кандидат педагогических наук, дефектологический факультет Института детства, руководитель научной школы,

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

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

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

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

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

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

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

Научно-методический совет

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

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

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)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Практическая поддержка и консультирование

Кожевникова Людмила Алексеевна, учитель-дефектолог (Новосибирск, Россия)

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

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

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

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

Краснослободцева Елена Валерьевна, учитель-дефектолог, заведующий кабинетом слухоречевой работы (Искитим, Новосибирская область, Россия)

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

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

№ 1(6) 2025

DAY OF DEFECTOLOGY



Novosibirsk 2025

EDITOR-IN-CHIEF

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

DEPUTY EDITORS-IN-CHIEF

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

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

Editorial Board

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

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

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

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

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

Patimat O. Omarova, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Deputy Minister of Education of Kamchatka Krai, Co-Chairman of the All-Russian Community of Mentors and Educators (Petrovsk-Kamchatsky, Russia)

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

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

Founder of the Journal

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

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2025
All rights reserved

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

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

Editorial Council of the Journal

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

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

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

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

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

Svetlana V. Vlasova, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor of the Department of Public Health and Public Health, Belarusian State Medical University, Deputy Director for Research, State Institution "Republican Scientific and Practical Center for Sports" (Minsk, Belarus)

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

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

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

Venera Z. Deniskina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of 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

The Journal is based in 2021
Leaves 4 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: 12,3. Publisher's sheets: 8,5.
Circulation 1000 issues
Order № 21. Format 70×108/16
Release date 24.03.2025

of inclusive and special education, member of the Federal Educational and Methodological Association in the system of Higher Education in the USGS 44.00.00 Education and Pedagogical Sciences (St. Petersburg, Russia)

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

Angelina A. Korzhova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Sign Language Pedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University; Speech Therapist, 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, Associate Professor, Deputy Minister of the Ministry of Labor and Social Development of the Novosibirsk Region (Novosibirsk, Russia)

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

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

Natalia A. Odinokova, Associate Professor of the Department of Speech Therapy and Child Speech, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)

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

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

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

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

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

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

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

Elena S. Tkachenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Director of the Scientific and Educational Center “Psychological Consulting”, Novosibirsk State Technical University (Novosibirsk, Russia)

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

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

Practical Support and Consulting

Lyudmila A. Kozhevnikova, Teacher-defectologist (Novosibirsk, Russia)

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

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

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

Natalia A. Kozyreva, Teacher-defectologist, Honorary Worker of General Education of the Russian Federation, Child Development Center – Kindergarten No. 501 “Medvezhonok” (Novosibirsk, Russia)

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

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

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

Sofya Ya. Sharipova, Teacher-defectologist (Novosibirsk, Russia)

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

Daria A. Gasenko, psychologist (Novosibirsk, Russia)

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

От редакции	20
-------------------	----

ВЕРНОСТЬ ПРОФЕССИИ

Посвящается ветеранам дефектологического труда Муниципального автономного общеобразовательного учреждения города Искитима Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат № 12»: Раисе Алексеевне Мамайкиной, Людмиле Павловне Сапрыкиной, Людмиле Петровне Евсеенко и всему коллективу в честь 60-летнего юбилея школы – инновационной площадки ФГБОУ ВО «НГПУ»: разговоры о важном	24
--	----

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

Волохова В. И., Фоминых Л. И. (Новосибирск) Инклюзивная практика «Помогатор» для детей с особыми возможностями здоровья в дошкольном образовании.....	38
Ворошнина О. Р., Гаврилова Е. В., Лестова Н. Л. (Пермь) Демонстрационный экзамен – эффективный инструмент оценивания уровня готовности выпускников направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» к реализации задач профессиональной деятельности (организация и проведение)	43
Грибукова О. Г. (Новосибирск) Технологии академического менторинга как условие формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании	51
Игумнова Е. С., Власова С. В., Куницкая С. В. (Минск, Республика Беларусь) Репродуктивное здоровье как основа профилактики нарушений в развитии: обзор терминов и концепций	60
Суркова М. А. (Санкт-Петербург) Зарождение и развитие инклюзивного образования учащихся с нарушением слуха в России.....	65

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Беляева О. Л., Дмитрийко Е. И., Давыдова О. Г., Симутина А. С. (Красноярск) Выявление особенностей межличностных отношений и коммуникативной активности глухих и слабослышащих старшеклассников со слышащими сверстниками в процессе реализации проекта «Я тебя вижу».....	78
Вошилова Н. В., Кондратьева С. С. (Санкт-Петербург) Средства сенсомоторного развития детей раннего возраста с нарушением слуха	86
Коржова А. А., Бендак М. И. (Санкт-Петербург) Особенности применения невербальных средств в образовании младших школьников с нарушением слуха.....	91
Речицкая Е. Г., Зуробьян С. А., Зуробьян А. Ж. (Москва) Учебное сотрудничество как фактор интерактивного взаимодействия обучающихся с особыми образовательными потребностями (с нарушениями слуха)	100

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Гайдукевич С. Е., Назаренко Е. Д. (Минск, Республика Беларусь) Развитие зрительно-моторной координации обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями зрения средствами вырезания из бумаги	108
---	-----

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ И НАРУШЕНИЯМИ ПОВЕДЕНИЯ**Одинокова Н. А., Щербакова С. Л., Игнатъева М. А. (Новосибирск)**

Важность состояний «доволен», «расслаблен», «увлечен» при освоении коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра..... 114

Симонова Т. Н., Обухова Т. А. (Астрахань) Некоторые особенности пищевого

поведения у детей с расстройствами аутистического спектра 120

ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**Сантгалиева Г. Г. (Москва)** Инклюзивное волонтерство в вузе как ресурс

формирования инклюзивной культуры в студенческой среде..... 126

ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ ОСОБОГО РЕБЕНКА**Волкова И. П., Машкова А. В. (Санкт-Петербург)** Представления родителей

подростков с ограниченными возможностями здоровья о содержании

их деятельности в интернет-пространстве..... 131

CONTENTS

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

LOYALTY TO THE PROFESSION

Dedicated to the veterans of defectological work of the Municipal Autonomous Educational Institution of the city of Iskitim, Novosibirsk Region “Correctional Boarding School No. 12” Raisa Alekseevna Mamaikina, Lyudmila Pavlovna Saprykina, Lyudmila Petrovna Evseenko and the entire team in honor of the 60th anniversary of the school – the innovative platform of the FSBEI HE “NSPU”: conversations about the important.....		24
---	--	----

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

Volokhova V. I., Fominykh L. I. (Novosibirsk) Inclusive practice “Helping” for children with special health needs in preschool education	38
Voroshnina O. R., Gavrilova E. V., Lestova N. L. (Perm) The demonstration exam is an effective tool for assessing the level of readiness of graduates of the specialty “Special (defectological) education” to implement the tasks of professional activity (organization and holding)	43
Gribukova O. G. (Novosibirsk) Academic mentoring technologies as a condition for the formation of future teachers' readiness for professional activity in inclusive education	51
Igumnova E. S., Vlasova S. V., Kunitskaya S. V. (Minsk, Republic of Belarus) Reproductive health as a basis for the prevention of developmental disorders: a review of terms and concepts	60
Surkova M. A. (Saint Petersburg) The origin and development of inclusive education for students with hearing impairments in Russia	65

PSYCHOLOGY AND SUPPORT FOR PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENT

Belyaeva O. L., Dmitreyko E. I., Davydova O. G., Simutina A. S. (Krasnoyarsk) Identification of the peculiarities of interpersonal relationships and communicative activity of deaf and hard of hearing senior school students with hearing peers in the process of implementing the project “I See You”	78
Voshchilova N. V., Kondratieva S. S. (Saint Petersburg) Means of sensorimotor development of young children with hearing impairment	86
Korzhova A. A., Bendak M. I. (Saint Petersburg) Features of the use of non-verbal means in the education of primary school students with hearing impairments	91
Rechitskaya E. G., Zurobyan S. A., Zurobyan A. Zh. (Moscow) Educational cooperation as a factor of interactive interaction of students with special educational needs (with hearing impairments)	100

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH VISUAL IMPAIRMENT

Gaidukevich S. E., Nazarenko E. D. (Minsk, Republic of Belarus) Development of visual-motor coordination of primary school students with visual impairments by means of paper cutting	108
--	-----

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

Odinokova N. A., Shcherbakova S. L., Ignatyeva M. A. (Novosibirsk) The importance of “satisfied”, “relaxed”, “engaged” states in learning communication skills in children with autism spectrum disorder	114
Simonova T. N., Obukhova T. A. (Astrakhan) Some features of eating behavior in children with autism spectrum disorders	120

VOLUNTEER ACTIVITIES

Saitgalieva G. G. (Moscow) Inclusive volunteering in the university as a resource for forming an inclusive culture in the student environment	126
--	-----

SUPPORT FOR THE FAMILY OF A SPECIAL CHILD

Volkova I. P., Mashkova A. V. (Saint Petersburg) Awareness of parents of adolescents with disabilities about their activity in the Internet space.....	131
---	-----

ОТ РЕДАКЦИИ

Уважаемые читатели!

Вашему вниманию предлагается очередной номер журнала, первый в наступившем году. В этом номере мы продолжаем публиковать статьи, авторами которых являются участники XXI Традиционного международного эвристического проекта День дефектологии «Семья в жизни особого ребенка», проводящегося в ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» более двух десятиков лет. В 2024 г. эвристический проект был посвящен 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-летия науки и технологий в России 23 апреля 2023 г., приняли участие 853 человека, из них 305 человек (преподавателей и студентов) НГПУ, 83 учреждения, 7 международных участников и их актуальные проекты: «Формирование зрительных сенсорных представлений у детей дошкольного возраста с нарушениями зрения на компетентностной основе», авторы – Алина Алексеевна Жевнерович, преподаватель кафедры коррекционно-развивающих технологий, Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка г. Минска, научный руководитель: Светлана Евгеньевна Гайдукевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры коррекционно-развивающих технологий, Институт инклюзивного образования, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка г. Минска (г. Минск, Республика Беларусь); «Путешествие по проекту MaschèO – симфонии сотрудничества, инноваций и инклюзивности, возглавляемой ассоциацией семей детей с аутизмом», автор – PhD Сильвио Марчелло Пальяра, доктор философии, Центр вспомогательных технологий «Aucioteca Mediterranea Onlus», доцент, Университет Кальяри (г. Неаполь, Италия); «Особое родительство в контексте теории А. Адлера», автор – 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; «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».

Хочется поблагодарить коллег, оказывающих практическую поддержку в выходе журнала, в течение почти 10 лет служащих делу сопровождения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в нашем вузе – сотрудни-

ков ресурсного центра сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Эта команда специалистов: Дарья Александровна Гасенко, Ирина Михайловна Карман, Александра Тимофеевна Черных, Владимир Александрович Акиншин, под научным руководством Рубена Оганесовича Агавеляна, победила в международном конкурсе практик инклюзивного высшего образования – получила диплом за 1 место (декабрь 2024 г.) за конкурсную работу «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в условиях педагогического университета» (Министерство просвещения Российской Федерации, Ассоциация инклюзивных вузов, Всероссийский конкурс практик инклюзивного высшего образования). Наш скромный труд, продолжающийся в течение 10 лет, признан достойным экспертами такого высокого уровня, что для нас является большой честью. Следует отметить, что в наступившем году межведомственная рабочая группа Федерального проекта «Формирование системы образовательного маршрута детей и молодежи с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья для получения высшего образования и дальнейшего трудоустройства», обсуждая вопросы профессионального наставничества для молодых специалистов, работающих с лицами с инвалидностью и ОВЗ, формирования региональной системы материальной/нематериальной поддержки специалистов инклюзивных образовательных организаций, реализующих программы дошкольного, общего и профессионального образования, приняла во внимание представленный нами опыт сопровождения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья и намерена обсуждать его при составлении регионального регламента профессионального наставничества, что требует от нас всех ответственности и включенности.

Новый год принес нам много интересных юбилейных событий, главным из которых является грядущее 80-летие Великой Победы, которому мы посвящаем цикл мероприятий Института детства, включая День дефектологии. В 2025 г. есть и знаменательные даты, связанные с жизнью и творчеством выдающихся деятелей науки и практики, и 90-летие Новосибирского государственного педагогического университета, и 40-летие кафедры теории и методики образования Института детства, и 10-летие ресурсного центра сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ФГБОУ ВО «НГПУ», и 60-летие Муниципального автономного общеобразовательного учреждения города Искитима Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат № 12». Готовясь к юбилею школы № 12, мы провели интервью с ветеранами дефектологического труда, являющимися членами научно-методического совета нашего журнала, постоянными участниками Дня дефектологии со дня его основания, преданными своему сурдопедагогическому призванию: Раисой Алексеевной Мамайкиной, Людмилой Петровной Евсеенко, Людмилой Павловной Сапрыкиной. Разговоры о важном с настоящими профессионалами своего дела опубликованы в разделе «Верность профессии».

На страницах нашего журнала в разделе «Методические аспекты специального и инклюзивного образования и социокультурной реабилитации» обсуждаются вопросы репродуктивного здоровья как основы профилактики нарушений в развитии (г. Минск, Республика Беларусь), применения инклюзивной практики для детей с особыми возможностями здоровья в дошкольном образовании (г. Новосибирск), зарождения и развития инклюзивного образования учащихся с нарушением слуха в России (г. Санкт-Петербург), демонстрационного экзамена как эффективного инструмента оценивания уровня готовности выпускников направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» к реализации задач профессио-

нальной деятельности (г. Пермь), технологий академического менторинга как условия формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании (г. Новосибирск).

Раздел «Психология и сопровождение лиц с нарушением слуха» знакомит нас с ролью сенсомоторного воспитания как важнейшего фактора когнитивного и физического развития детей раннего возраста с нарушением слуха, с возможностью создания инновационных технологий развития сенсорных и моторных компонентов с помощью танцевально-музыкальных игр, ритмических упражнений, пальчиковой гимнастики, артикуляционных упражнений (г. Санкт-Петербург); с использованием знаково-символической наглядности для представления информации младшим школьникам с нарушением слуха, с положительным результатом усвоения знаний развития логического мышления, улучшения памяти и воображения (г. Санкт-Петербург); с технологиями учебного сотрудничества как эффективного средства образовательной деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями, а также воспитания и развития социальных навыков (г. Москва); с инклюзивными встречами старшеклассников с сохранным и нарушенным слухом на базе Музея-усадьбы имени В. И. Сурикова, с особенностями межличностных отношений и коммуникативной активности глухих и слабослышащих старшеклассников со слышащими сверстниками в процессе реализации проекта «Я тебя вижу» (г. Красноярск).

В разделе «Психология и сопровождение лиц с нарушением зрения» поднимается проблема формирования зрительно-моторной координации обучающихся с нарушениями зрения младшего школьного возраста средствами вырезания из бумаги: показаны возможности данного вида практики в решении значимых задач согласования деятельности зрительного и мышечно-двигательного анализаторов, уточнены основные действия в составе умений зрительно-моторной координации, предложен комплекс упражнений, обеспечивающий их формирование и применение в процессе работы с ножницами на учебных занятиях и в повседневной жизнедеятельности (г. Минск, Республика Беларусь).

Раздел «Психология и сопровождение лиц с эмоционально-волевыми расстройствами и нарушениями поведения» раскрывает проблемы пищевого поведения детей с расстройствами аутистического спектра, роли правильного питания, необходимости комплексного подхода, а также возможные причины искаженного пищевого поведения, новейшие научные исследования в этом вопросе (г. Астрахань); актуальную проблему освоения коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра, характерные черты альтернативной и вспомогательной коммуникации, создание условий мотивации и важности состояний дошкольника с РАС «доволен», «расслаблен», «увлечен», возможности создания доступной и поддерживающей среды (г. Новосибирск).

Раздел «Волонтерская деятельность» рассматривает возможные ресурсы развития инклюзивной культуры в обществе и непосредственно в вузе среди студенческой молодежи, одним из которых является инклюзивное волонтерство как основа эмпатических отношений, готовности и способности каждого члена общества к оказанию помощи и поддержки тем, кто в ней нуждается (г. Москва).

В разделе «Поддержка семьи особого ребенка» освещены результаты изучения представлений родителей подростков с ограниченными возможностями здоровья о содержании их деятельности в интернете, о недостаточной осведомленности о проблемах, которые могут возникнуть у детей при чрезмерной активности в циф-

ровом пространстве и необходимости повышения родительского контроля за содержанием их деятельности в сетевом пространстве (г. Санкт-Петербург).

Дорогие коллеги, мы продолжаем рефлексировать, значит, продвигаемся в своем развитии, уделяя особое внимание нашей профессии, объединившей нас на страницах этого издания, которое будет теперь выходить 4 раза в год. Отдельную благодарность выражаем всем авторам, Центру научных журналов, издательству, руководству Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» за поддержку журнала.

Главный редактор
Ольга Юрьевна Пискун

День дефектологии. 2025. № 1

Day of Defectology, 2025, no. 1

Разговоры о важном

Посвящается ветеранам дефектологического труда Муниципального автономного общеобразовательного учреждения города Искитима Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат № 12»: Раисе Алексеевне Мамайкиной, Людмиле Павловне Сапрыкиной, Людмиле Петровне Евсеенко и всему коллективу в честь 60-летнего юбилея школы – инновационной площадки ФГБОУ ВО «НГПУ»

Разговор 1

Мы разговаривали с Людмилой Павловной Сапрыкиной, Отличником народного просвещения, ветераном труда, постоянным экспертом Международного эвристического проекта День дефектологии, членом научно-методического совета журнала «День дефектологии», недавно отметившей юбилей (с чем мы сердечно поздравляем), о сущности профессии дефектолога.

– После школы я поступала в мединститут – не поступила... Думала, что же делать... в Горкоме комсомола г. Искитима Новосибирской области сказали, что школе для слабослышащих детей требуется пионервожатая... Мы с подружкой пошли в эту школу. Зашли. Мимо идет старшеклассник, мы закричали: «Где кабинет директора?». Парень на нас очень странно посмотрел и, указав в нужную сторону, сказал спокойно: «Вот он».



Рис. 1. Сергей Никифорович Бондырев (в центре) с коллегами: 1-й ряд: Н. Н. Жарова, Е. И. Ягупова, ученица; 2-й ряд: И. Ткаченя, Л. П. Евсеенко, С. Н. Бондырев, ученица, Н. А. Третьякова, Г. И. Кобелева, шефы, Р. А. Мамайкина

Директором тогда был Сергей Никифорович Бондырев (рис. 1), прекрасный человек, радушно встретил и устроил меня на должность пионервожатой (рис. 2).



Рис. 2.
Людмила Павловна
Сапрыкина в 1972 г.



До меня там работала Раиса Алексеевна Мамайкина.

Школа переехала из Колывани. Из Колывани приехали многие педагоги, у которых было, чему поучиться. Это были заслуженные и закаленные кадры. Особенно запомнились мне Александра Сидоровна, Раиса Ивановна Иноземцева.

Здание, где сейчас находится школа № 12, предназначалось под интернат для учеников 5-й школы.

Чем запомнилась эта работа?

– Это была насыщенная событиями, интересная жизнь...1972 год...Пионерская дружина, председатель – Миша Брагин, его самореализации способствовал Сергей Никифорович. Участвовали в парадах на городской площади, в смотрах строя и песни. В школе был пионерский хор слабослышащих ребят, которые пели песни под аккордеон. Хором руководила сначала Валентина Георгиевна Жигляева, затем Людмила Николаевна Лопатина, дочь которой Ольга (ныне известный руководитель инклюзивной танцевальной студии «Ты + Я» Ольга Владимировна Синкина) пришла в школу в 15 лет и начала учить ребят танцам, создала известный всей стране танцевальный коллектив.

Пионерский хор принимал участие в городских конкурсах. Никакого жестового пения, пели голосом, занимались художественным чтением, выступали с чтением стихов. Школа, наравне с массовыми школами, участвовала в Дне Конституции СССР (5 декабря), Дне рождения СССР (30 декабря), 23 февраля, 8 марта, 7 ноября, 1 Мая, День Победы. Дети выступали от имени всех республик, шили костюмы, готовили песни и танцы. Организовывала их воспитатель Полина Васильевна Сурина. Школа была в гуще событий всего города и участвовала во всех мероприятиях.

Через два года работы пионервожатой поступила в Московский педагогический государственный институт на дефектологический факультет, специальность «Сурдопедагогика». Нам читали такие выдающиеся сурдопедагоги, как Ксения Александровна Волкова (развитие слухового восприятия и обучение произношению), Лев Александрович Новоселов (методика обучения русскому языку) (рис. 3), Надежда Александровна Морева (сурдопедагогика). После окончания дефектологического факультета курсы повышения квалификации проходила постоянно, там и познакомилась с Екатериной Григорьевной Речицкой (рис. 4), Еленой Захаровной Яхниной (рис. 5).



Рис. 3. Лев Александрович Новоселов (1921–1983), участник Великой Отечественной войны, кандидат педагогических наук, доцент, декан дефектологического факультета МГЗПИ (1975–1983 гг.).

Деятельность Л. А. Новоселова отмечена государственными наградами: орденом Отечественной войны, боевыми медалями. За заслуги в деятельности просвещения – значками отличника народного образования РСФСР и СССР. Его жизнелюбие и стойкость всегда вызвали восхищение друзей и коллег, он пользовался заслуженным авторитетом в коллективе преподавателей, являлся председателем секции сурдопедагогики учебно-методического совета Министерства просвещения СССР, членом ученого совета НИИД АПН СССР



Рис. 4. Екатерина Григорьевна Речицкая – профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики, Московский педагогический государственный университет, профессор, академик международной Академии наук педагогического образования, кандидат педагогических наук, дефектологический факультет Института детства, руководитель научной школы, Московский педагогический государственный университет, Знак Министерства науки и образования РФ за личные достижения в развитии дефектологии, отличник народного просвещения



Рис. 5. Елена Захаровна Яхнина – кандидат педагогических наук, профессор кафедры сурдопедагогики ГБОУ ВПО «Московский государственный педагогический университет»

Вскоре назначили учителем-дефектологом (рис. 6–10), потом заместителем директора, затем заведующим слуховым кабинетом, где открылись настоящие возможности: заниматься любимым делом – методикой развития слухового восприятия и обучению произношения (рис. 11).



Рис. 6–10. Людмила Павловна с учениками, многие из которых потом поступят и успешно окончат Институт социальных технологий НГТУ

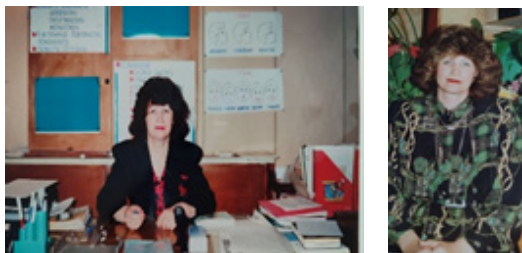


Рис. 11. Людмила Павловна – заместитель директора школы, заведующий слуховым кабинетом



Рис. 12. Олимпиада для слабослышащих и глухих выпускников школ

Это был отдел научной направленности: составляли методические пособия, писали рецензии, вместе с Ксенией Александровной Волковой и Анастасией Сергеевной Лагерёк проводили олимпиады для выпускников с нарушением слуха не только сибирского



Рис. 14. Международная конференция.
Слева направо: Анастасия Сергеевна Лагерёк, Людмила Павловна Сапрыкина, Седрик Моро (Франция), Геннадий Сергеевич Птушкин, Ксения Александровна Волкова, Жак Саго (Франция)

Позже пригласили в НИПКиПРО читать эту дисциплину.

С 2004 года перешла в Институт социальной реабилитации (под руководством Геннадия Сергеевича Птушкина) (рис. 12) в лабораторию инновационных технологий, где вся работа была нацелена на реабилитацию и коррекцию (рис. 13).



Рис. 13. Встреча с Эмилией Ивановной Леонгард, за ней стоят: Людмила Павловна Сапрыкина, Геннадий Сергеевич Птушкин, Марина Павловна Сутырина, Алла Аркадьевна Карпенко, Сергей Борисович Патрушев, Екатерина Алексеевна Кучерова

региона, Всероссийских и международных конференций (рис. 14), профориентационные конкурсы для глухих и слабослышащих абитуриентов (рис. 15–17).

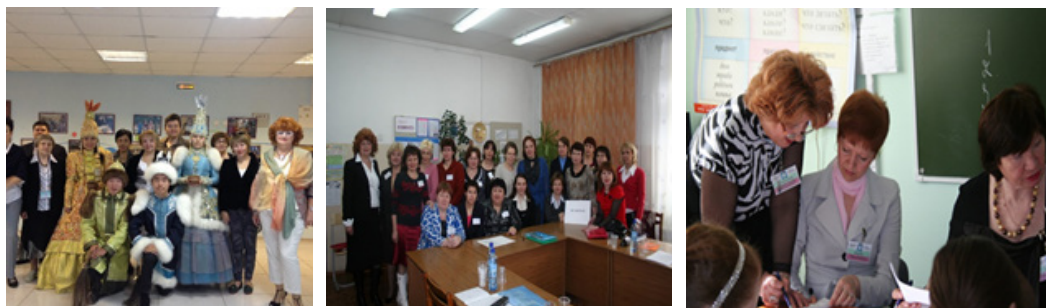


Рис. 15–17. Л. П. Сапрыкина с коллегами и обучающимися из школ разных регионов на одной из олимпиад (рис. 16). Слева (рис. 15) – Эмилия Ивановна Леонгард. Идет серьезный подсчет баллов конкурсантов (рис. 17) с Ириной Сагидовной Бодровой и Екатериной Васильевной Кисилёвой

Много лет Л. П. Сапрыкина реализовывала программы курсов повышения квалификации в школах глухих и слабослышащих Института социальной реабилитации Новосибирского государственного технического университета в Нерюнгри, Якутске, Улан-Удэ, Красноярске, Кызыле, Новоалтайске, Горно-Алтайске, Абакане и других городах до Урала. Всем этим школам оказывалась методическая помощь (рис. 18).



Рис. 18. С коллегами из Озерков – с директором школы Виктором Ивановичем Дёминым, Куйбышева и т. д.

Годы в ИСР НГТУ неразрывно связаны со школой-интернатом № 12: международными контактами и поиском креативных решений, направленных на поддержку лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (рис. 19–20).



Рис. 19. Путешествие иностранных коллег из Русского Дома в Алтайском крае, через Искитим в Новосибирск



Рис. 20. На пороге новых свершений при переезде в новый корпус ИСР НГТУ



С чем сейчас связан Ваш профессиональный интерес?

После ухода из ИСР НГТУ помогала детям после кохлеарной имплантации обрести речь и развивать селективное слушание: это было сотрудничество с Инессой Соломоновной Баскиной, Розой Айтджановной Сулейменовой, Еленой Валерьевной Краснослободцевой... постоянная поддержка семей, где воспитывается такой ребенок, наблюдение за динамикой его развития – непрерывная связь с родителями, радость за ребенка в его слухоречевом развитии и в нынешних успехах.

Профессия не оставляет...

Что главное в нашей профессии?

Главное, чтобы появились любовь, привязанность, интерес. Если этого нет, никогда не будет работы. Всегда в голове сурдопедагога звучат вопросы «Что изменить? Как сделать интересно?», и поиск ответов на них – в деятельности. Кто входил в эту профессию с любовью, уже никогда из нее не выходил...

Я пришла в 17 лет и проработала 43 года...(рис. 21)

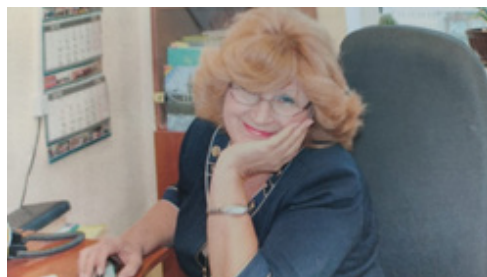


Рис. 21. Людмила Павловна Сапрыкина

Поздравляем с юбилеем Людмилу Павловну (18 января 2025 года), желаем крепкого здоровья и присутствия в нашей профессии

Разговор 2



Рис. 22. Раиса Алексеевна Мамайкина

С Раисой Алексеевной Мамайкиной, постоянным участником Международного Дня дефектологии, у которой был юбилей 26 апреля 2025 года, мы поздравляем ее от всей души! (рис. 22)

Как Вы оказались в школе № 12?

С 20 лет работала здесь... Устроилась на работу воспитателем. В эту школу было сложно попасть... В ту пору директором был Сергей Никифорович Бондырев (1969–1989). Под его руководством была построена столовая, и был открыт спортивный зал.

До этого момента детей водили три раза в день в сторону железнодорожного вокзала, где в деревянном доме была столовая. Так соблюдались режимные моменты по питанию... А занятия по физкультуре проводились на улице – зала не было... Сергей Никифорович кардинально изменил эту ситуацию (рис. 23).

Работала 2 года воспитателем и пионервожатой (по просьбе Сергея Никифоровича, он тоже был тогда новым директором, и много сделал для школы).

Я училась заочно и окончила Горно-Алтайский педагогический институт по специальности «Русский язык и литература», после этого мне дали класс, где учились старшеклассники, у них я вела русский язык и литературу. Это мои первые выпускники, им сейчас по 68 лет...



Рис. 23. Сергей Никифорович Бондырев с коллегами: 1-й ряд: Р. Я. Ткачя, С. Н. Бондырев, Г. И. Кобелева, Н. Н. Жарова; 2-й ряд: Р. А. Мамайкина, Н. Н. Гнатык, М. В. Поликарпова, шеф, Л. П. Евсеенко

среднее профессиональное образование, а потом и высшее педагогическое дефектологическое (рис. 24).

Надежда Григорьевна Деменчук – преподавала математику с 1965 года (с открытия школы) и до 1992 года (рис. 25).

В 1974 году присвоено звание «Отличник народного просвещения», очень любила свою работу, любила математику и, конечно, своих учеников. Была позитивным, неконфликтным, жизнерадостным человеком. Сначала работала в селе Медведское Черепановского района, затем в селе Украинка того же района, затем уехала в село Тальменское Искитимского района, где работала учителем 8 лет, затем семья переехала в Искитим, и Надежда Григорьевна устроилась в школу № 5. Через год открыли школу № 12, и она проработала в ней 27 лет (рис. 26).



Рис. 26. Надежда Григорьевна с последним выпуском

В школе был сильный педагогический состав. Это были настоящие корифеи, учителя старой гвардии. Из Колывани приехала Раиса Ивановна Иноземцева. Учителем начальных классов работала Валентина Николаевна Годицкая. Ребята, окончив начальную школу I отделения, уходили в массовую школу.

Марина Анатольевна Пашкова – ученица Валентины Николаевны сейчас успешно работает учителем школы, получила сначала



Рис. 24. Марина Анатольевна Пашкова – учитель географии, химии, биологии



Рис. 25. Надежда Григорьевна Деменчук с учениками

Надежда Григорьевна – мама Татьяны Владиславовны Бурковой, учителя математики, руководителя и основателя первой психологической службы коррекционных образовательных организаций Новосибирской области в 1994 году. Т. В. Буркова в школе с шести лет (рис. 27).



В 1965 г. пришла в школу с мамой



В 1983 г. - начала работать в школе воспитателем



В 1994 г. - начало работы в должности психолога



1984 г. - первый опыт театрализации на школьном празднике



В любимом кабинете психологии

Рис. 27. Профессиональный путь Татьяны Владиславовны Бурковой

Из рассказа самой Татьяны Владиславовны: «Училась в рядом стоящей школе № 5, после уроков бежала к маме, там дети ее класса уже ждали меня, проверяли мои оценки в тетрадях, в дневнике. Все школьные праздники, елки – в маминой школе. В школе было много классов I отделения – дети фактически не отличались от слышащих. В старших классах водила школьный оркестр своей 5-й школы на праздники в 12 школу. Даже началась дружба ребят из наших школ. Мамина любовь к детям,



Рис. 28. Раиса Алексеевна и Татьяна Владиславовна в 2004 году

к своей школе, к коллективу – все это согревало и мою жизнь, но в педагогику я не собиралась. Все вышло случайно – у сына была аллергия, и ему нельзя было посещать дет. сад. Пошла работать воспитателем в 1983 году, и мы с мамой работали в разные смены. А потом – понравилось и осталась. Поступила в НГПИ на физмат, сразу на 3-й курс (на базе образования в НИИВТе), работала учителем математики, а потом закончила НГПУ по специальности «Практическая психология» очно-заочно за 2 года (три недели работали, неделю учились). Психологом меня выбрал и отправил на учебу закрытым голосованием коллектив школы. Вот такие случайные неслучайности. Пришла в школу в 6 лет, а ушла в 60. Проработала 38 лет» (рис. 28).

Валентина Григорьевна Новалихина с 1978 года – воспитатель, с 1982 по 1996 год учитель начальных классов (рис. 29).



Рис. 29. Валентина Григорьевна Новалихина



Рис. 30.
Елена Васильевна
Христолюбова

Валентина Григорьевна – мама нынешнего завуча по коррекционной работе Елены Васильевны Христолюбовой, которая пришла работать в школу в 1989 году, сразу после 10 класса (рис. 30).

Тамара Алексеевна Яроцкая (рис. 31) – воспитатель с 1991 по 2005 год. По первому образованию Тамара Алексеевна не была педагогом, поэтому закончила заочно Черепановское педучилище.

Тамара Алексеевна – мама лучшего учителя-дефектолога Новосибирской области 2022 года – Елены Валерьевны Краснослободцевой (рис. 32), которая пришла в школу вместе с мамой, будучи студенткой 2 курса в том же 1991 году.

В школе тогда учились и слышащие с умственной отсталостью, и неслышащие, рассказывает Раиса Алексеевна. Классов для слабослышащих детей было больше, численность обучающихся в классе составляла 15 человек. Работала учителем. Директор нас всех убеждал учиться дальше по специальности. Я поступила на дефектологический факультет Московского педагогического государственного института имени В. И. Ленина на заочное отделение.

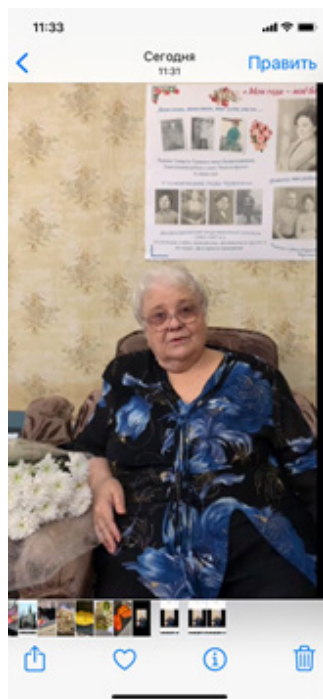


Рис. 31. Тамара Алексеевна
Яроцкая

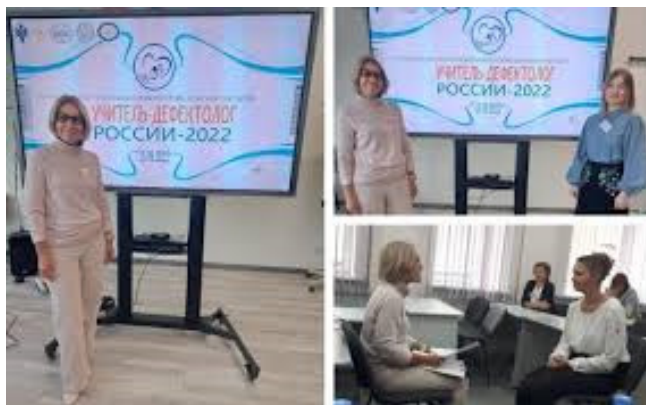


Рис. 32. Елена Валерьевна Краснослободцева –
победитель регионального этапа Всероссийского
конкурса «Учитель-дефектолог России – 2022»

Что было потом?

После окончания дефака МГПИ Сергей Никифорович долго уговаривал меня на должность завуча. Проработала завучем с 1982 по 1995 год (рис. 33).



Рис. 33. Фотография коллектива. 1-й ряд слева направо: Г. И. Бизимова, О. М. Васильева, Л. М. Березина, Р. А. Мамайкина, Л. Н. Шеховцова, Н. Н. Жарова, Н. В. Стародубцева, Н. Г. Деменчук (мама Т. В. Бурковой), М. Д. Рудюк, Н. Н. Пастырева; 2-й ряд: Г. А. Павлова, Л. П. Сапрыкина, В. Г. Навалихина (мама Е. В. Христолюбовой), Л. П. Абрамова, Л. П. Евсенок, Н. Н. Гнатюк, Н. Коршикова, П. В. Сурнина; 3-й ряд: слева направо четвертый О. К. Евсенок, все остальные – выпускники 10-го и 12-го класса



Рис. 34.
Раиса Алексеевна
с Галиной Анатольевной
Павловой, учителем
развития слухового
восприятия и обучению
произношению, великоле-
пным профессиона-
лом, щедро делящимся
знаниями и умениями со
студентами НГПУ

Затем работала до 2018 года учителем русского языка и литературы в дружном школьном коллективе (рис. 34).

Жизнь школы и жизни педагогов шли в ногу и создавали необыкновенную ауру добра (рис. 35).



Рис. 35. Фотография школы № 12 – выпуск 2002 года. 1-й ряд: Л. П. Сапрыкина, Р. А. Мамайкина, В. А. Дударева, В. Н. Годицкая, О. М. Васильева, Л. Г. Маликова, Г. И. Бизимова, Н. Н. Пастырева, В. Ф. Арсентьева; 2-й ряд: Р. И. Иноземцева, выпускники 7 человек, Л. Ф. Дьячкова, Л. Н. Шеховцова; 3-й ряд: М. Д. Рудюк, П. В. Сурнина, Н. В. Стародубцева, П. А. Левин, О. К. Евсенок, И. Н. Чернова, О. В. Лопатина



Какие идеи в Вашей деятельности были самыми интересными?

Запомнились тематические презентации, посвященные поэтам. Был прекрасный проект по творчеству Юлии Друниной, с которым ребята выступали на Дне дефектологии.

Интересен был проект по колыбельным песням, по театрам Новосибирска. Проект по колыбельным песням включал историю создания колыбельных песен, социологический опрос родителей, на конкурсе в Новосибирске занял третье место.

Еще был очень интересный проект, посвященный искитимским поэтам. Мы с ребятами проводили опросы, брали интервью. Организовывали встречи с поэтами в черте города и в школе. Один из поэтов – Ольга Пономарёва сейчас работает в библиотеке города Искитима. Приходилось ребятам разыскивать одного искитимского поэта, уехавшего из города, нашли и раскрыли тайну слов написанной им известной песни. Это была настоящая научно-исследовательская деятельность, креативная, развивающая, такая необходимая для детей с нарушением слуха и речи и для каждого стремящегося к познанию человека.

Благодарю Раису Алексеевну за этот разговор, желаю крепкого здоровья и хочу сказать, что сама Раиса Алексеевна никогда не останавливается, узнавая и познавая новые глубины и делаясь этим знанием со своими учениками.

Разговор 3



Рис. 36. Людмила Петровна Евсеенко

Людмила Петровна Евсеенко, директор школы № 12 г. Искитима (1989–2017), постоянный участник Международного эвристического проекта День дефектологии, член научно-методического совета журнала «День дефектологии» (рис. 36).

Людмила Петровна, скажите, пожалуйста, как Вы попали в эту школу?

Начну с детства. Когда я была маленькая, мы жили в деревне Таскаево, потом родители переехали в Искитим, построили дом. В этом доме собиралось очень много глухих, всегда было много общения. В этой среде я росла. Потом окончила институт, вышла замуж, по распределению попала учителем русского языка и литературы в 11 школу.

Мама была первым председателем ВОГа (Всероссийского общества глухих) г. Искитима, была ударником, имела награды и всегда говорила: «Иди в школу для глухих. Почему ты не хочешь? Мне обидно».

Когда родился второй ребенок, не было возможности работать во вторую смену, а мама, работавшая швеей в ателье, помогала с детьми. В этот момент я и пришла в эту школу воспитателем. Мне было очень жалко этих детей. У меня был 7 класс – много глухих и слабослышащих. Первый месяц было тяжело. Я плакала. Потом постепенно привыкла. Ребята меня полюбили за знание жестового языка.

Сергей Никифорович – директор – всю молодежь убеждал учиться по специальности. Я поступила в РГПИ им. А. И. Герцена, училась на кафедре сурдопедагогики на дефектологическом факультете, закончила (рис. 37).



Рис. 37. Людмила Петровна на занятии по развитию слухового восприятия и обучению произношению с учеником

Я любила свою работу. Было трудно... ремонт и т. д. Тонна кирпича стояла миллион. Много общалась с людьми: с директорами заводов, с облоно, там всегда встречала понимание. Постепенно привыкла к этой должности: откажусь я – найдут другого человека. Года мелькали... Ни одного дня я не работала, я просто жила в этом доме...(рис. 39).

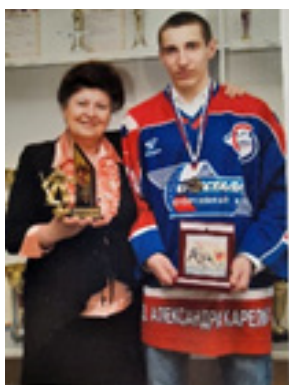


Рис. 39. Спортивная победа – всегда радость

Мы относились к нашим ученикам, как к родным детям. Мы работали так, словно всю жизнь на курорте провели – в состоянии душевного комфорта.

Вдохновляло меня всегда уважение родителей и глухих, и слышащих. Мы жили с коллективом педагогов и детей как одна семья. Дети вырастали. Приглашали на свадьбы, у них тоже рождались дети и приходили к нам, в школу, в наш дружный коллектив (рис. 40).

Раиса Алексеевна ушла в декрет, а меня поставили вести русский язык и литературу вместо нее, потом назначили завучем сначала по учебной работе, потом по воспитательной. Постепенно привыкла к этой должности. А потом и к должности директора (рис. 38).



Рис. 38. Людмила Петровна с учениками

У нас было очень хорошо: дети, их обучение, праздники, вечера для коллектива. Потом в школу пришел работать супруг – Олег Константинович. У нас как в фильме «Офицеры»: награда за эту работу – половина Олега Константиновича. Он с ребятами и столярничал, и ремонтировал канализацию, он был строгий учитель, учил их сварке, хотя ее не было в программе, давал ребятам практические навыки.



Рис. 40. Дружный коллектив школы-интерната № 12 г. Искитима



В чем сущность нашей профессии?

Призвание... не хочется говорить банальности...

Сущность: внутренняя мудрость, настолько важно быть мамой для каждого ребенка, это внутреннее состояние души. Что-то должно быть, как в семье. Не надо бояться брать на себя ответственность, надо уметь защищать учителя, в первую очередь понимая, что главное – это ребенок. Я не могла терпеть жестокое обращение с детьми...

Школа научила меня этому ощущению: это такие дети, все люди – это дети. В этом сущность милосердия. Как-то училась девочка в спецклассе (с тяжелыми множественными нарушениями развития), всегда неопрятная, неаккуратная, ничего не понимающая, но приняв ее, видишь другое... как в писании: знаешь, что такое любовь к ближнему, когда увидишь грязного, неприятно пахнущего нищего, прижмешь его к себе, примешь...

Сейчас, когда видишь раненых бойцов в госпитале (сестричество), понимаешь это. К любому человеку так надо относиться – принять всех, любую веру. Не глотнула бы в школе необъяснимой жалости, милосердия, вряд ли бы это поняла...

Что можете пожелать студентам, решившим посвятить себя профессии дефектолога?

Студентам – желания работать, помогать детям и родителям, которые нуждаются в умении помочь. Дети понимают только доброе слово. Должно быть желание, умение, доброта.

Сейчас непростое время: идет СВО, много волонтеров, весь народ подключается к помощи, нужны и сестры милосердия... силы Господь дает.

Спасибо Людмиле Петровне, учителю-дефектологу (сурдопедагогу), директору школы № 12 г. Искитима с 1989 по 2017 гг., почетному работнику общего образования Российской Федерации, награжденной медалью ордена за заслуги перед Отечеством II степени, сегодня имеющей отношение к сестричеству, помогающей в интернате для тяжелых больных, за этот разговор о важном.

Интервью провела Ольга Пискун

P.S. Выражаю благодарность за предоставленные материалы и уделенное время Людмиле Павловне Сапрыкиной, Раисе Алексеевне Мамайкиной, Людмиле Петровне Евсеенко, Татьяне Владиславовне Бурковой, Елене Васильевне Христолюбовой, Елене Валерьевне Краснослободцевой, Ольге Леонидовне Дюковой – всем, у кого училась и учусь сама. С юбилеем весь коллектив школы № 12 г. Искитима Новосибирской области! Всем здоровья, сил, добра и успехов!

Рекомендуемые источники по обозначенной теме:

1. Школа-интернат как часть социокультурной системы, формирующей комплексную компетентность детей со слуховой депривацией: материалы межрегионального семинара (2–3 ноября 2007 г.) / под ред. Л. П. Евсеенко, Т. В. Волошиной. – Новосибирск, 2008. – 210 с.

2. Пискун О. Ю., Евсеенко Л. П., Краснослободцева Е. В., Баркова Л. П. Возможности адаптации инновационной технологии «Нумикон» в условиях МКОУ СКОШИ № 12 г. Искитима Новосибирской области // Образование детей с нарушением слуха: материалы юбилейного научно-практического семинара «Современная коррекционная школа. Какой ей быть?». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – С. 240–246.



3. *Евсеев Л. П., Краснослободцева Е. В., Баркова Л. Г., Пискун О. Ю.* Пути адаптации технологии «Нумикон» в условиях специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 14–15 мая 2012 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 189–194.

4. *Пискун О. Ю., Евсеев Л. П., Краснослободцева Е. В., Баркова Л. Г.* Инновационная технология «Нумикон» как эффективное средство обучения детей с нарушением слуха в условиях введения ФГОС // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции (г. Белгород, 31 июля 2015 г.). – Белгород, 2015. – С. 80–83.

5. Психологический театр в современном образовательном пространстве: ассистивная технология сопровождения детей-инвалидов и детей с ОВЗ (из опыта работы МАОУ г. Искитима Новосибирской области «Коррекционная школа-интернат № 12»): уч.-метод. пособие / Т. В. Буркова [и др.]. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – 88 с.

6. *Пискун О. Ю., Евсеев Л. П., Буркова Т. В.* Эффективная практика духовно-нравственного развития – ассистивная технология сопровождения детей с нарушением слуха «Психологический театр» // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». – 2017. – № 3. – С. 95–104.

7. *Мастерских О. В., Буркова Т. В.* Психологический театр как уникальная практика коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушением слуха // День дефектологии. – 2021. – № 1. – С. 104–108.

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

9. *Пискун О. Ю., Попова Н. Н., Капранова А. Ю.* Значение тактильно-вибрационных ощущений для детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха // Кафедра сурдопедагогики: межинституциональное взаимодействие науки и практики: сборник научных статей / под ред. Н. Е. Граш. – СПб.: Астерион, 2023. – С. 167–172.

10. *Попова Н. Н., Дюкова О. Л., Краснослободцева Е. В., Кваст Е. А., Капранова А. Ю.* Особенности развития тактильно-вибрационных ощущений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: международный опыт (Россия – Беларусь): сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, февраль, 2023 г.) / под ред. Н. А. Одиноквой. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2023. – С. 135–140.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ

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

День дефектологии. 2025. № 1
Day of Defectology, 2025, no. 1

Научная статья

УДК 37.376.1

Инклюзивная практика «Помогатор» для детей с особыми возможностями здоровья в дошкольном образовании

В. И. Волохова¹, Л. И. Фоминых¹

¹Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

В статье рассматриваются проблемы психофизического здоровья и социального благополучия детей дошкольного возраста. Изучается эффективность применения инклюзивной практики «Помогатор». Она представляет собой систему комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в освоении основной образовательной программы дошкольного образования. Целевой аудиторией программы являются дети дошкольного возраста с ОВЗ групп компенсирующей направленности в возрасте 4–7 лет.

Ключевые слова: инклюзивная практика; психофизическое здоровье; социальная адаптация; дошкольный возраст.

Для цитирования: Волохова В. И., Фоминых Л. И. Инклюзивная практика «Помогатор» для детей с особыми возможностями здоровья в дошкольном образовании // День дефектологии. – 2025. – № 1. – С. 38–42.

Original article

Inclusive practice “Helping” for children with special health needs in preschool education

V. I. Volokhova¹, L. I. Fominykh¹

¹Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

The article discusses the problems of psychophysical health and social well-being of preschool children. The effectiveness of the inclusive practice “Helping” is being studied. It is a system of comprehensive assistance to children with disabilities in mastering the



basic educational program of preschool education. The target audience of the program is preschool children with disabilities of compensatory groups aged 4–7 years.

Keywords: inclusive practice; psycho-physical health; social adaptation; preschool age.

For citation: Volokhova V. I., Fominykh L. I. Inclusive practice “Helping” for children with special health needs in preschool education. *Day of Defectology*, 2025, no. 1, pp. 38–42.

В современной педагогической практике инклюзивное образование признается одним из ключевых аспектов как в глобальном, так и в локальном контексте образования [6]. В дошкольном образовании реализация инклюзивной практики включает в себя различные направления, примерами которых выступают проектная деятельность [4]; разработка для детей творческих заданий, включающих решение сложных жизненных ситуаций, которые учат детей делать самостоятельные выводы [1]; реализация социально-педагогического патронажа как формы поддержки семей с детьми с ОВЗ [5], а также разработка программ комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в освоении основной образовательной программы дошкольного образования.

Согласно письму Минпросвещения России от 30.08.2024 N ДГ-1478/07, образовательные организации должны «оказывать помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития» [2]. Поэтому, безусловно, вопрос обеспечения доступного дошкольного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидностью с использованием индивидуализированного подхода в настоящее время приобретает особую важность.

На наш взгляд, важно принимать во внимание различные изменения в эмоциональной и психологической сферах, начиная с раннего детства. Как считают В. С. Синдирякова и Е. В. Ащеулова, именно в этот период закладываются основы личности, которые определяют здоровье и успех в будущем [3]. Поэтому полагаем, что нужно начинать комплексные мероприятия по преодолению этих изменений на ранних этапах развития ребенка.

В рамках этого направления нами была разработана и апробирована на базе МАДОУ № 4 г. Бердска Новосибирской области инклюзивная практика «Помогатор», целью которой является совершенствование психофизического здоровья и социального благополучия детей дошкольного возраста в рамках дошкольного образования. В соответствии с целью были использованы следующие коррекционные и здоровьесберегающие технологии:

- сказкотерапия;
- психогимнастика;
- арт-терапия;
- кинезиологические упражнения;
- самомассаж.

Инклюзивная практика представляет собой систему комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в освоении основной образовательной программы дошкольного образования. Ее целевая аудитория – это дети дошкольного возраста с ОВЗ групп компенсирующей направленности г. Бердска в возрасте



4–7 лет (12 человек). Кадровые ресурсы реализации инклюзивной практики – педагоги, имеющие достаточный уровень образования и компетенции.

Ресурсы социального партнерства включают в себя договор о сотрудничестве с ФГБОУ ВО «НГПУ» (кафедра теории и методики дошкольного образования, Институт детства), библиотекой № 5 г. Бердска, МБОУ СОШ № 8 г. Бердска, Бердским историко-художественным музеем. Инклюзивная практика рассчитана на два учебных года, прошла апробацию в МАДОУ № 4 г. Бердска в 2022/2023 и 2023/2024 учебном году.

Планируемые результаты инклюзивной практики можно оценить:

- по педагогическим показателям: улучшение показателей развития;
- по социально-психологическим показателям: улучшение психоэмоционального состояния, положительное изменение образа «Я», сглаживание отклонений в поведении, социальная адаптация.

Взаимодействие с детьми предусмотрено в малых группах по 2–3 человека по следующей схеме (см. табл.).

Таблица

Периодичность проведения мероприятий по инклюзивной практике «Помогатор»

Форма работы / Месяц	август	сентябрь	октябрь	ноябрь	декабрь	январь	февраль	март	апрель	май
Социально-психологическое диагностирование										
Сказкотерапия			2 раза в неделю							
Психогимнастика			ежедневно							
Кинезиологические упражнения			2 раза в неделю							
Арт-терапия			1 раз в неделю							
Самомассаж			ежедневно							

Диагностика проводилась с использованием методики Т. В. Дембо и С. Я. Рубинштейн «Лесенка»; методики А. А. Венгера «Уровень агрессивности ребенка»; теста А. А. Венгера «Уровень тревожности ребенка» и методики Р. С. Немова «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?»).

Результаты реализации видны в данных диагностики в улучшении показателей самооценки, агрессивности, тревожности и взаимоотношений со сверстниками (см. рис.). А также было зарегистрировано снижение количества выпускников с ОВЗ и детей-инвалидов, с которых был снят статус ЗПР. Количество выпускников с ОВЗ и детей-инвалидов со стабильно положительной динамикой значительно увеличилось.

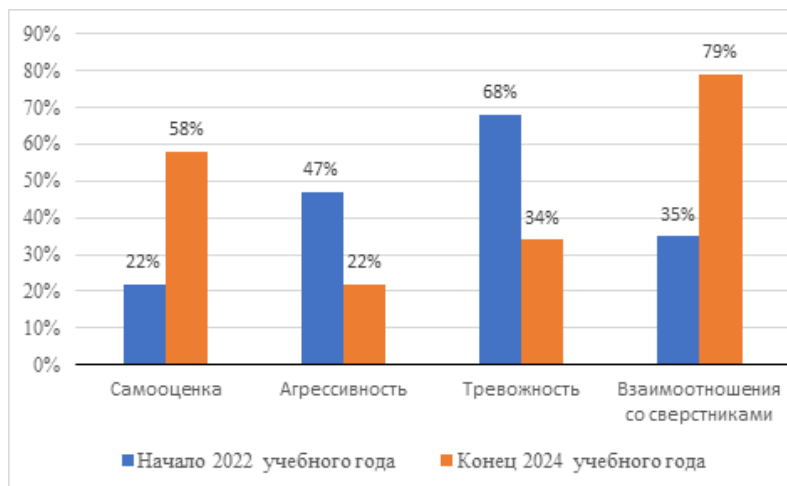


Рис. Сравнительный анализ показателей по результатам диагностики инклюзивной практики

Таким образом, инклюзивная практика «Помогатор» ориентирована на эффективное решение проблем здоровья и благополучия детей дошкольного возраста с ОВЗ в рамках дошкольного образования. Ее методики объединены в одну систему, которая помогает предупреждать и преодолевать психоэмоциональные проблемы у детей. Профессиональная работа педагогов и внедрение научно обоснованных психолого-педагогических рекомендаций в практику дошкольных учреждений значительно улучшают физическое и психическое здоровье дошкольника.

Список источников

1. Литвак Р. А. Теория и практика развития инклюзивного образования детей // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2020. – Т. 12, № 3. – С. 102–112. – DOI 10.14529/ped200309. – EDN CSWWPS
2. Приказ Минпросвещения России «О направлении рекомендаций» (вместе с «Рекомендациями о мерах по обеспечению преемственного качественного доступного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), с инвалидностью с учетом необходимости обеспечения индивидуализированного подхода») от 30.08.2024 № ДГ-1478/07.
3. Синдирякова В. С., Ащеулова Е. В. Сохранение психического здоровья детей в детском саду и семье // Образование. Карьера. Общество. – 2022. – № 2(73). – С. 21–23.
4. Сунцова А. С. Проектная деятельность детей старшего дошкольного возраста в практике инклюзивного образования // Образование людей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире: материалы международной научно-практической конференции, посвященной 50-летию юбилею Института специального образования (г. Екатеринбург, 30–31 октября 2014 г.). – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. – Т. 3. – С. 203–205. – EDN KROCDD
5. Чигинцева Е. П., Костюрова М. В. Социально-педагогический патронаж как форма психолого-педагогической поддержки семей с детьми ОВЗ дошкольного возраста // Образование. Наука. Культура: традиции и современность: материалы юбилейной Всероссийской научно-практической конференции (г. Анапа, 27–28 апреля 2023 г.). – Краснодар: Юг, 2023. – С. 57–61. – EDN AXEORY



6. Butabayeva L. A., Abildina S. K., Zhussip A. K. Universal design for learning technologies as an essential component in preparing teachers for implementing inclusive practices // Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy series. – 2024. – Vol. 29, № 3(115). – P. 123–130. – EDN FDZNQL

Информация об авторах

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

Людмила Игоревна Фоминых, магистрант 1 курса, направление 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Научно-методическое обеспечение образовательного процесса в дошкольной образовательной организации», Институт детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, pli-b@yandex.ru

Information about the authors

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

Lyudmila Igorevna Fominykh, 1st year master's student, direction 44.04.01 “Pedagogical education”, profile “Scientific and methodological support of the educational process in a preschool educational organization”, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, pli-b@yandex.ru

Поступила: 16.12.2024

Одобрена после рецензирования: 09.01.2025

Принята к публикации: 03.02.2025

Received: 16.12.2024

Approved after peer review: 09.01.2025

Accepted for publication: 03.02.2025



Демонстрационный экзамен – эффективный инструмент оценивания уровня готовности выпускников направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» к реализации задач профессиональной деятельности (организация и проведение)

О. Р. Ворошни́на¹, Е. В. Гаврилова¹, Н. Л. Лестова¹

¹*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь*

Статья раскрывает особенности проведения демонстрационного экзамена в рамках государственной итоговой аттестации обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование» (профиль «Специальная педагогика и психология»). В статье представлен опыт кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» по организации и проведению демонстрационного экзамена. С учетом требований к проведению, методических рекомендаций по проведению демонстрационного экзамена авторами статьи разработан алгоритм подготовки и проведения демонстрационного экзамена.

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

Для цитирования: Ворошни́на О. Р., Гаврилова Е. В., Лестова Н. Л. Демонстрационный экзамен – эффективный инструмент оценивания уровня готовности выпускников направления подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» к реализации задач профессиональной деятельности (организация и проведение) // День дефектологии. – 2025. – № 1. – С. 43–50.

Original article

The demonstration exam is an effective tool for assessing the level of readiness of graduates of the specialty “Special (defectological) education” to implement the tasks of professional activity (organization and holding)

O. R. Voroshnina¹, E. V. Gavrilova¹, N. L. Lestova¹

¹*Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm*

The article reveals the features of conducting a demonstration exam as part of the state final certification of students in the field of training 44.03.03 “Special (defectological) education” (profile “Special pedagogy and psychology”). The article presents the experience of the Department of Special Pedagogy and Psychology of the Perm State Humanitarian Pedagogical University in organizing and conducting a demonstration exam. Taking into account the requirements for conducting, methodological recommendations for conducting a demonstration exam, the authors of the article developed an algorithm for preparing and conducting a demonstration exam.



Keywords: pedagogical traditions; traditions in a pedagogical university; socio-cultural space; Defectologist day; partnership interaction; support for young specialists.

For citation: Voroshnina O. R., Gavrilova E. V., Lestova N. L. The demonstration exam is an effective tool for assessing the level of readiness of graduates of the specialty “Special (defectological) education” to implement the tasks of professional activity (organization and holding). *Day of Defectology*, 2025, no. 1, pp. 43–50.

Модернизация системы подготовки педагогических кадров предусматривает анализ и модернизацию всех ее компонентов, поиск новых эффективных механизмов решения актуальных задач подготовки педагогов [1; 2; 3; 6]. Одним из направлений модернизации образовательного процесса в педагогическом вузе является совершенствование форм контроля, процесса оценивания уровня сформированности у студентов, в том числе у выпускников – будущих педагогов – компетенций, необходимых для успешной реализации профессиональной деятельности [1; 4; 5; 6]. Готовностью и способностью к решению профессиональных задач в реальных условиях определяется качество подготовки студентов любого вуза, в том числе педагогического [2; 5; 6]. С этим связана актуальность включения демонстрационных экзаменов в образовательный процесс вуза.

Демонстрационные экзамены введены в педагогических вузах на разных этапах реализации образовательного процесса. Такая форма экзамена может быть использована после завершения изучения студентами того или иного модуля, дисциплины, а также на этапе государственной итоговой аттестации (далее – ГИА).

Демонстрационные экзамены в образовательном процессе ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (далее – ПГГПУ) – это и очевидное требование современной практики образования, и эффективный механизм, позволяющий решить задачи по повышению качества подготовки выпускников, и инструмент для повышения качества системы образования в целом. Демонстрационный экзамен в образовательном процессе вуза предусматривает два варианта проведения: интеграцию в образовательную среду или моделирование образовательной среды. Коллектив кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ рассматривает оба варианта проведения демонстрационных экзаменов.

Завершая обучение по конкретному модулю, студенты сдают демонстрационный экзамен в условиях смоделированной образовательной среды. Например, студентам предлагается смоделировать ситуации работы с родителями, педагогами, заседания психолого-медико-педагогической комиссии, консилиума и т. п. Завершение модуля может быть также организовано в форме демонстрационного экзамена, проходящего в образовательной организации, когда студенты в реальных условиях демонстрируют элемент образовательной среды, образовательного процесса в соответствии с заданиями экзамена.

В рамках ГИА студенты, обучающиеся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», сдают демонстрационный экзамен, предусматривающий их интеграцию в образовательную среду. Представителями работодателей, педагогического сообщества был поддержан такой вариант проведения государственного экзамена. Включение формата демонстрационного экзамена (предусматривающего выход в образовательную организацию, проведение экзамена в условиях интеграции выпускников в естественную образовательную среду) в процедуру ГИА обучающихся ПГГПУ – модель независимой оценки качества подготовки выпускников.



Преподавателями кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ (далее – нами) был разработан алгоритм подготовки и проведения демонстрационного экзамена (направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Специальная педагогика и психология») в условиях интеграции выпускников в естественную образовательную среду. Алгоритм рассматривается как четкая последовательность действий, выполнение которой дает заранее известный результат, как набор инструкций для конкретной задачи, как последовательность действий, которую можно четко описать и разделить на простые шаги, приводящие к достижению. Алгоритмизация понимается как процесс разработки и описания последовательности шагов, которые необходимо выполнить для решения определенной задачи или достижения конкретной цели. В нашем случае – алгоритмизация – это процесс разработки и описания последовательности шагов, которые необходимо выполнить для оценки сформированности профессиональных компетенций студентов.

Алгоритму присущи такие свойства, как дискретность, результативность, определенность, детерминированность, массовость, универсальность, понятность, конечность. Алгоритм – не единая неделимая структура, он состоит из отдельных маленьких шагов, или действий. Эти действия совершаются в определенном порядке, одно начинается после завершения другого. Процесс подготовки и проведения демонстрационного экзамена нами был представлен в виде нескольких этапов. Результативность – свойство, которое предполагает, что выполнение алгоритма должно привести к результату и не оставлять неопределенности. Нами была разработана программа ГИА и процедура проведения демонстрационного экзамена.

Исполнитель должен однозначно и верно интерпретировать каждый шаг алгоритма. Эта позиция раскрывает свойство алгоритма – определенность. Свойство «детерминированность» предполагает, что на каждом шаге не должно возникать разночтений и разногласий, инструкции должны быть четко определены. Два свойства – определенность и детерминированность предлагаемого нами алгоритма – позволили организовать и провести демонстрационный экзамен на высоком уровне. Массовость – это свойство, предполагающее, что алгоритм можно экстраполировать на похожие задачи с другими исходными данными – достаточно поменять изначальные условия.

Алгоритм должен решать задачи с разными входными данными. Например, мы считаем, что предлагаемый алгоритм подготовки и проведения демонстрационного экзамена можно использовать и для ГИА по другому профилю в рамках данного направления. Эта позиция отражает свойство «универсальность». Алгоритм должен включать только действия, известные и понятные исполнителю (свойство «понятность»). Алгоритмы конечны, они должны завершаться и выдавать результат (свойство «конечность»). Результатом реализации предлагаемого алгоритма стало создание оптимальной (с позиции организации и содержания) процедуры проведения государственного экзамена в форме профессионального (демонстрационного) экзамена.

Среди видов алгоритмов (линейные, ветвящиеся, циклические, основные и т. п.) нами был выбран линейный. Это самый простой тип алгоритма: действия идут друг за другом, каждое начинается после того, как закончится предыдущее. Они не представляются местами, не повторяются, выполняются при любых условиях. Рассмо-



трим более подробно разработанный нами алгоритм. Опишем этапы подготовки и реализации демонстрационного экзамена, а также раскроем содержание каждого этапа. Нами были выделены три этапа по подготовке и проведению демонстрационного экзамена: подготовительный, основной, заключительный.

Подготовительный этап включал в себя следующие шаги: анализ нормативных документов и практики проведения, создание и деятельность рабочей группы, выбор и подготовка площадки, разработка, презентация и экспертиза программы ГИА, подготовка обучающихся.

Нами были проанализированы нормативные документы и практика проведения демонстрационного экзамена:

1. Методические рекомендации по проведению государственной итоговой (промежуточной) аттестации обучающихся в форме профессионального (демонстрационного) экзамена в рамках подготовки педагогических кадров; методические рекомендации о принципах построения кейсов для профессионального (демонстрационного) экзамена по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»; программа ГИА по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование», направленность (профиль) «История и Обществознание».

2. Федеральные документы: Закон об образовании в РФ, ФГОС ВО по направлению подготовки, Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 апреля 2017 № 301, Приказы МОиН РФ «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры» и внесении изменений в Порядок, Федеральные адаптированные основные общеобразовательные программы и др.

3. Локальные нормативные акты (в том числе Положение о порядке проведения ГИА по основным профессиональным образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата и магистратуры в ФГБОУ ВО «ПГГПУ»).

4. Методические рекомендации по проведению государственной итоговой (промежуточной) аттестации обучающихся в форме профессионального (демонстрационного) экзамена в рамках подготовки педагогических кадров.

5. Методические рекомендации о принципах построения кейсов для профессионального (демонстрационного) экзамена по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)».

На подготовительном этапе была создана рабочая группа по разработке демонстрационного экзамена, определены содержание ее деятельности и задачи. В состав рабочей группы вошли преподаватели кафедры специальной педагогики и психологии ПГГПУ, а также представители работодателей (заместители директоров школ по УВР, методической работе, заведующие дошкольных образовательных организаций), руководитель структурного подразделения Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия ГБУПК «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи». Содержанием деятельности рабочей группы на данном этапе стало: разработка концепции, содержания и процедуры проведения ГИА в форме профессионального (демонстрационного) экзамена, создание и экспертиза кейсов (тематики билетов) для экзамена, разработка технологической карты урока (заня-



тия), разработка и наполнение инфраструктурного листа, определение тематики обязательных и дополнительных вопросов в рамках профессионального экзамена, разработка процедуры оценивания экзамена.

На подготовительном этапе был осуществлен выбор и подготовка площадки проведения демонстрационного экзамена. При выборе площадки мы опирались на критерии: является участником реализации проектов (Национальный проект «Образование», Федеральные и краевые проекты), базой производственной практики ПГГПУ; образовательная среда соответствует требованиям нормативных документов (кадры, дидактическое оснащение, материально-техническая база); оптимальное расположение (территориальная близость и доступность проезда).

Выбор базы – важный, но не итоговый шаг в реализации подготовительного этапа. Следующим шагом является подготовка базы к проведению демонстрационного экзамена. В подготовку входило согласование с руководством школы регламента проведения экзамена, определение классов и помещений (кабинетов), где будут проходить уроки и занятия, предоставление и анализ паспортов кабинетов, разработка и заполнение инфраструктурного листа, выстраивание логистики проведения экзамена, которая предусматривала составление и согласование расписания уроков и занятий, выделение основных и подсобных помещений для студентов и комиссии, организация уроков и отдыха детей в соответствии с СанПиН и процедурой ГИА.

В содержание подготовительного этапа входило и посещение студентами образовательной организации – базы для проведения демонстрационного экзамена. Уточним, что одним из критериев выбора базы для проведения экзамена было то, что данная организация является базой практики ПГГПУ, где студенты проходили практику в процессе обучения в вузе.

Рабочей группой по подготовке экзамена были разработаны задания профессионального (демонстрационного) экзамена – структурированные описания профессиональной задачи, которые включали условия ее реализации, решение которой должен подготовить и продемонстрировать студент. Задания были четко сформулированы в билетах. В структуре задания указывалась необходимая информация и описывалась профессиональная задача – проведение фрагмента урока (занятия, воспитательного мероприятия); обозначался класс, предмет, тема, этап урока/занятия/мероприятия. Студентам были предоставлены разработанные рабочей группой материалы (рекомендации по разработке технологической карты урока/занятия/мероприятия, схема самоанализа урока/занятия/мероприятия, инфраструктурные листы). На подготовительном этапе к экзамену рабочей группой были также подготовлены билеты.

Еще одним компонентом данного подготовительного этапа была непосредственно подготовка студентов к сдаче государственного экзамена, которая включала в себя следующие формы работы: обзорные лекции, индивидуальные консультации. Содержание и логика проведения обзорных лекций определялись с учетом профиля подготовки, содержания образовательной программы, спецификой проведения экзамена, вопросами, которые были подготовлены для студентов. Индивидуальные консультации проводились по запросу обучающихся и касались вопросов выбора наиболее эффективных приемов работы в возможных нестандартных ситуациях, рационального распределения времени в рамках задания, специфики подготовки наглядного материала и т. д. Деятельность по подготовке студентов к экзамену позволила актуализировать знания и умения студентов, полученные во время их обучения в вузе.



Содержанием основного этапа проведения демонстрационного экзамена стало: выдача билетов (методом случайного выбора), формирование студентами дополнительных требований к оборудованию и т. п., сообщение информации в школу, составление расписания уроков, ознакомление студентов, подготовка студентов к проведению урока, проведение экзамена. Опишем некоторые компоненты более подробно.

Выдача билетов в соответствии с программой ГИА и рекомендациями ПГГПУ осуществлялась за 48 часов до начала экзамена. Номер билета фиксировался в листе регистрации выдачи экзаменационного билета, где также ставилась подпись студента и секретаря ГЭК. В соответствии с особенностями обучающихся школы, где проводился экзамен, режимом и спецификой работы образовательной организации, а также с учетом требований нормативных документов было определено количество студентов (в день), сдающих экзамен. В нашем случае количество студентов, сдающих демонстрационный экзамен в один день, составляло не более 6 человек.

Для студентов были разработаны инфраструктурные листы, где указывались оборудование, дидактический материал и т. п., имеющийся в образовательной организации и необходимый для проведения уроков и занятий. Помимо этого, студенты формулировали (при необходимости) дополнительные требования к оборудованию и т. п.

Важным шагом на данном этапе было сообщение информации в школу о необходимом оборудовании, тематике уроков, классе, в котором будут проводиться уроки/занятия (такая информация составлялась и отправлялась в образовательную организацию – базу демонстрационного экзамена), составление расписания уроков/занятий. Информация о последовательности проведения уроков/занятий доводилась до сведения студентов не позднее, чем за один день до экзамена.

Содержание основного этапа включало подготовку студентов непосредственно к проведению урока/занятия/мероприятия. Вытянув билет с заданием, студент приступал к разработке технологической карты, подготовке дидактического материала (презентации, раздаточного и демонстрационного материала и т. п.). Проведение экзамена также входило в основной этап.

Для проведения уроков были предоставлены два кабинета, которые задействовались попеременно (в соответствии с заранее составленным расписанием). Пока в одном кабинете проводится экзамен для одного студента (урок и собеседование), во втором кабинете осуществлялась подготовка к уроку другого студента, и организовывалось проветривание помещения. Между экзаменами студентов были предусмотрены перерывы по 10 мин (для перемещения членов комиссии, обучающихся). Волонтеры (из числа работников образовательной организации и студентов) оказывали помощь в организационных аспектах.

За час до начала экзамена студент должен был сдать членам государственной экзаменационной комиссии (далее – ГЭК) разработанную технологическую карту урока/занятия/мероприятия. На экзамене студент демонстрировал (проводил) фрагмент занятия/урока/мероприятия (в течение 15 мин), затем проходил собеседование, включающее самоанализ урока (до 5 мин) и ответы на вопросы членов государственной экзаменационной комиссии (до 10 мин). Члены ГЭК могли задать студенту основные (вопросы по уроку/занятию/мероприятию) и дополнительные вопросы, позволяющие оценить сформированность компетенций, которые затруднительно оценить на основе представленных студентом материалов. Примерный перечень дополнительных вопросов представлен в программе ГИА.



Заключительный этап проведения демонстрационного экзамена включал формирование оценки, информирование обучающихся, оформление документации, получение обратной связи от участников демонстрационного экзамена, обсуждение процедуры и результатов демонстрационного экзамена на заседании кафедры. После того как ответы студентов были завершены, члены комиссии удалялись на закрытое совещание для обсуждения результатов и выставления оценок. Общая оценка по экзамену выставлялась с учетом двух позиций: оценки за урок/занятия/мероприятия, оценки по собеседованию. Оценки студентам объявлялись в день проведения экзамена. Важными элементами заключительного этапа являются также рефлексия, получение обратной связи от участников экзамена, а также обсуждение процедуры и результатов демонстрационного экзамена на заседании кафедры.

Демонстрационный экзамен – эффективный инструмент оценивания компетенций выпускников – будущих педагогов. Разработанный и представленный в данной статье алгоритм подготовки и проведения демонстрационного экзамена, предусматривающий вариант интеграции выпускников в образовательное пространство, является универсальным и одновременно гибким, позволяющим варьировать наполняемость структурных компонентов.

Список источников

1. Волохов С. П. Демонстрационный экзамен в системе подготовки педагогических кадров в Алтайском крае [Электронный ресурс] // Образование и инновационные исследования: Международный научно-методический журнал. – 2020. – Т. 1, № 1. – URL: <https://interscience.uz/index.php/home/article/view/23> (дата обращения: 02.05.2024).
2. Воронушкина О. В., Каирова Л. А. Критерии экспертизы заданий демонстрационного экзамена в педагогическом вузе // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 6(103). – С. 267–270.
3. Курдюмов С. С. Проблемы демонстрационного экзамена как инструмента определения уровня готовности к профессиональной деятельности // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2019. – № 4(85). – С. 246–248.
4. Лейбов А. М. Демонстрационный экзамен: взгляд сквозь годы // Стратегические сценарии развития демонстрационного экзамена: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции (г. Москва, 24–25 октября 2024 г.). – Чебоксары: Среда, 2024. – С. 27–42.
5. Несына С. В. Демонстрационный экзамен в подготовке будущих педагогов // Образовательный вестник «Сознание». – 2019. – № 10. – С. 1–6.
6. Сигитова Л. И. Нормативное и методическое обеспечение демонстрационного экзамена в педагогическом университете // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 8. – С. 176–180.

Информация об авторах

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

Елена Викторовна Гаврилова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Elena7107@yandex.ru



Наталья Львовна Лестова, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, lestova@pspu.ru

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 and Pedagogical University, Perm, voroshnina@pspu.ru

Elena Viktorovna Gavrilova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, Elena7107@yandex.ru

Natalya Lvovna Lestova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian and Pedagogical University, Perm, lestova@pspu.ru

Поступила: 04.11.2024

Одобрена после рецензирования: 20.12.2024

Принята к публикации: 03.02.2025

Received: 04.11.2024

Approved after peer review: 20.12.2024

Accepted for publication: 03.02.2025



Технологии академического менторинга как условие формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании

О. Г. Грибукова¹

¹*Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск*

Статья посвящена проблеме реализации академического менторинга в формировании готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Автор рассматривает понятия разных авторов и выводит свое понятие академического менторинга. Также рассматривает академический менторинг как условие освоения новых подходов в образовании, в овладении инструментами реализации современной модели образования, направленной на обеспечение интеллектуального развития обучающихся и успешной социализации детей с ОВЗ.

Ключевые слова: академический менторинг; инклюзивное образование; лица с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); образование.

Для цитирования: Грибукова О. Г. Технологии академического менторинга как условие формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании // День дефектологии. – 2025. – № 1. – С. 51–59.

Original article

Academic mentoring technologies as a condition for the formation of future teachers' readiness for professional activity in inclusive education

O. G. Gribukova¹

¹*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk*

The article is devoted to the problem of the implementation of academic mentoring in the formation of future teachers' readiness for professional activity in inclusive education. The author examines the concepts of different authors and deduces his own concept of academic mentoring. He also considers academic mentoring as a condition for mastering new approaches in education, in mastering the tools for implementing a modern educational model aimed at ensuring the intellectual development of students and the successful socialization of children with disabilities.

Keywords: academic mentoring; inclusive education; people with disabilities; education.

For citation: Gribukova O. G. Academic mentoring technologies as a condition for the formation of future teachers' readiness for professional activity in inclusive education. *Day of Defectology*, 2025, no. 1, pp. 51–59.

Инновационные процессы, происходящие в нашем обществе, затронули практически все стороны современной жизни, в том числе и систему образования для людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Поэтому важным являет-



ся подход к подготовке единого процесса воспитания и обучения, в ходе которого требуется формирование готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании. Одним из ориентиров развития общества является формирование основных компетенций педагога и его готовности к работе с учащимися в инклюзивном образовании.

В современном обществе вопрос организации наставничества занимает одно из ключевых мест в Национальном проекте «Образование». Наставничество становится приоритетом федеральной образовательной и кадровой политики. Система наставничества рассматривается как эффективный инструмент повышения качества образования, а также механизм адаптации молодых педагогов [4]. Тема наставничества в профессионально-педагогической деятельности привлекала внимание таких известных педагогов как: И. Ф. Исаева, Н. В. Немова, А. И. Прицкер, В. А. Сластенина, А. П. Ситник, В. А. Сухомлинского, Д. И. Тихомирова, К. Д. Ушинского, Т. В. Шадринной и др.

Использование технологии академического менторинга в формировании профессиональной готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании заключается в сопровождении студента вуза по его траектории, которая позволяет успешно освоить передачу педагогического опыта, умений в условиях поддержки педагогов образовательной среды, профессионально-личностные навыки, способствует развитию психосоциальных функций личности на фоне неформальных инструментов для достижения лидерства.

Цель технологии академического менторинга в вузе заключается в следующем – оказание поддержки будущим педагогам в улучшении своих педагогических навыков для профессионального становления и развития.

Основные задачи технологии академического менторинга в педвузе:

- 1) содействовать у будущих педагогов успешной научной и профессиональной адаптации, связанной с условиями инклюзивного образования;
- 2) организовать сопровождение учебного процесса в соответствии с научной и профессиональной готовностью к инклюзивному образованию;
- 3) развивать у студентов ответственность, самостоятельность, инициативность, потребность в профессиональном саморазвитии и самореализации в инклюзивном образовании.

Менторинг в университетах – это значимый элемент образовательной системы, в рамках которого более опытный и знающий человек (ментор) оказывает поддержку, помогает легче адаптироваться к учебе, дает советы и направление студенту (менти) в формировании профессиональной и личной идентичности, а также раскрывать свой потенциал. Чтобы осознать важность менторинга, нужно разобраться в его сути, принципах работы и применении его в академической среде, рассмотреть его определение, принципы функционирования и практическое применение, а также рассмотреть различия между наставничеством и менторингом.

Полностью разделяем точку зрения А. Прицкер о том, что традиционное наставничество не всегда эффективно для преподавателей, поскольку иногда важно показать, не только как делать, но и предложить совместный анализ выполнения поставленной задачи. С помощью профессионально-педагогической развивающей беседы (менторской сессии) можно рассмотреть несколько вариантов и тем самым способствовать развитию внутреннего потенциала человека, его мышления, креативности, самостоятельности [5].



Задачи наставничества могут включать содействие профессиональному росту, предоставление обратной связи и менторство. Такой вид неформального наставничества как *менторинг* показал свою результативность в 90-е гг. в некоторых городах России, возобновляется вновь и широко практикуется. Термины «наставничество» и «менторинг» одинаковы по своей сути, но имеют ряд различий в силу особенностей систем образования и подходов к организации деятельности педагогов. Существуют общеизвестные и общепринятые схемы наставничества и менторинга (рис. 1 и 2).



Рис. 1. Примерные общепринятые схемы наставничества



Рис. 2. Примерные общепринятые схемы менторинга

Таким образом, сравнивая представления о менторинге и наставничестве, явно и визуально представлено различие: при наставничестве преобладает руководство или направление, а при менторстве мы создаем условия, которые помогают будущим педагогам достигать вершин мастерства.

Схожесть менторинга и наставничества:

1. *Поддержка и руководство:* и ментор, и наставник стремятся оказать своим подопечным поддержку, дать им необходимые знания и указать путь к успеху.
2. *Личное взаимодействие:* в основе обоих подходов лежит индивидуальное общение между наставником/ментором и учеником/подопечным.
3. *Развитие навыков:* и менторство, и наставничество направлены на развитие навыков и компетенций у учащихся, что способствует их личностному и профессиональному росту.

Анализ понятий менторинга представим в виде контент-анализа определений в таблице.



Анализ содержания понятия «менторинг» разными авторами

Автор	Определение менторинга
В. А. Илюхина	«это вид наставничества, под которым понимается обучение посредством предоставления в разных видах обучаемому модели действий, их корректировки посредством обратной связи. Данный термин означает “назидание, поучение”, а ментор – это наставник и куратор»
Т. Ю. Цибизова	«модель передачи опыта, в которой ментор служит наставником, советником, обеспечивающим возможности для развития, роста и поддержки менее опытных коллег»
А. Прицкер	«взаимное партнерство в обучении, в котором участники образовательного процесса оказывают содействие друг другу в профессиональном и личном развитии через тренинги, моделирование ролей, консультирование, совместное использование знаний и обеспечение эмоциональной поддержки»
Р. Эндрю	«подразумевает акцентирование внимания на желании педагога самосовершенствоваться в профессиональной сфере. При этом ментор должен сам уметь генерировать новые идеи, оценивать ситуацию с разных точек зрения и быстро реагировать на изменения условий»
Ю. Митин	«помощь в продвижении идеи тем людям, которые мотивированы на достижение результатов, но не имеют для этого ресурсов или инструментов. При взаимодействии с ментором у менти появляется уверенность в собственных силах и повышается мотивация к дальнейшей деятельности, приобретается опыт за счет наблюдения за действиями более опытного наставника, формируется представление о своей миссии в данной организации»
А. Хрисанфова	«процесс развития, который в некоторых формах может включать передачу навыков или знаний от более опытного человека (преподавателя) к менее опытному (студента) посредством обучения, диалога и ролевого моделирования»
Н. В. Казакова	«длительный процесс создания доверительных, лично заинтересованных взаимоотношений между ментором (педагогом) и подопечным (будущим педагогом), направленный на достижения у последнего существенной динамики в совершенствовании знаний, умений, навыков, мышления, эффективности профессионально-практических действий с целью его профессионального становления как целостной личности педагога»
Е. В. Игнатьева, Ю. В. Рябкова	«осуществление наставничества своему подопечному, готовый делиться своей профессиональной экспертизой, знаниями и навыками с менее опытным (протее), а также оказывать ему психологическую поддержку, чтобы помочь ему развить навыки, приобрести знания и социально адаптироваться к профессии»

Таким образом, проанализировав понятия о менторинге, мы можем сделать вывод о том, что технология менторинга является процессом доверительных взаимоотношений между ментором (преподавателем) и менти (студентом) в системе образования, основанный на стратегическом партнерстве, направленный на мотивацию формирования готовности достижения максимальных результатов профессионального становления через самосовершенствование требуемых компетенций. Данная технология заключается в освоении новых подходов в образовании, в овладении инструментами реализации современной модели образования, направленной на обеспечение интеллектуального развития обучающихся и успешной социализации детей с ОВЗ. В ходе менторинга ментор добровольно делится своими знаниями и опытом, а подопечный совершенствует свои профессиональные умения и ищет способы решения задач, чтобы добиться значимых изменений в процессе обучения [4].



В чем разница между менторингом и наставничеством?

1. Продолжительность и интенсивность: менторинг обычно более длительный и интенсивный процесс, в то время как наставничество – более краткосрочный. Ментор и подопечный могут регулярно встречаться на протяжении длительного времени, в то время как наставник может быть вовлечен в процесс на более короткий период.

2. Уровень экспертизы и опыт: ментор, как правило, обладает большим опытом в определенной области и может давать советы, основанные на своем профессиональном опыте. Наставник же может не быть экспертом, но способен поддержать и помочь в освоении новых знаний.

3. Цели и фокус: менторинг может охватывать широкий спектр аспектов, включая профессиональное развитие, карьерные аспекты и личностный рост. Наставничество же обычно фокусируется на определенных навыках или задачах [5].

Концепцию менторинга так же, как и происхождение названия, можно найти в античной мифологии. Корни менторинга, как описывает Д. Уитмор, уходят в греческую мифологию. Ментором звали героя Гомеровской поэмы, мудрого друга, которому знаменитый Одиссей, отправляясь в длительное плавание, доверил управление домом и воспитание сына Телемаха. Фраза Одиссея «Передай ему все, что знаешь» является девизом Ментора. «Ментор вел с Телемахом развивающие диалоги, стремился, чтобы молодой человек развивал свой ум и вырабатывал собственные решения, он относился к Телемаху не как к объекту воспитания, а как к взрослой, самостоятельной, свободной личности» [3].

Общение ментора и менти изначально носит неформальный характер, а потому, как считали Е. В. Игнатьева и Ю. В. Рябкова, «важно уделять немного времени для лучшего узнавания друг друга, обсуждения сфер интересов и хобби, иных вопросов, важных для обеих сторон. Так пара “ментор-менти” лучше понимает ценности друг друга и находит взаимопонимание и единомышленников» [1].

Технология академического менторинга в российском высшем образовании – многоаспектное явление: оно включает в себя традиционно образовательную, академическую (научную), профессиональную составляющую. В толковых словарях – академический – означает учебный (в применении к высшим учебным заведениям). Программы менторинга, перестраивая свои структуру и методики под реалии и требования настоящего времени, постепенно внедряются в высшее образование как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры, т. е. в академическую школу. Академическая среда накладывает на эту схему свой отпечаток. Научное, или академическое, направление реализуется в области научно-исследовательской деятельности, в частности, в процессе руководства подготовкой и написанием научных, конкурсных и проектных работ. В высших учебных заведениях разрабатываются специализированные программы менторинга, направленные на повышение академической успеваемости студентов. Поэтому мы относим технологию менторинга, описанную в работе, к академическому. Степень способности решаемых задач – требуется уровень творчества, практики, менторства в подготовке специалистов. Его актуальность зависит от применения технологии академического менторинга в сфере вуза в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании, что даст наибольшие эффективность и индивидуальность в подходах работы со студентами.

Проанализировав ряд понятий мы пришли к выводу, что под технологией «академического менторинга» в нашем исследовании мы можем понимать процесс довери-



тельных взаимоотношений между ментором (преподавателем) и менти (студентом) в системе высшего (академического) образования, основанный на стратегическом партнерстве, направленный на мотивацию формирования готовности достижения максимальных результатов профессионального становления через самосовершенствование требуемых компетенций в инклюзивном образовании.

Опыт Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» показывает, что использование технологии академического менторинга в системе высшего образования способствует эффективному взаимодействию между студентами и преподавателями. Это позволяет студентам приобретать и совершенствовать определенные навыки и компетенции во время общения с более опытными преподавателями инклюзивного образования или специалистами в конкретной области [2].

Внедрение технологии академического менторинга в вузе с самого начала обучения студентов дает возможность не искать и не привлекать уже готовых талантливых учеников, а самостоятельно развивать свои таланты. Это позволяет выявлять, поддерживать и развивать стремления и начинания студентов, наблюдать за раскрытием их новых способностей, ростом уверенности в себе и своих возможностях [1].

В Институте детства к технологии академического менторинга мы отнесли кураторство первого курса: *преподавателя* – как куратора и *студент* старшего курса – как куратор (шеф). Кураторство первого курса как технология менторинга предполагает добровольное, безвозмездное взаимодействие опытного человека (преподаватель) с начинающим (студентом), предполагающее передачу навыков, знаний и опыта, не только в сфере инклюзивного образования, но социализации всех учащихся во время обучения в вузе. Технология академического менторинга реализуется через персонализированную поддержку, помощь и направление студентов во время их обучения и научной деятельности. Задачи технологии менторинга решались куратором также на часах куратора, которые проводились 1 раз в месяц, также на общих и личных встречах по запросу студентов, совместное участие в:

- благотворительной акции «Яблоко. Апельсин» – традиционный предновогодний сбор фруктов и денежных средств на фрукты для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. В рамках этой благотворительной акции студенты под руководством педагога осуществляли сбор и доставку новогодних подарков для детей, включающих в себя яблоки и апельсины. В процессе этой деятельности студенты и педагог имели возможность не только проявить свою заботу и внимание к детям, но и обсудить некоторые аспекты, связанные с проблемами людей с ограниченными возможностями здоровья и их участием в инклюзивном образовании. Преподаватели собственным примером показывали возможность благотворительности и пример ответственности в этой акции, делились знаниями и личными историями участия в этих акциях. Акция проходила при содействии ресурсного центра сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и кафедр Института детства. Акция «Яблоко. Апельсин» была создана по инициативе заведующей кафедрой коррекционной педагогики и психологии Института детства и студентов-активистов 21 год назад. Эта акция интересна тем людям, кто хочет помочь людям с ОВЗ. Каждый человек, даже если не осознает этого, может помочь тому, кто в этом нуждается, а новогодние праздники – лучшее время для этого осознания. Участие в этом мероприятии формирует у будущих педагогов желание делать добро и помогать тем, кто нуждается в этом. В рамках акции студенты знакомятся с благотворительностью и во-



лонтерской деятельностью, формируют профессиональную компетенцию в области социальной поддержки. Кроме того, участие в таких мероприятиях помогает студентам осознавать, что в рамках профессиональной деятельности можно помочь тем, кто нуждается в этом.

- создании волонтерской площадки на базе регионального ресурсного центра «Семья и дети», в которую вошли студенты университета и преподаватели вуза. Участники добровольческого объединения организовывали обучающие, коррекционно-развивающие, психопрофилактические, досуговые мероприятия для детей раннего и дошкольного возраста с ОВЗ, детей-инвалидов и их родителей или законных представителей. Совместно с преподавателями обсуждались проблемы детей с ОВЗ, их особенности и продумывались сценарии мероприятий и праздников для детей дошкольного возраста с ОВЗ. Участие будущими педагогами в волонтерских площадках способствовало освоению профессиональных компетенций: формированию и развитию организаторских и коммуникативных способностей, приобретение опыта планирования и формирование творческих способностей, приобретение навыка работы в коллективе, распределение обязанностей и ответственности, содействие самореализации и самоутверждения. Все это способствовало формированию готовности к профессиональной деятельности, к более осознанному выбору профессионального пути.

- проведении ежегодного международного традиционного эвристического проекта «День дефектологии». Это масштабное мероприятие, которое проводится Институтом детства вот уже больше двух десятков лет ежегодно. С каждым годом количество участников растет, а география расширяется. Это говорит о высокой социальной значимости проекта различных ведомств, разного уровня образования, соцзащиты, здравоохранения, общественных организаций разных городов России и зарубежных стран. Для участия в этом проекте каждая группа придумывает выступление, которое отражает собственное мнение и впечатление о проблемах инклюзивного и специального образования. Преподаватель в данном случае выступает истинным ментором, который направляет студентов на реализацию творческой самоактуализации проблем детей с ОВЗ. Эвристический проект нацелен на формирование профессионального и личностного самоопределения участников в контексте творческой самоактуализации через реализацию проектов, которые демонстрируют возможность привлечения внимания общественности к проблемам лиц с инвалидностью и с ограниченными возможностями здоровья. Этот проект представляет собой попытку осмысления значимости дефектологической науки в социокультурном и психолого-педагогическом современном пространстве современного мира и через призму исторической ценности инклюзии. Также это мероприятие воспитывает у будущих педагогов формирование профессиональной мотивации и понимание своей педагогической деятельности и ее роли в инклюзивном образовании.

- сопутствие и академическое сопровождение студентов при подготовке тезисов, статей, проектов и других научных работ. Студенты нередко испытывают затруднения в определении своих образовательных потребностей и возможностей, а также в планировании путей к достижению поставленных целей. В процессе разработки и реализации маршрута своего профессионального развития они сталкиваются с рядом академических проблем. Для преодоления этих трудностей применяется академический менторинг – систематическое взаимодействие между



академическим консультантом (преподавателем) и студентами. Цель менторинга – помочь студентам в разрешении академических проблем, а также в проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута. Особая роль в процессе этого сопровождения отводится воспитанию у будущих педагогов профессионального развития и реализации жизненных и профессиональных планов, что способствует в целом профессиональной компетенции и формированию готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

- участие в профессиональных педагогических грантах любого уровня как совместное участие с педагогом, так и личностное студента. Технология менторинга в этом виде подготовки проявлялась в помощи в построении методологического аппарата исследования, в обучении методике написания и правилам оформления грантовой заявки (информация о базовых принципах создания успешной заявки, типичных ошибках при подготовке проектной документации), обеспечить консультационную и методическую помощь от сторонних авторитетных экспертов (помощь в построении логики написания работы, практико-ориентированность), формирование профессиональных компетенций. Такая деятельность позволяет раскрывать потенциал обучающихся и сформировать проектную компетенцию, помогает получению профессионального опыта и развитию личностных качеств, необходимых для самоопределения и самореализации, что в целом помогает формированию готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании.

Таким образом, система академического менторинга, основанная на передовых технологиях, способствует объединению науки и образования. Это позволяет устранить пробелы в знаниях, навыках и ценностях (профессиональные, патриотические, нравственные) как у нормотипичных студентов, так и у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Список источников

1. *Афанасиади О. В.* Подготовка к реализации проекта менторского сопровождения в вузе с целью выявления и развития талантливой молодежи // Проблемы современной науки и образования. – 2022. – № 6(175). – С. 63–71.
2. *Большанина Л. В., Грибукова О. Г.* Профессиональная готовность будущих педагогов к работе в системе инклюзивного образования // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 5. – С. 50.
3. *Васева Е. С., Бужинская Н. В.* Менторинг в системе подготовки будущего специалиста IT-сферы // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 3(39). – С. 127–131.
4. *Грибукова О. Г.* Академический менторинг в подготовке будущих дефектологов в вузе // День дефектологии. – 2024. – № 1. – С. 41–45.
5. *Дубовая Л. С.* Сущность менторства в сфере образования и отличие от других технологий обучения // Сибирский учитель. – 2021. – № 3(136). – С. 45–53.

Информация об авторе

Оксана Геннадьевна Грибукова, старший преподаватель кафедры логопедии и детской речи, Институт детства, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск

**Information about the author**

Oksana Gennadievna Gribukova, Senior Lecturer of the Department of Speech Therapy and Child Speech, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

Поступила: 19.12.2024

Одобрена после рецензирования: 09.01.2025

Принята к публикации: 04.02.2025

Received: 19.12.2024

Approved after peer review: 09.01.2025

Accepted for publication: 04.02.2025



Научная статья

УДК 614:618.2-084

Репродуктивное здоровье как основа профилактики нарушений в развитии: обзор терминов и концепций

Е. С. Игумнова¹, С. В. Власова^{2,3}, С. В. Куницкая³

¹Республиканский научно-практический центр медицинских технологий, информатизации, управления и экономики здравоохранения, Минск, Республика Беларусь

²Республиканский научно-практический центр спорта, Минск Республика Беларусь

³Белорусский государственный медицинский университет, Минск, Республика Беларусь

В статье представлен анализ терминов и концепций в области репродуктивного здоровья. Обзор подкреплен данными анкетирования студентов медицинского университета. Учитывая ухудшение демографической ситуации, данная тема представляет особый интерес и актуальность. Анализ терминов и концепций позволяет выделить несколько точек приложения для решения проблем, связанных с репродуктивным здоровьем как основой профилактики врожденных нарушений в развитии.

Ключевые слова: репродуктивное здоровье; репродуктивные права; репродуктивные услуги.

Для цитирования: Игумнова Е. С., Власова С. В., Куницкая С. В. Репродуктивное здоровье как основа профилактики нарушений в развитии: обзор терминов и концепций // День дефектологии. – 2025. – № 1. – С. 60–64.

Original article

Reproductive health as a basis for the prevention of developmental disorders: a review of terms and concepts

E. S. Igumnova¹, S. V. Vlasova^{2,3}, S. V. Kunitskaya³

¹Republican Scientific and Practical Center for Medical Technologies, Informatization, Management and Health Economics, Minsk, Republic of Belarus

²Republican Scientific and Practical Center for Sports, Minsk, Republic of Belarus

³Belarusian State Medical University, Minsk, Republic of Belarus

This article presents an analysis of terms and concepts used in the field of reproductive health. The review is supported by survey data from medical students. Given the worsening demographic situation, this topic is of particular interest and relevance. The analysis of terms and concepts allows the identification of several points of application to address issues related to reproductive health.

Keywords: reproductive health; reproductive rights; reproductive health services.



For citation: Igumnova E. S., Vlasova S. V., Kunitskaya S. V. Reproductive health as a basis for the prevention of developmental disorders: a review of terms and concepts. *Day of Defectology*, 2025, no. 1, pp. 60–64.

Репродуктивное здоровье является важнейшей составляющей здоровья человека. Оно имеет фундаментальное значение для отдельных лиц и супружеских пар, а также для социально-экономического развития общества в целом. Инвестиции в репродуктивное здоровье поддерживают устойчивое развитие, улучшая демографические показатели и способствуя экономическому росту.

Основными терминами для характеристики репродуктивного здоровья являются: репродуктивное здоровье, репродуктивные права, репродуктивные услуги, партнерское здоровье.

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, репродуктивное здоровье – это состояние полного физического, умственного и социального благополучия, а не просто отсутствие болезней или недугов во всех вопросах, касающихся репродуктивной системы и ее функций и процессов. В данное понятие входит и возможность вести безопасную сексуальную жизнь, приносящую удовлетворение, иметь способность к деторождению, возможность выбора в отношении того, когда и в каком количестве иметь детей [1, с. 77].

Данный вариант определения используется и в постановлении межпарламентской ассамблеи государств – участников Содружества Независимых Государств от 28 ноября 2014 г. № 41-21 «О модельном законе “об охране репродуктивных прав и репродуктивного здоровья граждан”» [2].

По результатам проведенного нами анкетирования в 2024 г. практически 90 % респондентов (98 студентов БГМУ) согласны с термином репродуктивного здоровья, предложенным ВОЗ.

Репродуктивные права представляют собой часть законных прав и свобод, связанных с воспроизводством и сексуальным здоровьем. Они включают право на получение информации и доступ к безопасным и эффективным методам регулирования рождаемости, а также право на доступ к качественным медицинским услугам, которые обеспечивают безопасные беременность и роды. Репродуктивные права также охватывают право на получение знаний о контрацепции и венерических заболеваниях, а также защиту от принудительных процедур.

Репродуктивные услуги включают в себя широкий спектр медицинских и социальных услуг, направленных на поддержку репродуктивного здоровья, что может подразумевать услуги по планированию семьи, медицинскую помощь во время беременности и родов, а также услуги по прерыванию беременности и лечению бесплодия. Доступ к таким услугам является важным аспектом обеспечения репродуктивных прав и профилактики врожденных патологий.

Партнерское здоровье относится к состоянию здоровья и благополучия партнеров, состоящих в отношениях, включая аспекты, связанные с репродуктивным здоровьем. Это понятие подчеркивает важность взаимной поддержки и ответственности в вопросах репродукции и сексуального здоровья, а также необходимость совместного принятия решений.

Концепции репродуктивного здоровья базируются на обеспечении физического, психологического, социального и эмоционального здоровья.

В узком смысле под физическим репродуктивным здоровьем подразумевается отсутствие заболеваний и дисфункций со стороны репродуктивной системы. Этому способствуют регулярные медицинские осмотры, профилактика и лечение инфек-



ций, передающихся половым путем (ИППП), доступ к безопасным методам контрацепции, забота о здоровье во время беременности и родов.

Психологическое здоровье в широком смысле связано с эмоциональным благополучием и способностью справляться с жизненными стрессами, конкретно в связи с репродуктивным здоровьем рассматривается влияние репродуктивных решений на психику (например, аборт), поддержка психического здоровья в период беременности и послеродового периода, важность психотерапии и консультаций при проблемах с репродукцией.

Социальное здоровье охватывает взаимодействие с окружающими людьми и поддержку в обществе. В контексте интересующей нас проблемы – сохранение репродуктивного здоровья – здесь уместно уделить особое внимание роли семьи и партнера в репродуктивном здоровье, рассматриваются социальные нормы и стереотипы, влияющие на репродуктивные права, доступ к образовательным ресурсам и поддержке в сообществе.

Эмоциональное здоровье связано со способностью управлять своими эмоциями и строить здоровые отношения. Сюда входит влияние репродуктивных решений на эмоциональное состояние, стратегии для укрепления эмоционального здоровья (поддержка со стороны партнера, группы поддержки), осознание и принятие своих эмоций в контексте репродуктивного здоровья.

Хорошим примером взаимосвязи всего вышеперечисленного являются абORTы как медицинская процедура. За последние 5 лет число абORTов на 1000 женщин в Республике Беларусь уменьшилось в 1,3 раза (2019–2023 гг.). Однако на фоне общего снижения нами выявлены территориальные особенности: территории, расположенные западнее (где шире распространено католичество), характеризуются более низкими значениями показателей абORTов на 1000 женщин. Доля влияния территориального фактора η на уровень абORTов составляет 11 % ($p < 0,05$).

Указанные слагаемые концепции также рассматривают взаимоотношения в семье. Микроклимат в семье влияет и на сохранение репродуктивного здоровья, и на реализацию в дальнейшем репродуктивных установок членов семьи. По результатам анкетирования студентов-медиков в 2017 г. в отношении осведомленности о правах и обязанностях членов семьи по отношению друг к другу утвердительно ответили 6,7 %, а в 2024 г. процент увеличился и составил 35,8 %. Разница статистически значима ($p < 0,05$).

Социальные нормы определяют ожидания общества от людей в вопросах репродуктивного здоровья. В свою очередь, ожидания общества могут влиять на решения о репродукции, например, касающиеся выбора метода контрацепции или решения о деторождении. Одновременно с этим культура формирует представления и убеждения о репродуктивном здоровье и определяет, что считается нормальным или приемлемым: разные культуры могут иметь различные взгляды на сексуальность, контрацепцию и роль женщин и мужчин в репродукции. В некоторых культурах возможны ограничения на доступ к информации о репродуктивных правах. Культурные обряды и традиции могут влиять на подходы к беременности и родам. Стигматизация определенных решений может привести к тому, что люди не обращаются за помощью. Социальная поддержка и наличие ресурсов в обществе могут значительно улучшить доступ к услугам по сохранению или восстановлению репродуктивного здоровья.

Результаты, полученные нами в анкетировании, указывают на то, что в социальном плане среди основных причин создания семьи по-прежнему лидируют традиционные ценности: любовь, уважение и дети.



Гендерные аспекты касаются роли, которую играют пол и гендерные нормы в репродуктивном здоровье: в современном мире женщины нередко сталкиваются с большими ограничениями в доступе к услугам репродуктивного здоровья из-за гендерной дискриминации, в связи с рядом культурных особенностей. Гендерные стереотипы могут влиять на принятие решений о репродуктивных правах, например, когда женщины не имеют права самостоятельно принимать решения о своем здоровье. Важно вовлечение мужчин в обсуждение репродуктивного здоровья для достижения равенства и улучшения семейного благополучия.

Основные направления в области репродуктивного здоровья в современном мире, которые, на наш взгляд, предстоит развивать:

- улучшение доступности репродуктивных услуг в системе здравоохранения;
- обеспечение доступности образования в области репродуктивного здоровья;
- соблюдение прав человека в области репродуктивного здоровья.

Доступ к репродуктивным услугам включает в себя возможность получения медицинской помощи, информации и ресурсов, связанных с репродуктивным здоровьем. Образование в области репродуктивного здоровья подразумевает под собой понимание репродуктивных прав, методов контрацепции и заболеваний, передающихся половым путем [3, с. 26]. Важно предоставлять научно обоснованную, достоверную информацию. Традиционно семья, общество и школы несут ответственность за предоставление подросткам информации в этой области. Поскольку учителя проводят значительное количество времени с учениками, им легче внедрять знания о репродуктивном здоровье и правах как часть учебной деятельности. Но для этого учителя должны обладать необходимым уровнем знаний и навыков для эффективной работы с молодежью [4]. Репродуктивные права рассматриваются как часть прав человека, включая право на здоровье, безопасность и личный выбор [5, с. 23]. Обеспечение доступа к качественным медицинским услугам, информации и образованию, гарантия прав в этой области позволяет людям принимать осознанные решения о своем здоровье и планировании семьи.

На современном этапе мы видим несколько точек приложения для решения проблем, связанных с репродуктивным здоровьем. На уровне пациента: использование телемедицины позволит приблизить медицинскую помощь, мобильные приложения – упростить контроль за репродуктивным здоровьем, новые методы контрацепции – предотвратить аборт и сохранить здоровье репродуктивной системы не только женщин, но и мужчин. На уровне системы здравоохранения: глобальное сотрудничество, например, обмен опытом и технологиями, признание репродуктивных прав, приведет к улучшению доступности медицинской помощи в этой области. Контакт пациента с системой здравоохранения может осуществляться через интегрированный подход, персонализированную медицину, которая будет отвечать запросам конкретного пациента. Также предполагается активное участие общества в регулировании взаимодействия пациент – система здравоохранения, любые изменения на нормативном правовом уровне рекомендуется выносить на всеобщее обсуждение, что, возможно, послужит формированию ответственности граждан за свое здоровье, лучшему пониманию современных проблем в демографии, профилактике нарушений в развитии.

Список источников

1. Программа действий Международной конференции по народонаселению и развитию [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.un.org/en/development/>



desa/population/publications/ICPD_programme_of_action_ru.pdf (дата обращения: 13.01.2025).

2. О модельном законе «Об охране репродуктивных прав и репродуктивного здоровья граждан»: постановление Межпарламентской Ассамблеи государств – участников Содружества Независимых Государств от 28 ноября 2014 г. №41-21 [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/72627980/> (дата обращения: 13.01.2025).

3. *Плотникова Е. С.* К вопросу о конституционном закреплении репродуктивных прав и свободы репродуктивного самоопределения в зарубежных странах: сравнительно-правовой анализ // *Ex Jure*. – 2022. – № 1. – С. 23–32.

4. *Joseph N., Mahato V., Pandey A.* Experiences and perception towards reproductive health education among secondary school teachers in South India // *Reproductive Health*. – 2021. – № 18. – Р. 175.

5. *Рыбаков О. Ю., Рыбакова О. С., Дорогонова Н. В., Петрова Р. Е.* Репродуктивные права человека: содержание и правовая регламентация // *Профилактическая медицина*. – 2024. – № 27(6). – С. 22–28.

Информация об авторах

Екатерина Сергеевна Игумнова, научный сотрудник, Республиканский научно-практический центр медицинских технологий, информатизации, управления и экономики здравоохранения, Республика Беларусь, Минск, igumnovaes@gmail.com

Светлана Викторовна Власова, заместитель директора по научной части, Республиканский научно-практический центр спорта; кандидат медицинских наук, доцент, Белорусский государственный медицинский университет, кафедра общественного здоровья и здравоохранения, Республика Беларусь, Минск, s_v_vlasova@mail.ru

Светлана Васильевна Куницкая, старший преподаватель, Белорусский государственный медицинский университет, кафедра общественного здоровья и здравоохранения, Республика Беларусь, Минск, sveta711121@mail.ru

Information about the authors

Ekaterina Sergeevna Igumnova, Researcher, Republican Scientific and Practical Center for Medical Technologies, Informatization, Management and Health Economics, Republic of Belarus, Minsk, igumnovaes@gmail.com

Svetlana Viktorovna Vlasova, Deputy Director for Research, Republican Scientific and Practical Center for Sports; Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Belarusian State Medical University, Department of Public Health and Healthcare, Republic of Belarus, Minsk, s_v_vlasova@mail.ru

Svetlana Vasilievna Kunitskaya, Senior Lecturer, Belarusian State Medical University, Department of Public Health and Healthcare, Republic of Belarus, Minsk, sveta711121@mail.ru

Поступила: 23.12.2024

Одобрена после рецензирования: 09.01.2025

Принята к публикации: 05.02.2025

Received: 23.12.2024

Approved after peer review: 09.01.2025

Accepted for publication: 05.02.2025



Зарождение и развитие инклюзивного образования учащихся с нарушением слуха в России

М. А. Суркова¹

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

Статья посвящена истории развития и оптимизации инклюзивного образования учащихся с нарушением слуха в России. Инклюзия рассматривается как одно из современных направлений образования глухих и слабослышащих школьников. Отмечается, что в современной России она не получила должного развития. Успешная инклюзия детей с нарушением слуха возможна только в условиях их обучения в отдельных классах школ нового типа (школ-центров, школ-холдингов, школ-технопарков) с предоставлением психолого-педагогического сопровождения, технико-медико-реабилитационной и нормативно-правовой поддержки, обеспечения образовательных учреждений кадрами педагогов-дефектологов.

Ключевые слова: инклюзивное образование; история инклюзивного образования; учащиеся с нарушением слуха; права инвалидов; доступная среда.

Для цитирования: Суркова М. А. Зарождение и развитие инклюзивного образования учащихся с нарушением слуха в России // День дефектологии. – 2025. – № 1. – С. 65–77.

Original article

The origin and development of inclusive education for students with hearing impairments in Russia

M. A. Surkova¹

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

The article is devoted to the history of the development and optimization of inclusive education for students with hearing impairments in Russia. Inclusion is considered as one of the modern areas of education for deaf and hard of hearing schoolchildren. It is noted that in modern Russia it has not received due development. Successful inclusion of children with hearing impairments is possible only in the context of their education in separate classes of new-type schools (schools-centers, schools-holdings, schools-technoparks) with the provision of psychological and pedagogical support, technical, medical and rehabilitation and regulatory support, provision of educational institutions with special education teachers.

Keywords: inclusive education; history of inclusive education; students with hearing impairments; rights of persons with disabilities; accessible environment.

For citation: Surkova M. A. The origin and development of inclusive education for students with hearing impairments in Russia. *Day of Defectology*, 2025, no. 1, pp. 65–77.



Анализ литературных источников, описывающих опыт инклюзивного обучения и воспитания (А. П. Антропов, И. А. Зайцева, О. А. Зотова, В. З. Кантор, Л. С. Караванова, Е. А. Кириллова, Т. А. Лапшина, Н. М. Назарова, Г. Н. Пенин, Н. А. Пирожник и др.), показал, что в современном мире отсутствуют единые подходы к организации инклюзивного образования в условиях увеличения числа семей, имеющих ребенка с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), желающих обучать детей в инклюзивных школах. В работах ученых, специалистов-дефектологов, сурдопедагогов-практиков, учителей школ общего типа подчеркивается значимость инклюзивного образования в современных условиях. Вместе с тем нет упоминания о массовом опыте обучения детей с нарушением слуха в условиях образовательной инклюзии.

Из этого следует, что проблема реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с нарушением слуха, и его оптимизации является исключительно актуальной. Определение перспективных направлений оптимизации инклюзивного обучения и воспитания глухих и слабослышащих школьников позволит преодолеть те трудности и проблемы, которые существуют в настоящее время в теории и практике отечественного инклюзивного образования.

Наше исследование литературных источников по вопросам изучения понятий интегрированного и инклюзивного образования свидетельствует о том, что в специальной педагогике ведутся многолетние дискуссии о терминах «интегрированное образование» и «инклюзивное образование».

В первой половине XX в. появился термин «социальная интеграция», базирующийся на понятии «интеграл», введенном швейцарским математиком Я. Бернулли. Интегрированное образование, по мнению большинства ученых, сурдопедагогов С. В. Алехиной, Л. И. Аксеновой, Б. А. Архипова, Л. И. Беляковой, О. В. Вороновой, Н. А. Максимовой, Н. М. Назаровой и др., появилось как результат изменения отношения государства и общества к личности и к людям с ОВЗ [1; 3; 9; 11; 14]. Ратификация в России «Конвенции о правах инвалидов» и «Конвенции о правах ребенка» заложила основу для развития отличающейся от специального образования образовательной интеграции учащихся, возможность выбора ими формы образования.

Ученые-дефектологи Т. Г. Богданова, А. М. Гусейнова, Н. М. Назарова, О. Г. Приходько под интегрированным образованием понимают «совместное обучение детей с ограниченными психофизическими возможностями и детей с нормативным развитием», которое предполагает такие организационные формы, которые отличаются по месту, времени, продолжительности, контактам между обучающимися [14]. С другой стороны, интегрированное обучение – это совместное обучение детей с ограниченными психофизическими возможностями и детей с нормативным развитием, которое не предполагает изменения учебного процесса и создания специальных условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [17].

Однако на современном этапе развития специальной педагогики четко не определено, что включает в себя понятие «интегрированное образование», и, соответственно, четко не определены единые методические подходы к реализации образовательной интеграции. В описании опыта внедрения интегрированного образования мы видим включение ребенка с ОВЗ в класс школы общего типа без создания для него необходимых специальных условий.



Понятие «инклюзивное образование» по-разному трактуется учеными И. В. Королевой, Т. Г. Богдановой, А. М. Гусейновой, Н. М. Назаровой, О. Г. Приходько, Г. Н. Пениным, в зависимости от их подхода к толкованию данного термина [7; 14; 18]. По мнению отечественных ученых Т. Г. Богдановой, А. М. Гусейновой, Н. М. Назаровой, О. Г. Приходько «инклюзивное (включающее) образование – такая организация интегрированного обучения, при которой все дети с особыми образовательными потребностями по одному или малой группой включаются вместе с обычными детьми в учебный процесс класса (группы) на равных с ними условиях участия» [14, с. 29]. Вместе с тем инклюзивное образование – это образование не только для детей с ОВЗ, но и для детей мигрантов, представителей национальных меньшинств, одаренных детей, предполагающее изменение учебного процесса, обеспечивающего образовательные потребности всех участников [5]. Нам импонирует такая формулировка В. З. Кантора, Ю. Т. Матасова, Г. Н. Пенина, А. П. Антропова, поскольку при указанном подходе к инклюзивному образованию все дети имеют право на образовательную инклюзию с созданием необходимых им условий для эффективного обучения и воспитания.

Следует отметить, что у одних исследователей понятие «инклюзивное образование» включено в термин «интегрированное образование» [14], а другие исследователи рассматривают образовательную интеграцию и образовательную инклюзию как разные формы организации образования детей с особыми образовательными потребностями [7].

Ученые выделяют следующие отличия интегрированного образования от инклюзивного. Интегрированное образование предполагает обучение ребенка с нарушением слуха совместно со слышащими сверстниками в соответствии с требованиями, предъявляемыми к слышащим школьникам. При такой организации образования становится понятно, что каждый ребенок должен по уровню своего психического и физического развития соответствовать конкретному учреждению. Инклюзивное образование предполагает создание специальных условий (т. е. эффективное слухопротезирование, возможность регулярных занятий с сурдопедагогом, помощь в овладении школьной программой и психологическая помощь) для глухого или слабослышащего ребенка, которые помогут ему обучаться в общеобразовательной школе инклюзивного типа. В таком случае образовательная среда подстраивается под ребенка, т. е. для него образовательным учреждением создаются все условия для его эффективного обучения и воспитания: предоставляется психолого-педагогическое сопровождение, технико-медико-реабилитационная и нормативно-правовая поддержка, соответственное обеспечение учреждения кадрами педагогов-дефектологов [5; 7].

Наше изучение трудов ученых-дефектологов Н. М. Назаровой, Н. Н. Малофеева, А. Г. Басовой, С. Ф. Егорова, Т. Г. Богдановой, А. М. Гусейновой, Г. Н. Пенина, О. А. Красильниковой позволяют говорить о том, что интегрированное и инклюзивное образование имеет длительную историю становления и развития [10; 11; 14; 15]. Так, Н. М. Назарова, Т. Г. Богданова, А. М. Гусейнова выделяют 5 этапов развития совместного (интегрированного) обучения в истории зарубежной и отечественной специальной педагогики, представленных в таблице 1 [14].



Этапы развития инклюзивного образования
(по Т. Г. Богдановой, А. М. Гусейновой, Н. М. Назаровой, О. Г. Приходько, 2022 г.)

Этап	Временной период	Содержание этапа за рубежом и в России
«Романтический» этап	первая половина XIX в.	Совместное обучение детей с ОВЗ и детей без нарушения развития, апробация этого подхода в школах некоторых европейских стран
Второй этап	первая половина XX в.	Возврат к идее совместного обучения, появление термина «социальная интеграция»
Социально-правовой этап развития инклюзивного образования	вторая половина XX в.	Разработка нормативно-правовых документов, закрепляющих интеграцию на правовом уровне
Инклюзия без границ	конец XX в. – первое десятилетие XXI в.	Переход от интегрированного образования к инклюзивному
Этап «разумного прагматизма»	XXI в.	Реализация инклюзивного образования на основе четкого соблюдения его фундаментальных принципов и учета экономических условий

Существует классификация, отражающая развитие инклюзивного образования детей с ОВЗ в России, которая была создана преподавателями кафедры коррекционной педагогики Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева Л. П. Уфимцевой и О. Л. Беляевой. Они выделяют 3 этапа развития инклюзивного образования [23]. 1-й этап – зарождение идей интегрированного образования в отсутствие нормативно-правовой базы (1900–1970 гг.). 2-й этап – воплощение идеи интеграции и ее развитие в России в условиях сформированной международной и отечественной нормативно-правовой базы. 3-й этап – переходный интеграционно-инклюзивный этап (2001 и последующие годы), который предполагает изменение системы интегрированного образования для построения системы инклюзивного при помощи нормативно-правовой базы [23].

По данным Г. Н. Пенина и Н. М. Назаровой, развитие инклюзивного образования прошло несколько фаз в своем развитии:

1. Период до конца 1992 г. Принятие Федерального закона «Об образовании».
2. Период 1993–2001 гг. Модернизация специального образования: демократизация и гуманизация общественных отношений, создание новой нормативно-правовой базы специального образования, появление билингвистического подхода, создание системы ранней помощи и др.
3. Период 2001–2008 гг. Принятие государственной «Концепции реформирования российского образования до 2010 г.», развитие системы ранней комплексной помощи в стране, обсуждение проблемы придания государственного статуса «российскому жестовому языку», закрытие специальных образовательных учреждений и помещение детей с ОВЗ в массовые школы, признание права выбора образовательного учреждения и модели образования (сохранение специального образования и внедрение интегрированного и инклюзивного образования) [21].

Анализ литературных источников отечественных и зарубежных ученых показал, что несмотря на продолжительную историю становления и развития инклюзивного



образования, до настоящего времени при реализации инклюзии сохраняется множество проблем и вопросов.

Ученые-сурдопедагоги Г. Н. Пенин, О. А. Красильникова и др. считают, что актуальным вопросом инклюзивного образования по-прежнему остается вопрос о понимании масштабов инклюзии. Либо она основана на одинаковом для всех школьников содержании образования (т. е. школьники адаптируются к требованиям системы образования), либо система образования отвечает на ожидания и потребности школьников и адаптируется под них [16].

Французский педагог Э. Бенуа также отмечает, что в условиях современного инклюзивного обучения речь идет не о том, что обучающийся адаптируется под систему образования, а система образования должна учитывать разнообразные особые образовательные потребности школьников. Такая логика построения образовательного процесса позволяет сделать доступнее систему образования, занятия в обычных классах [2].

Учитывая вышесказанное, можно заключить, что актуальной проблемой инклюзивного образования по-прежнему является проблема изменения основной системы образования, отвечающей потребностям различных категорий обучающихся.

В. З. Кантор, Ю. Т. Матасов, Г. Н. Пенин и А. П. Антропов считают, что актуальные проблемы инклюзивного образования до сих пор не разрешены, поскольку в ходе решения практических задач инклюзии отстаивание интересов одних детей часто сопровождается «наступлением» на права других [5].

Поэтому О. В. Воронова, Ю. Н. Галагузова справедливо отмечают, что проблемы организации эффективной образовательной инклюзии присутствуют на всех этапах образования ребенка с ОВЗ. Важным является то, что неуклонно растет число семей, которые предпочитают для своего ребенка инклюзивное образование [4].

Анализ данных, предоставленных в 2024 г. государственным бюджетным учреждением – Региональным центром психолого-педагогической, медицинской помощи «Центр диагностики и консультирования» (далее – ГБУ ЦДК), позволяет нам сделать вывод о том, что количество образовательных учреждений в Санкт-Петербурге (табл. 2), реализующих инклюзивную практику и адаптированные образовательные программы для обучающихся с ОВЗ, зависит от числа детей различных категорий [13]. Например, школ для детей с задержкой психического развития, реализующих инклюзивную практику, больше, чем школ, реализующих адаптированные образовательные программы. Для детей с интеллектуальными нарушениями ситуация прямо противоположная.

Таблица 2

Количество образовательных учреждений для обучающихся с ОВЗ в Санкт-Петербурге (по данным ГБУ ЦДК, 2024 г.)

Категория детей с ОВЗ	Образовательные учреждения	
	реализующие инклюзивную практику	реализующие АООП
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Дети с интеллектуальными нарушениями	6	13
Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата	23	5
Дети с тяжелыми нарушениями речи	48	5
Дети с задержкой психического развития	57	8



1	2	3
Дети с расстройством аутистического спектра	8	–
Слабослышащие дети	5	2
Глухие дети	–	2
Дети с нарушением зрения	–	3
Дети разных категорий	–	19

Таким образом, анализ отечественных и зарубежных исследований показал, что несмотря на наличие большого количества литературных источников по вопросам инклюзии, инклюзивное образование по-прежнему остается неразработанным: отсутствует единый подход к реализации образовательной инклюзии, не решены теоретические вопросы организации инклюзивного образования. Несмотря на то, что число образовательных учреждений, реализующих инклюзию, растет, инклюзивное образование для детей с ОВЗ нельзя назвать эффективным.

В настоящее время инклюзивное образование детей с нарушением слуха предусматривает их обучение в общеобразовательных организациях общего типа согласно следующим нормативно-правовым актам:

1. Конституция Российской Федерации.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
3. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ.
4. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598).

Статья 43 Конституции РФ провозглашает право каждого на образование. Принцип равноправия включает также запрещение дискриминации по состоянию здоровья. Государство гарантирует гражданам общедоступность и бесплатность общего и начального профессионального образования. Семейным кодексом РФ и Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» закреплены права родителей или законных представителей ребенка выбирать формы обучения, образовательные учреждения, защищать законные права и интересы ребенка, принимать участие в управлении образовательным учреждением [6].

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ инклюзивное образование раскрывается в ст. 79 «Организация получения образования обучающимся с ограниченными возможностями здоровья». В этой статье описываются специальные условия получения образования детьми с ОВЗ (п. 3), формы образования детей с ОВЗ, закрепляется право детей с ОВЗ на инклюзивное образование (п. 4), обеспечение обучающихся с ОВЗ, проживающих в образовательных организациях, реализующих образовательную деятельность (п. 7), возможность получения профессионального образования лицам с ОВЗ (пп. 8–10) [24].

Наибольший интерес для нашей работы представляет п. 11 ст. 79, где гарантируется предоставление услуг сурдопереводчиков при получении образования лицами с нарушением слуха: «При получении образования обучающимся с ограниченными



ми возможностями здоровья предоставляются бесплатно ... услуги сурдопереводчиков...» [24]. Однако в процессе получения студентом с нарушением слуха профессионального образования сурдопереводчик, или переводчик жестового языка, не может обеспечить в полной мере сурдоперевод специальной терминологии той или иной научной области. Если же мы говорим об услугах сурдопереводчика в рамках общеобразовательного учреждения, то его присутствие в процессе урочной и внеурочной деятельности полностью противоречит системе обучения и воспитания ребенка с нарушением слуха, целевым ориентирам его образования, представленным в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья. В ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ предусмотрены варианты 1.1 и 2.1, которые предполагают, что глухие, слабослышащие или позднооглохшие обучающиеся получают образование, полностью соответствующее образованию слышащих детей, в той же среде и в те же сроки (4 года). При этом предполагается обязательная систематическая специальная и психолого-педагогическая помощь. Варианты 1.1 и 2.1 – это инклюзивное образование. Однако обучение по этим вариантам предназначено для глухих или слабослышащих, и позднооглохших обучающихся, которые «... достигают к моменту поступления в школу уровня развития (в том числе и речевого), близкого возрастной норме, имеют положительный опыт общения со слышащими сверстниками...» [20].

Н. М. Назарова считает, что в образовательных учреждениях общего типа рекомендуется обучаться школьникам с нарушением слуха 1 группы. Такие дети испытывают значительные трудности с восприятием шепотной речи, незначительные трудности с воспроизведением речи, обладают значительным словарным запасом. Выбор инклюзивного образования для слабослышащего или глухого школьника возможен лишь при учете степени нарушения слуха, времени его возникновения, психического развития обучающегося, качества его слухопротезирования, психологической готовности школьника и его семьи к инклюзии. Таким образом, инклюзия эффективна только для слабослышащих детей с тугоухостью 1 и 2 степеней и отсутствием дополнительных нарушений в развитии [14].

Обеспечение инклюзивного образования предполагает прохождение психолого-медико-педагогической комиссии, на основе заключения которой планируется инклюзивное или интегрированное образование ребенка с нарушением слуха. Важными критериями для выбора модели образования являются: степень нарушения слуха, время возникновения нарушения слуха, состояние речевого развития и навыков коммуникации, умение пользоваться остаточным слухом в коммуникативных и познавательных ситуациях, качество и время слухопротезирования (сразу при выявлении нарушения слуха), личные качества и развитие ребенка с нарушением слуха и др. [22].

По мнению О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой, Н. Н. Малофеева, полноценное инклюзивное образование предполагает:

- полное включение в общеобразовательную среду детей с ОВЗ, развитие которых приближается к показателям развития сверстников без ограничений здоровья;
- наличие специальной профессиональной подготовки педагогов инклюзивного образования;
- создание в общеобразовательном учреждении специальных условий обучения с учетом ограничений здоровья и особых образовательных потребностей ребенка;



- обязательное и регулярное оказание дефектологами индивидуальной коррекционной помощи в сфере развития жизненной компетенции; преодоление временных и локальных трудностей освоения основной образовательной программы;
- регулярное профессиональное взаимодействие педагогов инклюзивного образования с дефектологами для получения квалифицированной специальной методической помощи в разрешении возникающих проблем обучения ребенка с ОВЗ;
- специальная консультативная помощь семье в понимании достижений и трудностей своего ребенка с ОВЗ, полностью включенного в общеобразовательную среду;
- обязательная оценка индивидуального прогресса в освоении не только «академической», но и жизненной компетенции ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования [8].

Доступность классного (группового) помещения в рамках инклюзивного образования – это важнейшее предварительное условие обучения в инклюзивной образовательной среде. Обеспечение такого доступа для всех детей является обязанностью образовательного учреждения, хотя это может потребовать некоторой перепланировки школьного пространства.

О. А. Автухова, Л. И. Белова, И. В. Крупенникова, М. Ю. Резниченко, Н. В. Сигуля отмечают, что дети с нарушениями слуха должны сидеть на расстоянии 1,5–2 м от учителя. В этом случае они могут лучшим образом читать с губ педагога (у педагога должно быть постоянное место у стола, чтобы ребенок видел артикуляцию звуков), видеть ответы других учеников класса. Ребенок должен иметь возможность работать у доски без дополнительной помощи [3].

В инклюзивном образовательном учреждении все помещения и зоны, доступные обычным ученикам, должны быть доступными также и для детей с нарушением слуха.

Комплектование классов в условиях инклюзивного образования в соответствии с СанПиНом 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» представлено в таблице 3 [19].

Таблица 3

Комплектование классов (по СанПиН 2.4.2.3286-15)

	Глухие обучающиеся	Слабослышащие или позднооглохшие обучающиеся
Максимальное количество обучающихся с нарушением слуха в классе в условиях инклюзии	не более 2	не более 2
Общая наполняемость класса при 1 обучающемся с нарушением слуха	не более 20 обучающихся	не более 25 обучающихся
Общая наполняемость класса при 2 обучающихся с нарушением слуха	не более 15 обучающихся	не более 20 обучающихся

Многолетние исследования показывают, что самый надежный путь к инклюзивному образованию – раннее (с первых месяцев жизни) выявление, предупреждение и коррекция вторичных нарушений посредством организации развивающего взаимодействия семьи с ребенком при помощи и под наблюдением специалистов. Одна-



ко, как бы ни возрастало число детей, готовых к инклюзии, они не будут составлять большинства в группе детей с ОВЗ, поэтому данный вариант совместного обучения и воспитания не может быть единственным.

Таким образом, анализ литературных источников по проблеме исследования показал, что законодательное, социальное и психолого-педагогическое обеспечение инклюзивного образования обучающихся с нарушением слуха носит несистематизированный характер, даны отдельные неточные рекомендации для организации инклюзии.

Анализ опыта работы школ на основе системного анализа материалов конференций, статей из научных сборников, прослушанных лекций, раскрывающих организацию инклюзивного образования обучающихся с нарушением слуха в различных регионах России: Архангельской, Владимирской, Воронежской, Курганской, Липецкой, Московской, Новосибирской, Челябинской областях, Ханты-Мансийском автономном округе, Москве, Санкт-Петербурге, позволил нам сделать следующие выводы:

1. Единая образовательная политика инклюзивного обучения детей с нарушением слуха в стране определяется Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Однако образовательная инклюзия носит спонтанный и точечный характер, опирается на индивидуальное понимание инклюзивного образования руководителями региона, образовательных учреждений, учителями школ.

2. Учебно-методические подходы к инклюзивному образованию глухих и слабослышащих обучающихся отличаются исключительным своеобразием. Детей с нарушением слуха зачастую просто включают в образовательную среду, но не создают при этом специальных образовательных условий.

3. Положительный опыт реализации инклюзивного образования носит единичный характер и больше зависит не от грамотно организованной инклюзивной среды, а от индивидуального, оторванного от класса обучения ребенка с нарушением слуха.

4. Инклюзивное образование существует не во всех регионах страны. Образовательная инклюзия прослеживается в крупных городах, зачастую носит спонтанный характер включения ребенка в образовательную среду.

В связи со всем вышеизложенным совершенствование инклюзивного образования требует создания и реализации концепции социальной справедливости. Итак, развитие инклюзивного образования рассматривается в следующих направлениях, представленных в таблице 4 [18].

Таблица 4

Направления совершенствования инклюзивного образования
(по Г. Н. Пенину, 2018 г.)

Направления совершенствования	Изменения
1	2
Сфера политики и законодательства	Разработка локальных нормативно-правовых документов инклюзивного образования, вопросов заработной платы педагогов инклюзивного образования, механизмов аккредитации и лицензирования инклюзивных образовательных организаций нового типа и др.



1	2
Сфера психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования	Развитие системы ранней помощи детям с ОВЗ, системы взаимодействия образовательной организации, органов социальной защиты и здравоохранения, осуществление психолого-педагогической поддержки семей, имеющих детей с ОВЗ
Подготовка и переподготовка кадров для инклюзивного образования	Разработка механизмов подготовки или переподготовки педагогов инклюзивного образования, определение необходимости включения тьюторов и помощников учителей в инклюзивные образовательные организации нового типа и др.
Подготовка общественного мнения по проблеме инклюзивного образования	Разработка системы работы с родителями для формирования адекватного отношения к детям с ОВЗ и инвалидам и др.
Создание для лиц с ОВЗ доступной (безбарьерной) среды	Уточнение параметров доступности всех объектов инфраструктуры и информации, проектирование зданий инклюзивных образовательных организаций нового типа по принципу «универсального дизайна», обеспечение доступа лиц с ОВЗ к информационному обмену и др.
Научное и учебно-методическое сопровождение инклюзии	Создание вариативной учебно-методической базы, предназначенной для обучения детей с ОВЗ, и др.

Все изменения в рамках оптимизации инклюзивного образования необходимо начать со сферы подготовки общественного мнения по проблеме инклюзивного образования. Необходимо, с одной стороны, донести до населения страны необходимость инклюзивного образования в современном мире. С другой стороны, необходимо доносить до родителей с ОВЗ, что инклюзивное образование – это серьезная работа не только педагогов школы, но и семьи ребенка с ОВЗ.

Так, в сфере политики и законодательства необходимо:

1) прописать в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» определение понятий интегрированного и инклюзивного образования для их четкого разграничения;

2) на уровне федерального законодательства прописать четкие рекомендации о возможности или невозможности реализации инклюзивного образования для каждой категории обучающихся с ОВЗ;

3) закрепить необходимость подготовки и переподготовки кадров для инклюзивного образования: все специалисты перед реализацией инклюзивного образования обязаны пройти курсы подготовки и переподготовки для работы с каждой категорией обучающихся;

4) в связи с возросшим объемом нагрузки специалистов инклюзивного образования произвести перерасчет оплаты труда учителей, дефектологов, психологов.

В сфере подготовки и переподготовки кадров для инклюзивного образования требуется не только закрепить ее необходимость на законодательном уровне, но и четко продумать программу таких курсов, чтобы по их окончании учитель смог без всяких затруднений работать с каждой категорией обучающихся.

В сфере создания для лиц с ОВЗ доступной (безбарьерной) среды необходимо понимать, что такая среда должна существовать не только в официальной документации школы, но и в реальности. Для этого нужно знать, какие категории детей



обучаются в данном учебном заведении. Соответственно, в дальнейшем необходимо обеспечить каждую из категорий обучающихся всеми необходимыми для них техническими средствами. Например, для детей с нарушением слуха необходимо обеспечить школы FM-системами, организовать световую подсветку звонков и пр.

В рамках научного и учебно-методического сопровождения инклюзии необходимо создать универсальные пособия для педагогов инклюзивных школ, учебники и учебные пособия, необходимые для каждой категории обучающихся.

Мы считаем, что одновременно с этим инклюзивное образование может быть реализовано в образовательном учреждении, имеющем форму школы-центра, школы-технопарка, школы-холдинга. Школа-центр (образовательный центр) – это единое образовательное учреждение, предлагающее реализацию общеобразовательной дошкольной и школьной программ обучения, программы профориентации обучающихся, дополнительные общеобразовательные программы, внешкольные программы. Школа-центр предлагает различные программы обучения [12].

Школа-технопарк предусматривает перестройку всего образовательного процесса старших школьников. Это связано с тем, что в таком типе школы упор делается на исследовательскую деятельность обучающихся, их участие в исследовательских лабораториях, конструкторских бюро, испытательных полигонах. Здесь школьники решают реальные жизненные задачи. Школа-технопарк подразумевает междисциплинарное знание, работу в команде. Такой тип школы предусматривает объединение общего образования с программами колледжа [25].

Школа-холдинг (образовательный холдинг) подразумевает объединение образовательных учреждений, имеющих сходную организацию образовательного процесса и реализующих общую образовательную программу и программу развития [12].

В школах нового типа будет возможно:

- организовать отдельные классы для слабослышащих и глухих обучающихся;
- применять те методы, приемы, методики, которые будут эффективны для развития детей с нарушением слуха;
- получить хорошую общеобразовательную подготовку, допрофессиональную подготовку непосредственно на уроках.

Дети будут объединяться во внеурочной деятельности (на переменах, праздниках и др.).

Таким образом, только при оптимизации инклюзивного образования оно станет доступным для всех категорий детей с ОВЗ. Такое образование будет эффективно не только для слабослышащих и глухих обучающихся, но и для нормально развивающихся детей.

Список источников

1. Академическая гимназия № 56 имени М. Б. Пильдес [Электронный ресурс]. – URL: <https://school56.org/component/content/category/38-sample-> (дата обращения: 05.05.2024).

2. Бенуа Э. От интеграции – к инклюзивному обучению, от инвалидности – к особым педагогическим потребностям // Инклюзивное образование лиц с нарушениями в развитии: взгляд из Европы и России: сборник научных трудов. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2010. – С. 28–36.

3. Вопросы инклюзивного образования. Ч. 2. Обучение детей с нарушениями зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата. – Ярославль: Центр помощи детям, 2013. – 100 с.



4. *Воронова О. В.* Становление и развитие инклюзивного образования: историко-генетический аспект // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2017. – Т. 23, № 2. – С. 37–41.

5. *Кантор В. З., Матасов Ю. Т., Пенин Г. Н., Антропов А. П.* Инклюзия разумная: интеграция и дифференциация // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 1. – С. 44–49.

6. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.constitution.ru> (дата обращения: 12.11.2022).

7. *Королева И. В.* Дети с нарушениями слуха в условиях инклюзии. – СПб.: КАРО, 2020. – 128 с.

8. *Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л., Малофеев Н. Н.* Специальная психология и коррекционная педагогика: эволюция терминов. – СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2022. – 126 с.

9. *Лапина Т. А.* Инклюзивное образование в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального образования (из опыта работы) // Вестник Воронежского института развития образования. – 2018. – № 2. – С. 84–87.

10. *Малофеев Н. Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Европа. – М.: Просвещение, 2009. – 447 с.

11. *Малофеев Н. Н.* Специальное образование в меняющемся мире. Россия. – М.: Просвещение, 2010. – 319 с.

12. Не просто школа. Почему за образовательными центрами – будущее? [Электронный ресурс]. – URL: https://www.cior.ru/articles/ne_prosto_shkola/ (дата обращения: 08.01.2024).

13. Образовательные учреждения Санкт-Петербурга, реализующие адаптированные образовательные программы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. – URL: <https://gmpmpk.ru/obrazovanie-detey-s-ovz/182> (дата обращения: 28.09.2022).

14. Педагогика инклюзивного образования. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 335 с.

15. *Пенин Г. Н.* Инклюзивный подход как приоритет государственной политики в сфере образования // Кафедра сурдопедагогике в зеркале времен: коллективная монография. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2018. – С. 224–233.

16. *Пенин Г. Н.* Инклюзия: от законодательной инициативы к практическому воплощению // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования: сборник научных статей по материалам VII Международного теоретико-методологического семинара. – М.: Московский государственный педагогический университет, 2015. – С. 110–116.

17. *Пенин Г. Н., Кораблева Л. В.* Пути реализации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Коррекционно-педагогическое образование. – 2016. – № 4. – С. 12–17.

18. *Пенин Г. Н.* Социально-правовые аспекты инклюзивного обучения лиц с ОВЗ в России // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 2. – С. 52–55.

19. Постановление главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 10 июля 2015 г. № 26 Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_184630/bd0509fab5f69fd5232a3d94b7a561d2907e4e31/ (дата обращения: 12.11.2022).

20. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоро-



вья» [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 10.03.2023).

21. Специальная педагогика: учебник: в 3 т. Т. 1. История специальной педагогики. – М.: ИНФРА-М, 2022. – 357 с.

22. Староверова М. С., Захарова А. В., Ковалев Е. В. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ. – М.: Владос, 2019. – 187 с.

23. Уфимцева Л. П., Беляева О. Л. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2013. – № 2. – С. 126–130.

24. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.11.2022).

25. Эпштейн М. М., Юшков А. Н. Школа и бизнес: опыт взаимодействия. Четыре шага к предпринимательству. – СПб.: Школьная лига, 2014. – 96 с.

Информация об авторе

Марина Александровна Суркова, магистр, специалист по учебно-методической работе, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Институт дефектологического образования и реабилитации, Санкт-Петербург, surmar-99@mail.ru

Information about the author

Marina Aleksandrovna Surkova, Master, Specialist in Educational and Methodological Work, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Saint Petersburg, surmar-99@mail.ru

Поступила: 09.01.2025

Одобрена после рецензирования: 03.02.2025

Принята к публикации: 14.02.2025

Received: 09.01.2025

Approved after peer review: 03.02.2025

Accepted for publication: 14.02.2025

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

PSYCHOLOGY AND SUPPORT FOR PERSONS WITH HEARING IMPAIRMENT

День дефектологии. 2025. № 1

Day of Defectology, 2025, no. 1

Научная статья

УДК 376+37.0+316.7

Выявление особенностей межличностных отношений и коммуникативной активности глухих и слабослышащих старшекласников со слышащими сверстниками в процессе реализации проекта «Я тебя вижу»

О. Л. Беляева¹, Е. И. Дмитрийко², О. Г. Давыдова³, А. С. Симутина¹

¹*Красноярский государственный педагогический университет*

им. В. П. Астафьева, Красноярск

²*Музей-усадьба В. И. Сурикова, Красноярск*

³*Детский сад № 194 комбинированного вида, Красноярск*

Статья обобщает опыт инклюзивных встреч старшекласников с сохранным и нарушенным слухом на базе Музея-усадьбы имени В. И. Сурикова. Представлены результаты выявления особенностей межличностных отношений и коммуникативной активности глухих и слабослышащих старшекласников со слышащими сверстниками в процессе реализации проекта «Я тебя вижу».

Ключевые слова: межличностные отношения; старшекласники с нарушенным слухом; инклюзивные встречи; проектная деятельность; коммуникативная активность; волонтерская деятельность.

Для цитирования: Беляева О. Л., Дмитрийко Е. И., Давыдова О. Г., Симутина А. С. Выявление особенностей межличностных отношений и коммуникативной активности глухих и слабослышащих старшекласников со слышащими сверстниками в процессе реализации проекта «Я тебя вижу» // День дефектологии. – 2025. – № 1. – С. 78–85.



Identification of the peculiarities of interpersonal relationships and communicative activity of deaf and hard of hearing senior school students with hearing peers in the process of implementing the project “I See You”

O. L. Belyaeva¹, E. I. Dmitreyko², O. G. Davydova³, A. S. Simutina¹

¹Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk

²Museum-estate of V. I. Surikov, Krasnoyarsk

³Kindergarten No. 194 of combined type, Krasnoyarsk

The article summarizes the experience of inclusive meetings of high school students with intact and impaired hearing at the V. I. Surikov museum-estate. The results of identifying the features of interpersonal relationships and communicative activity of deaf and hard of hearing senior school students with hearing peers in the process of implementing the project “I See You” are presented.

Keywords: interpersonal relationships; high school students with impaired hearing; inclusive meetings; project activities; communication activities; volunteer activities.

For citation: Belyaeva O. L., Dmitreyko E. I., Davydova O. G., Simutina A. S. Identification of the peculiarities of interpersonal relationships and communicative activity of deaf and hard of hearing senior school students with hearing peers in the process of implementing the project “I See You”. *Day of Defectology*, 2025, no. 1, pp. 78–85.

В Федеральном законе от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации» образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано совместно с другими обучающимися, не имеющими отклонений. Также в приказе Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1023 в Целевом разделе ФАОП НОО для глухих обучающихся в разделе 12.5. «Особые образовательные потребности глухих обучающихся» в п. 22 говорится о необходимости расширения взаимодействия со слышащими людьми в социуме. Значение придается и формированию готовности обучающихся участвовать в театрализованных формах музыкально-творческой деятельности, развитию у них желания и умений применять приобретенный опыт в музыкально-ритмической деятельности; применять сформированные умения устной коммуникации при реализации различных проектов содержательного культурного досуга, в том числе совместного со слышащими сверстниками. Подчеркивается значимость расширения социальных компетенций в трудах разных исследователей [7].

Нами изучен опыт социализации путем проведения мероприятий и событий с участием слышащих и неслышащих школьников и дошкольников в Красноярском крае. Здесь данный опыт достаточно богат и разнообразен, проводились исследования по данной проблематике. Например:

1. В работах О. Л. Беляевой, Л. П. Уфимцевой описывается многолетняя экспериментальная работа по организации и проведению урочного и внеурочного взаимодействия слабослышащих и слышащих младших школьников на базе общеобразовательной школы № 17 г. Красноярска. Авторами выделены этапы подготовки совместных уроков и внеурочных мероприятий, представлены требования к их содержанию и организации коммуникативного пространства. Исследователи не предлагают использовать при этом русский жестовый язык и дактилологию, не



привлекают переводчиков к организации процесса коммуникации и межличностного взаимодействия, а делают акцент на необходимости общения между двумя группами школьников исключительно при помощи устной и письменной речи с опорой на слуховое и слухозрительное восприятие [2]. В качестве основных помощников привлекались учителя начальных классов, сурдопедагоги и сами слышащие дети – «маленькие учителя».

2. В работах О. Л. Беляевой, М. С. Чимбар представлен опыт социализации младших школьников со слышащими сверстниками на базе МБУ «Престиж» г. Красноярск. В формирующей части исследования также центральное место отводилось описанию цикла инклюзивных встреч, направленных на формирование коммуникативных учебных действий в ходе проведения творческих мероприятий и праздничных событий. В данном проекте предполагалось уже использовать метод тотальной коммуникации: использовались вербальные и невербальные средства коммуникации, включая перевод на русский жестовый язык, для понимания информации слабослышащими и глухими участниками инклюзивных встреч. Для этого привлекались педагоги Центра и магистранты КГПУ им. В. П. Астафьева, выполнявшие исследование по данной тематике, а также научный руководитель, владеющий навыками перевода на РЖЯ [8; 9].

3. В монографическом исследовании Т. А. Соловьёвой описан системный подход к организации включения младших школьников с нарушением слуха в общеобразовательную среду. Автором представлены возможные варианты индивидуальных маршрутов образования и социализации, организации коммуникативных моделей для слышащих и слабослышащих [6].

4. Более четырех десятилетий Э. И. Леонгард является флагманом исследований по совместному обучению и социализации детей с нарушением слуха на основе устной речи. Эмилия Ивановна является сторонником чистого устного метода, исключаяющего использование РЖЯ и разрешающего в исключительных случаях применение дактилологии в образовании и социализации данной группы обучающихся [4].

5. В детском саду № 194 комбинированного вида г. Красноярск также применялась музейная педагогика: здесь самостоятельно обустроивались временные музейные экспозиции на разные тематики. Экскурсоводами выступали слабослышащие старшие дошкольники, владеющие внятной понятной устной речью. Посетителями музейных уголков были дети комбинированных групп, родители воспитанников. Кроме музейной педагогики применялись и другие технологии в рамках интегрированного подхода: совместно-распределенная деятельность, театрализация, проектная исследовательская деятельность, игры – квесты, праздничные совместные события, оздоровительные мероприятия.

В период с сентября по декабрь 2024 г. в Красноярске реализовывался новый проект «Я тебя вижу», являющийся частью проекта ГМИРЛИ имени В. И. Даля «Центр развития инклюзии в музеях» при поддержке Фонда М. Потанина. Организаторы и держатели содержания проекта – сотрудники музея-усадьбы В. И. Сурикова. Однако они обратились за научно-практическим сопровождением данного проекта на кафедру коррекционной педагогики. Был составлен план совместных действий по реализации данного проекта. В проектную группу включены преподаватель кафедры коррекционной педагогики и студенты бакалавриата, изучающие русский жестовый язык. Волонтеры также помогали осуществлять невербальную и вербальную коммуникацию между участниками проекта с сохранным и нарушенным слухом. Путем включенного наблюдения волонтеры фиксировали прояв-



ления в коммуникации и в межличностном отношении между старшеклассниками с сохранным и нарушенным слухом. Поскольку старшеклассники с нарушенным слухом из краевой школы-интерната № 9 являются носителями русского жестового языка, а устной речью владеют в ограниченной степени, то на мероприятиях в музее использовался смешанный подход к коммуникации между участниками проекта и развитие их межличностных отношений.

Проблемные вопросы исследования:

- 1) Какие способы коммуникации будут использовать старшеклассники с сохранным и нарушенным слухом?
- 2) Какие виды совместной деятельности станут наиболее располагающими для осуществления вербальной и невербальной коммуникации между старшеклассниками с сохранным и нарушенным слухом?
- 3) Какой окажется роль волонтеров и переводчика русского жестового языка в организации межличностных отношений и коммуникативной активности глухих и слабослышащих старшеклассников со слышащими сверстниками?

Исследовательские задачи:

- 1) Теоретически изучить проблематику социализации школьников с нарушенным слухом путем проведения регулярных целенаправленных встреч со слышащими сверстниками и имеющегося отечественного и краевого опыта.
- 2) Определить критерии коммуникативной активности на основе ФАООП для обучающихся с нарушениями слуха.
- 3) Разработать лист для фиксации результатов наблюдения за процессом коммуникации и выстраивания межличностных отношений между старшеклассниками с сохранным и нарушенным слухом в ходе реализации межведомственного проекта «Я тебя вижу!» на базе МБУК «Музей-усадьба В. И. Сурикова».
- 4) Описать особенности межличностных отношений и коммуникативной активности глухих и слабослышащих старшеклассников со слышащими сверстниками, выявленные в процессе реализации проекта «Я тебя вижу» (на базе музея-усадьбы В. И. Сурикова).
- 5) Подготовить рекомендации для повышения коммуникативной активности глухих и слабослышащих старшеклассников со слышащими сверстниками при организации дальнейших инклюзивных тематических встреч.

Целевая группа: старшеклассники из КГБОУ «Красноярская школа № 9», старшеклассники из средней школы № 27 имени военнослужащего Федеральной службы безопасности Российской Федерации А. Б. Ступникова.

Методы исследования:

1. Библиографический метод: метод теоретического изучения выделенной проблематики.
2. Метод включенного наблюдения за данным процессом в ходе проведения инклюзивных встреч в музее для сбора сведений об особенностях коммуникации между школьниками с нарушенным слухом и их сверстниками с сохранным слухом.
3. Для определения особенностей межличностных отношений и коммуникативной активности глухих и слабослышащих старшеклассников со слышащими сверстниками нами определены критерии наблюдения с опорой на методику О. Л. Беляевой, Л. П. Уфимцевой, с опорой на требования к результатам освоения ФАООП для обучающихся с нарушенным слухом.

В процессе реализации проекта организаторы предлагали участникам включаться в такие виды работ:



1. Беседы, квесты, сообщения по теме жизни и творчества В. И. Сурикова.
2. Художественные задания: рисование оммажей, роспись тарелок по мотивам картин В. И. Сурикова.
3. Творческие задания: выполнение под руководством профессионального артиста пантомим и миниатюр без слов.

Включенный наблюдатель фиксировал на пяти встречах прогресс в проявлениях коммуникативной активности между слышащими и неслышащими старшеклассниками, и изменения в их межличностных отношениях.

Представим определения этим терминам, в основе которых лежат формулировки из ФАООП основного общего образования:

1. Коммуникативная активность – это овладение коммуникативно-речевыми навыками, в том числе начать и поддержать разговор, задать вопрос, выразить свои намерения, просьбу, пожелание, опасения, завершить разговор, корректно выразить отказ и недовольство, благодарность, сочувствие, поддерживать продуктивное взаимодействие в процессе коммуникации; умение воспринимать (с помощью индивидуальных слуховых аппаратов) речевой материал, связанный с учебной и внеурочной деятельностью, говорить внятно и естественно, понятно для окружающих.

Под межличностными отношениями современная социальная психология понимает субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Межличностные отношения – важная детерминанта не только личностных, но и групповых процессов.

Межличностные отношения, согласно ФАООП, предполагают использование умений использовать словесную речь как средство достижения цели в новых ситуациях общения, в мероприятиях, реализуемых в образовательной организации и за ее пределами, гибко применяя формы речи и речевые конструкции, обеспечивающие взаимопонимание; наличие представлений о собственных возможностях устной коммуникации; умение при непонимании уточнять информацию, вносить изменения и дополнения, просить повторить непонятое.

Результаты исследования:

- определены критерии коммуникативной активности на основе ФАООП для обучающихся с нарушениями слуха;
- использование речевых высказываний в ситуациях, связанных с выяснением и передачей информации;
- формулирование уточняющих вопросов в процессе устной коммуникации при затруднении в восприятии речевой информации самостоятельно;
- соблюдение речевого этикета, в том числе реализация требований к культуре общения с учетом коммуникативной ситуации и речевых партнеров.

2. Разработан лист для фиксации результатов наблюдения за процессом коммуникации и выстраивания межличностных отношений между старшеклассниками с сохранным и нарушенным слухом. Зафиксированы проявления коммуникативной активности и межличностных отношений на каждого участника целевой группы – слабослышащих и глухих старшеклассников с использованием двухбалльной шкалы [5].

3. Описаны особенности межличностных отношений и коммуникативной активности глухих и слабослышащих старшеклассников со слышащими сверстниками, выявленные в процессе реализации проекта «Я тебя вижу» (на базе музея-усадьбы



В. И. Сурикова). Наиболее выраженные трудности были на первой встрече, особенности взаимодействия и коммуникации таковы:

- использование жестовой и дактильной речи при устном высказывании, обращение к переводчику за помощью;
- активное использование жестовой речи при взаимодействии друг с другом, и при переходе на устно-дактильную речь при взаимодействии со слышащими сверстниками;
- отказ от инициативы для работы со слышащими сверстниками, начинают работу только после побуждения педагогов;
- стеснение при выполнении заданий, направленных на творческую деятельность. Требуют дополнительных объяснений с помощью переводчика русского жестового языка;
- трудности в осуществлении договоренностей со слышащим сверстником в паре, когда задания требовали обсуждения абстрактных идей или терминов, выполнения творческих заданий;
- сложности в обратной связи, в процессе совместной деятельности, у глухих школьников возникают трудности в получении и предоставлении обратной связи, ответы от глухих шли только после повторного объяснения вопроса сурдопедагогом, волонтером или переводчиком;
- глухие и слабослышащие старшеклассники более чувствительны к эмоциональному фону общения, использовали чрезмерно мимику и жесты, а также более эмоционально реагируя на диалоги (махали руками, говорили излишне громко, смеялись беспричинно, пожимали плечами);
- отмечалось нарушение дисциплины в ситуациях, когда глухие понимали, что рядом нет сурдопедагога, и их диалог никто не сможет понять и прервать: они погружались в свои отвлеченные разговоры на РЖЯ, обсуждая другие вопросы, не связанные с заданиями ведущего [1].

В результате проведенной работы разработан буклет, его содержание наполнено рекомендациями для повышения коммуникативной активности глухих и слабослышащих старшеклассников со слышащими сверстниками при организации дальнейших инклюзивных тематических встреч в музеях. Методические рекомендации основаны на трудах сотрудников Института коррекционной педагогики РАО и практиках, имеющихся в Красноярском крае [3].

Список источников

1. Адамян Л. И., Колосова Е. Б. Методические рекомендации по организации воспитательной работы с обучающимися с ОВЗ в образовательных организациях. – М.: Институт коррекционной педагогики РАО, 2021. – 31 с.
2. Беляева О. Л., Уфимцева Л. П. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени: монография. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2014.
3. Взаимодействие специалиста с ООИ ВОГ по созданию слухоречевой среды для ребенка с ОВЗ: метод. рекомендации / О. Н. Липатова. – М.: Институт коррекционной педагогики РАО, 2023. – 15 с.
4. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г., Ганькина М. В. Технологии включения детей с нарушением слуха в образовательный процесс класса. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2013. – 48 с.



5. Модели социальной инклюзии в сфере дополнительного и неформального образования: условия и инструменты реализации: колл. монография / Б. В. Белявский, И. Д. Демакова [и др.]. – М.: Новое образование; Образование 3000, 2019. – Ч. 1. – 80 с.

6. Соловьева Т. А. Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду: монография. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2018. – 160 с.

7. Социализация и формирование сферы жизненной компетенции подростков с нарушениями слуха, в том числе в микросоциуме людей с нарушениями слуха: метод. пособие / Д. Ю. Алексеевских, Н. С. Отдельнова. – М.: Институт коррекционной педагогики, 2023. – 48 с.

8. Чимбар М. С. Некоторые аспекты использования жестовой речи в процессе внеурочной деятельности младших школьников с сохранным и нарушенным слухом в центре дополнительного образования // Русский жестовый язык: законодательство, исследования, образование: I Межрегиональная научно-практическая конференция (г. Красноярск, 27 октября 2017 г.) / отв. ред. О. Л. Беляева, А. И. Картавцева. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2017. – С. 180–184.

9. Чимбар М. С. Процедура мониторинга сформированности коммуникативных универсальных учебных действий первоклассников в совместной внеурочной деятельности со слышащими сверстниками // Инноватика в современном мире: сборник статей по материалам международной научно-практической конференции (г. Уфа, 11 октября 2019 г.). – Уфа: Вестник науки, 2019. – С. 120–125.

Информация об авторах

Ольга Леонидовна Беляева, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, Институт социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск, oliyass@mail.ru

Екатерина Игоревна Дмитрейко, заведующий отделом проектной и образовательно-просветительной деятельности, Музей-усадьба В. И. Сурикова, Красноярск, kat-dmitreyko@yandex.ru

Ольга Геннадьевна Давыдова, заведующий, Детский сад № 194 комбинированного вида, Красноярск, dou194@mailkrsk.ru

Анна Сергеевна Симутина, студент бакалавриата кафедры коррекционной педагогики, Институт социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, Красноярск, nireadliheh@yandex.ru

Information about the authors

Olga Leonidovna Belyaeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy, Institute of Social and Humanitarian Technologies, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, oliyass@mail.ru

Ekaterina Igorevna Dmitreyko, Head of the Department of Design and Educational Activities, Museum-estate of V. I. Surikov, Krasnoyarsk, kat-dmitreyko@yandex.ru

Olga Gennadiyevna Davydova, Head, Kindergarten No. 194 of combined type, Krasnoyarsk, dou194@mailkrsk.ru



Anna Sergeevna Simutina, undergraduate student of the Department of Correctional Pedagogy, Institute of Social and Humanitarian Technologies, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk, nireadliheh@yandex.ru

Поступила: 29.11.2024

Одобрена после рецензирования: 24.12.2024

Принята к публикации: 21.01.2025

Received: 29.11.2024

Approved after peer review: 24.12.2024

Accepted for publication: 21.01.2025



Научная статья

УДК 376.3

Средства сенсомоторного развития детей раннего возраста с нарушением слуха

Н. В. Вошилова¹, С. С. Кондратьева¹¹*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

В статье рассматривается роль сенсомоторного воспитания как важнейшего фактора когнитивного и физического развития детей раннего возраста с нарушением слуха. Актуальность данной проблемы обуславливает создание инновационных, современных технологий развития сенсорных и моторных компонентов развития ребенка. Идея нашего проекта заключается в создании серии сюжетных интерактивных мультфильмов, направленных на сенсомоторное развитие детей раннего и дошкольного возраста, с помощью танцевально-музыкальных игр, ритмических упражнений, пальчиковой гимнастики, артикуляционных упражнений.

Ключевые слова: сенсомоторное развитие; сенсорные эталоны; моторика; ритмика; интерактивные мультфильмы; танцевально-музыкальные игры; упражнения.

Для цитирования: Вошилова Н. В., Кондратьева С. С. Средства сенсомоторного развития детей раннего возраста с нарушением слуха // День дефектологии. – 2025. – № 1. – С. 86–90.

Original article

Means of sensorimotor development of young children with hearing impairment

N. V. Voshchilova¹, S. S. Kondratieva¹¹*Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg*

The article examines the role of sensorimotor education as the most important factor in the cognitive and physical development of young children with hearing impairment. The urgency of this problem determines the creation of innovative, modern technologies for the development of sensory and motor components of child development. The idea of our project is to create a series of interactive story cartoons aimed at the sensorimotor development of children of early and preschool age through dance and musical games, rhythmic exercises, finger exercises, articulation exercises.

Keywords: sensorimotor development; sensory standards; motor skills; rhythmic; interactive cartoons; dance and music games; exercises.

For citation: Voshchilova N. V., Kondratieva S. S. Means of sensorimotor development of young children with hearing impairment. *Day of Defectology*, 2025, no. 1, pp. 86–90.



Ранний возраст, являясь уникальным периодом в жизни каждого человека, представляет собой особый этап количественных и качественных преобразований, во многом определяющих дальнейшее физическое, когнитивное и психосоциальное развитие. Данный возрастной этап является наиболее благоприятным для накопления и систематизации знаний об окружающих предметах и явлениях, а также для совершенствования комплекса анализаторных систем ребенка, развития скоординированности движений крупной и мелкой моторики. Иными словами, мы говорим о сенсомоторном воспитании детей в период раннего возраста.

Сенсорный и моторный компоненты развития тесно взаимосвязаны между собой, но различны по существу. Рассмотрим каждый из них более подробно.

Вслед за Л. А. Венгер мы пишем, что сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов [1]. В процессе познания окружающего мира у ребенка формируется и обогащается система сенсорных эталонов, т. е. исторически сложившихся общепринятых образцов внешних свойств предметов. Среди всего многообразия сенсорных ощущений принято выделять следующие категории:

1. Сенсорные эталоны цвета (семь цветов спектра и их оттенки по светлоте и насыщенности).

2. Эталоны формы – геометрические фигуры (квадрат, прямоугольник, круг, овал и треугольник).

3. Эталоны величины (в повседневной жизни определяются путем сравнения одного объекта с другим).

4. Слуховые эталоны (громкость звучания, фонемы родного языка, музыкальные звучания и т. д.).

5. Вкусовые эталоны (четыре основных вкуса (сладкий, соленый, кислый, горький) и их сочетания).

6. Обонятельные эталоны (деление запахов на различные категории: сладкие и горькие, тяжелые и легкие и т. д.) [6].

Усвоение сенсорных эталонов, в основе чего лежит восприятие окружающего мира, представляет собой сложный и длительный процесс, результатом которого является возможность систематизации и обобщения полученного в период раннего развития ребенка чувственного опыта. Л. С. Выготский пишет, что в раннем возрасте восприятие представляет собой базис формирования всех психических процессов (внимание, память, воображение, мышление, речь), непосредственным образом влияя на уровень и качество их формирования и становления [2].

В свою очередь, моторное развитие предполагает совершенствование крупной и мелкой моторики, координации движений и положения тела в пространстве.

Развитие двигательной активности ребенка является важнейшим фактором укрепления опорно-двигательного аппарата, когнитивного развития, межполушарного взаимодействия, успешной социализации и активного познания окружающего мира.

Развитие крупной (грубой) моторики представляет собой способность совершать движения большой амплитуды (бег, прыжки, бросание предметов), что формирует основу физического развития ребенка и впоследствии оказывает существенное влияние на развитие мелкой (тонкой) моторики – способности совершать точные движения малой амплитуды [4]. Так, М. М. Кольцова указывала, что развитие мелкой моторики, в частности, движения пальцев рук, оказывает важнейшее значение в процессе формирования и развития речевых областей головного мозга [4].



Многоаспектный анализ исследований отечественных и зарубежных (Л. А. Венгер, Л. С. Выготский, Л. А. Головниц, М. М. Кольцова, Г. Крайг, Е. А. Янушко) авторов подтверждает тесную взаимосвязь сенсорного и моторного развития, определяя их как важнейшее условие для интенсивной мыслительной и речевой деятельности ребенка.

Среди основных условий, обеспечивающих развитие сенсомоторики, выделяют:

- обеспечение многообразия различных сенсорных впечатлений;
- создание и расширение предметно-игровой среды;
- эмоциональность и включенность родителей в процесс общения с малышом;
- использование дидактических игр и пособий.

Особое значение проблема сенсомоторного развития приобретает в процессе обучения и воспитания детей с нарушением слуха. Л. А. Головниц пишет, что в сложной структуре развития ребенка со сниженным слухом наряду с первичным недостатком слухового анализатора отмечается своеобразие в формировании его речи и других психических процессов [3], что подчеркивает специфику развития чувственного познания и нарушения двигательной активности.

Коррекция сенсорных слуховых эталонов, нарушений крупной и мелкой моторики являются одним из генеральных направлений психокоррекционной работы с детьми с нарушением слуха раннего возраста.

Таким образом, данный вопрос приобретает особую актуальность и требует новых современных технологий работы, направленных на коррекцию сенсомоторного развития детей раннего возраста. Мы видим большую необходимость в создании и распространении полезных инновационных практических материалов для обеспечения организации работы по сенсорному развитию детей раннего возраста.

В связи с этим мы начали активную проектную деятельность, целью которой является повышение уровня сенсомоторного развития детей раннего возраста, в том числе и детей с нарушением слуха.

Нами обозначены основные направления работы на будущий год:

1. Создание серии интерактивных мультфильмов, адаптированных для детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха.

Идея нашего проекта заключается в создании мультипликационных серий, каждая из которой имеет свой оригинальный сюжет. Среди основных элементов мультфильма мы выделяем следующие: детские танцы, пальчиковая гимнастика, танцевально-музыкальные игры, игры на ритмику, артикуляционные упражнения. Все элементы гармонично связаны между собой, что создает особую волшебную атмосферу и помогает погрузить юного зрителя в настоящую сказку, в которой он сам принимает участие, повторяя за ведущим движения, действия и слова.

В процессе создания серии интерактивных мультфильмов реализуются следующие этапы:

1. Определение идеи, написание сценария, подбор разнообразных технологий сенсомоторного развития, соответствующих выбранной тематике.

2. Запись видеоматериалов.

3. Монтирование видео.

Для возможности использования интерактивных мультфильмов в процессе сенсомоторного воспитания детей с нарушениями слуха нами предусмотрено: использование субтитров, простых и коротких фраз, словарная работа, четкая артикуляция.

Мы составили план работы по созданию мультипликационных серий, определив их основную тематику. В данный момент мы разрабатываем цикл «Времена года»,



в который будут входить четыре интерактивных мультфильма длительностью от 15 до 20 мин.

В декабре 2024 г. на базе РГПУ им. А. И. Герцена в процессе участия в проекте «Продленка с Герценовским университетом» мы запустили пилотную версию мультфильма «В гостях у сказки» (рис.), где основной идеей сюжетной линии является поиск новогодних украшений для елки и встреча с любимыми сказочными персонажами.

Также нами были опубликованы материалы мультфильма «В гостях у сказки» на странице сообщества родительской ассоциации «Я слышу мир!».



Рис. Фрагмент пилотной серии проекта

2. Разработка игр и заданий для сенсомоторного развития детей раннего и дошкольного возраста, имеющих нарушения слуха.

Параллельно созданию интерактивных мультфильмов мы готовим серию интересных игр и создаем оригинальные дидактические пособия, способствующие активному сенсомоторному воспитанию детей.

В журнале «Ушарик» в статье «Слухоречевое развитие зимой» опубликованы игры для развития слухового восприятия, речи и мелкой моторики, которые были подготовлены нами в процессе реализации проектной деятельности.

3. Проведение вебинара для родителей. В марте 2025 г. на базе РГПУ им. А. И. Герцена мы проведем вебинар, который будет полезен для родителей. В процессе выступления мы расскажем о важности и возможностях сенсомоторного воспитания, определим основные линии чувственного и моторного развития детей раннего возраста, познакомим родителей с основными этапами сенсомоторного становления ребенка и предложим серию увлекательных игр.

Список источников

1. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл; Эксмо, 2005. – 512 с.
3. Головчиц Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха. – М.: Владос, 2001. – 304 с.
4. Кольцова М. М., Рузина М. С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 224 с.
5. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – 992 с.



6. Янушко Е. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста 1–3 года. – М.: Владос, 2018. – 51 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 1 курса магистратуры 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 Deaf Education, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, n.v.voschilova.ra@mail.ru

Sofya Sergeevna Kondratieva, 1st year master's student of the Department of Deaf Education, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, sofa_afoss@bk.ru

Поступила: 09.01.2025

Одобрена после рецензирования: 03.02.2025

Принята к публикации: 12.02.2025

Received: 09.01.2025

Approved after peer review: 03.02.2025

Accepted for publication: 12.02.2025



Особенности применения невербальных средств в образовании младших школьников с нарушением слуха

А. А. Коржова¹, М. И. Бендак¹

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

В статье рассматриваются особенности применения невербальных средств в обучении младших школьников с нарушением слуха. В связи со спецификой познавательной деятельности и речевого развития у младших школьников со слуховой патологией возникают значительные трудности при усвоении учебного материала. Использование знаково-символической наглядности для представления информации положительно сказывается на качестве усвоения знаний, способствует развитию логического мышления, улучшению памяти и воображения.

Ключевые слова: дети с нарушением слуха; невербальные средства; знаково-символическая наглядность; символ; знак.

Для цитирования: Коржова А. А., Бендак М. И. Особенности применения невербальных средств в образовании младших школьников с нарушением слуха // День дефектологии. – 2025. – № 1. – С. 91–99.

Original article

Features of the use of non-verbal means in the education of primary school students with hearing impairments

A. A. Korzhova¹, M. I. Bendak¹

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

The article discusses the features of the use of non-verbal means in teaching primary school students with hearing impairment. Due to the specifics of cognitive activity and speech development, younger schoolchildren with auditory pathology have significant difficulties in assimilating educational material. The use of symbolic and symbolic visualization to present information has a positive effect on the quality of knowledge acquisition, promotes the development of logical thinking, improves memory and imagination.

Keywords: children with hearing impairment; non-verbal means; sign-symbolic visibility; symbol; sign.

For citation: Korzhova A. A., Bendak M. I. Features of the use of non-verbal means in the education of primary school students with hearing impairments. *Day of Defectology*, 2025, no. 1, pp. 91–99.

Обучение школьников с нарушением слуха основывается на использовании сохранных анализаторов, которые компенсируют дефицитарный слух: кожный, двигательный, зрительный. В современном дошкольном и начальном образовании при-



меняются различные знаково-символические средства [3; 4; 5; 8; 9; 10]. Зрительный анализатор играет ключевую роль для детей с нарушением слуха, что делает необходимым применение разнообразных наглядных средств в процессе обучения.

Неслышащие школьники сталкиваются с серьезными трудностями при обучении математике и языку. Эти сложности обусловлены особенностями развития их словесно-логического и абстрактного мышления. Успешное обучение глухих и слабослышащих школьников возможно лишь при условии использования знаково-символической наглядности в образовательном процессе.

Как указывает А. А. Коржова, в теории и методике обучения младших школьников с нарушением слуха проблема знаково-символической наглядности занимает одно из центральных мест [3; 4; 5].

Изучением категорий «знак» и «символ» занимались Л. С. Выготский, А. Ф. Лосев, Н. Г. Салмина и др.

Сущность понятия «знаково-символическая наглядность» раскрывается в трудах Л. С. Выготского, А. В. Петрова, Н. Б. Поповой, Н. Г. Салминой. В сурдопедагогике проблеме знаково-символической наглядности посвящены исследования Л. С. Выготского, А. А. Коржовой, И. А. Михаленковой, В. Б. Суховой.

Для более глубокого анализа понятия «знаково-символическая наглядность» следует рассмотреть категории «знак» и «символ». Некоторые исследователи отождествляют знак с символом, другие же указывают на их принципиальную разницу.

При изучении категории «знак» мы обнаружили определенную последовательность его возникновения (рис. 1). Первыми знаками были наскальные изображения, известные как петроглифы. Они появились около 25 тыс. лет назад до н. э. и были примитивными, т. к. представляли только изображаемое без какого-либо контекста и скрытого смысла. Вместе с развитием общественного сознания они преобразовались в пиктограммы и идеограммы, которые обозначали не только то, что было изображено, но и основную идею, связанную с данным рисунком. Затем появились иероглифы, и, наконец, что близко современному человеку, – азбука. Так появились письменные знаки.

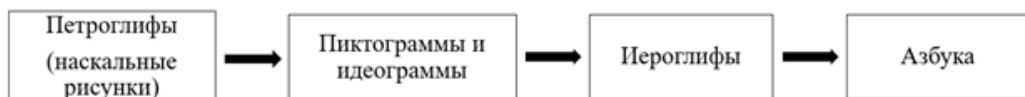


Рис. 1. Появление знака

В настоящее время пиктограммы все еще широко применяются. Ими являются знаки дорожного движения, условные обозначения на вывесках и т. д. В основе классификации пиктограмм, разработанной В. Н. Агеевым, лежит соотношение графического изображения с представляемым им объектом или явлением (рис. 2) [1, с. 52].

Вопрос знака исследуется в разных областях науки, включая философию, логику, семиотику и психологию. Каждая из этих дисциплин рассматривает проблему с уникальной перспективы и выделяет свои особенности. Однако, как указывает литература, специфика науки мало влияет на определения, классификации и функции знаков, которые формулируются в исследованиях [10].



Рис. 2. Классификация пиктограмм (по В. Н. Агееву, 2002)

В отечественной психологии начало постановки проблемы роли знака связано с именем Л. С. Выготского. Ученый ввел в педагогику понятие о знаке как особом психологическом инструменте, применение которого, ничего не меняя в веществе природы, служит могучим средством превращения психики из природной (биологической) в культурную (историческую) [2].

В современной трактовке «знак – это материальный, чувственно воспринимаемый объект, который условно представляет и отсылает к обозначаемому им предмету, явлению, действию или событию, свойству, связи или отношению предметов, явлений, действий, событий» [11, с. 35].

Перейдем к рассмотрению категории «символ». В своей работе мы опираемся на определение символа, данное А. Ф. Лосевым: «символ – идейная, образная или идейно-образная структура, содержащая в себе указание на те или иные, отличные от нее предметы, для которых она является обобщением и неразвернутым знаком» [6, с. 35].

А. Ф. Лосев сближает знак и символ, и это сближение осуществляется в двух направлениях: со стороны символа и со стороны знака. Философ указывает, что «... символ вещи есть ее знак, но только не мертвый, а рождающий собою многочисленные единичные структуры, обозначенные им в общем виде как отвлеченно-данная идейная образность» [6, с. 68]. Аналогичный анализ проводится ученым в направлении от знака к символу: «... знак может иметь бесконечное количество значений, то есть быть символом» [6, с. 130]. Символ выступает в этом случае в роли развернутого знака, а знак – в роли ростка, зародыша символа.

В научной литературе существуют различные определения знака и символа, однако подавляющее большинство специалистов считают, что знак обозначает содержание, а символ его раскрывает.

Исследованием проблемы знаково-символической наглядности занимались А. В. Петров и Н. Б. Попова. Ученые подразумевают под знаково-символической наглядностью – наглядность, в процессе обучения заменяющую конкретные предметы, раскрывающую внутренние связи, сущность объектов, явлений и процессов [8].

В современной школе в обучении применяются знаково-символические средства, подробно описанные в трудах Н. Г. Салминой [10]. На рисунке 3 представлены языковые и неязыковые знаково-символические средства.



Языковые средства включают в себя естественные языки и производные от них системы. Неязыковые средства представляют собой знаково-символические системы, не имеющие прямой связи с естественным языком. Внутри каждого класса Н. Г. Салмина выделяет ряд подклассов по критериям качества формы (субстратно-субтанциональные, пространственные средства, действия), произвольности, содержания, отношения к обозначаемому.



Рис. 3. Классификация знаково-символических средств (по Н. Г. Салминой, 1988)

Знаково-символическая наглядность широко применяется в обучении языку. В школе для детей с нарушением слуха учитель может использовать пиктограммы при сообщении плана урока (рис. 4). В начале урока для развития интереса к языку, повышения мотивации к его изучению можно предложить отгадывание ребусов.



Рис. 4. Использование пиктограмм при сообщении плана урока

Перевод текста на знаково-символический язык, т. е. представление информации в виде схем и таблиц, делает понятными связи и отношения, скрытые в тексте, и способствует лучшему запоминанию информации.

Еще одним примером знаково-символической наглядности на уроках русского языка является построение схем предложения (рис. 5).

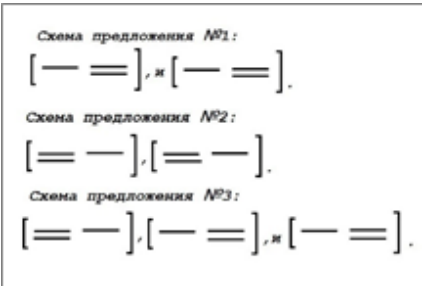


Рис. 5. Построение схем предложения на уроке русского языка

Для развития слухового восприятия неслышащих школьников знаково-символическая наглядность используется при работе на различение слогов в слове, при восприятии слов на слух – их схематическое изображение (рис. 6), а также в упражнениях на развитие темпо-ритмической стороны речи и силы голоса (рис. 7) [7].

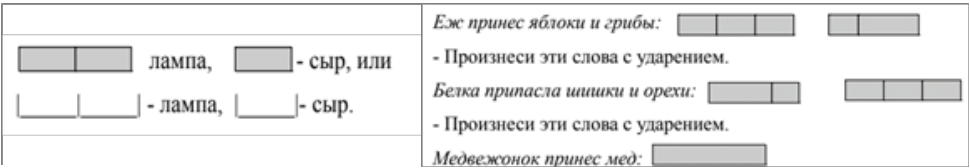


Рис. 6. Схематическое изображение количества слогов в слове и слов в предложении (по Л. П. Назаровой)



Рис. 7. Упражнения на развитие темпа, ритма и силы голоса

Перейдем к рассмотрению знаково-символической наглядности в математике. Первые математические знаки – это цифры. Они появились в Египте и Месопотамии около 5 тыс. лет назад. Древние индейцы изобрели для каждой цифры свой знак. В процессе эволюции индийские цифры XI в. постепенно трансформировались в современные.

Совокупность знаков и символов в математике представляет собой математический язык, который служит универсальной единицей для обмена информацией. Знаково-символические средства помогают создавать модели изучаемых объектов и процессов, а также схемы решения учебных и практических задач.

В современных учебниках математики и различных учебно-методических комплексах представлены инструменты знаково-символической наглядности, которые, по мнению авторов, помогают учащимся освоить язык математики как науки и темы, изложенные в учебниках и рабочих тетрадях. К знаково-символической наглядности относятся таблицы, графики, различные схемы и диаграммы.



Приведем примеры заданий: примеры с пропуском числа на рисунке 8 – служат алгебраической и геометрической пропедевтикой. На рисунках 9 и 10 представлены математический алгоритм и схемы задач на движение.

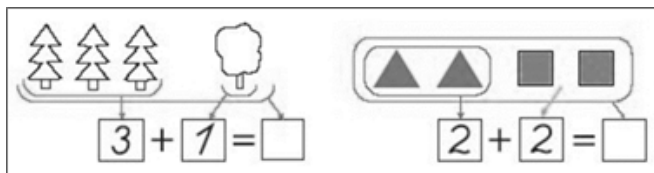


Рис. 8. Алгебраическая и геометрическая пропедевтика

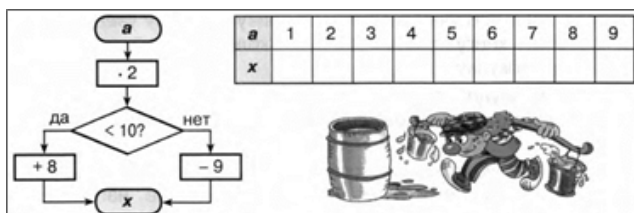


Рис. 9. Математический алгоритм

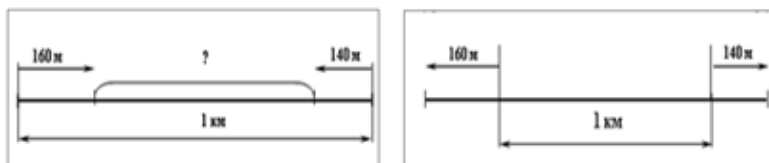


Рис. 10. Схемы задач на движение

Методы исследования. В процессе исследования нами был проведен анализ научно-теоретической и научно-методической литературы. На основе изученного материала мы определили цели и задачи нашего проекта. Исследование включало в себя наблюдение за деятельностью слабослышащих учащихся на уроках математики, проведение беседы с ними, выполнение учащимися ряда заданий с использованием знаково-символической наглядности. Анализ и интерпретация полученных результатов легли в основу создания комплекса заданий с использованием знаково-символической наглядности для слабослышащих младших школьников.

Результаты и обсуждение. Основываясь на выводах, которые были получены в результате анализа научно-методической и научно-теоретической литературы, мы организовали практическое исследование, предварительно определив цели и задачи.

Цель исследования – изучить понимание неслышащими младшими школьниками математических заданий со знаково-символической наглядностью.

Задачи исследования:

1. Оценить понимание младшими школьниками с нарушением слуха заданий со знаково-символической наглядностью.
2. Проанализировать результаты практического исследования.



3. Разработать комплекс заданий по математике со знаково-символической наглядностью.

В исследовании принимали участие 15 учеников 4 класса: 8 человек с кондуктивной тугоухостью и 7 человек с сенсоневральной тугоухостью. Все испытуемые имеют дошкольную подготовку.

Мы предложили обучающимся комплекс заданий с различными средствами знаково-символической наглядности (рис. 11).

В задании 1 предлагалось найти неизвестные числа в таблице. Для этого испытуемым нужно было обратить внимание на термины «слагаемое» и «сумма» в первом столбике таблицы и заполнить пустые ячейки.

В заданиях 2 и 4 испытуемым были предложены диаграммы.

В задании 2 представлена столбчатая диаграмма. Дети должны были определить номер обозначения каждого острова, сравнив площадь островов с обозначениями на диаграмме.

3 задание – круговая диаграмма, обозначающая все деревья в лесопарке. Ребята должны были изучить диаграмму и ответить на 3 вопроса: каких деревьев больше? каких меньше? каких больше – лиственных или хвойных?

4 задание включало 3 примера с неизвестными числами, представленными в виде геометрических фигур: круга, квадрата и треугольника.

В задании 5 предлагалось рассмотреть план дачного участка и определить его площадь, площадь дома, сада и огорода.

1. Найди неизвестные числа.

Слагаемое	400		70
Слагаемое	300	70	
Сумма		700	150

2. Отрезком под каждым номером обозначи каждый остров?

№ острова на диаграмме	Название	Площадь
1	Куба	114525 кв. км
2	Ньюфаундленд	108860 кв. км
3	Малагаскар	587041 кв. км
4	Ирландия	83045 кв. км
5	Великобритания	218980 кв. км
6	Гренландия	2175600 кв. км

3. Круг обозначает целое: все деревья в лесопарке.

а) каких деревьев больше всего? _____
 б) каких деревьев меньше всего? _____
 в) каких деревьев больше: лиственных или хвойных? _____

4. Узнай, какие числа прячутся под треугольником, квадратом и кругом. Одна и та же фигура обозначает одно и то же число.

+ ... = ...
 + = 120
 + = 230
 + 230 = 300

5. Рассмотри план дачного участка. Определи его площадь, площадь дома, сада и огорода, если 1 см² изображает 50 м². Запиши эти площади в порядке увеличения их значений.

Рис. 11. Задания со знаково-символической наглядностью

Результаты нашего исследования представлены на рисунке 12. Каждое задание оценивалось нами в 3 балла. Анализируя полученные результаты, мы сделали вы-



вод, что обучающиеся испытывают трудности при выполнении заданий со знаково-символической наглядностью.

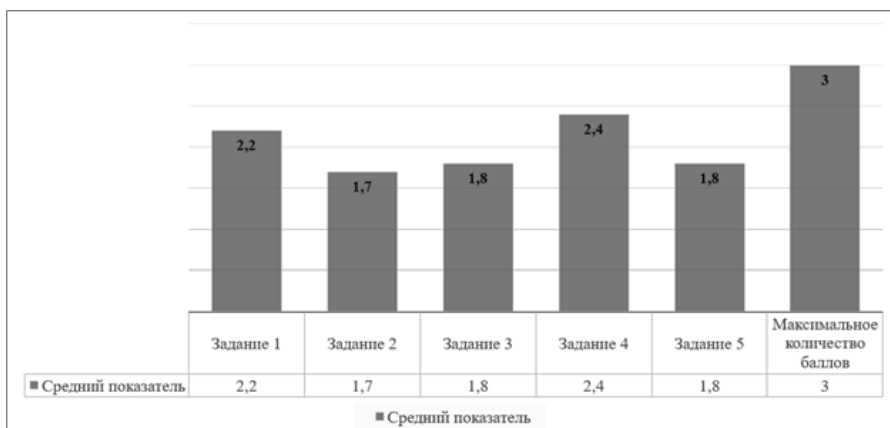


Рис. 12. Результаты исследования

Можно заметить, что с первым заданием полностью справились 4 ученика, у остальных были допущены ошибки. Второе задание, включающее столбчатую диаграмму, вызвало особые трудности у испытуемых: ни один ученик не справился с ним полностью. Третье задание ребята выполнили несколько лучше, однако только три ученика справились без ошибок. С четвертым заданием безошибочно справились шесть учеников, у остальных возникли затруднения. Не смог выполнить последнее задание один испытуемый, остальные справились частично или полностью.

Таким образом, своим исследованием мы хотели показать, что знаково-символической наглядности, представленной в учебниках, недостаточно для успешного освоения школьниками математических знаний. Умение работать с простейшими графическими схемами, знаковыми моделями, таблицами является одним из планируемых результатов изучения курса математики в начальной школе. В соответствии с этим требованием учителю необходимо включать в уроки вспомогательные схематические чертежи, рисунки, вопросы к действиям, таблицы. Широкое использование знаково-символических средств направлено на оптимизацию процесса обучения математике, позволяет отражать учебную информацию в более удобном и легко воспринимаемом виде. Использование такой наглядности особенно важно для обучения математике глухих и слабослышащих школьников в связи со специфическим развитием их словесно-логического и абстрактного мышления.

Вышесказанное позволяет сделать вывод о важности проблемы знаково-символической наглядности для общей и специальной педагогики и дидактики. Проблема требует своей дальнейшей разработки, поиска методик применения знаково-символических средств.

Список источников

1. Агеев В. Н. Семиотика. – М.: Весь Мир, 2002. – 256 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова – М.: АСТ, 2008. – 671 с.
3. Коржова А. А., Павлова Е. И. Готовность к обучению в школе как фактор пре-



емственности дошкольного и начального образования детей с нарушением слуха // День дефектологии. – 2022. – № 1. – С. 135–143.

4. Коржова А. А. Особенности познания окружающего мира детьми с нарушением слуха // Вестник психофизиологии. – 2023. – № 1. – С. 128–136.

5. Коржова А. А., Халтуринская Д. С., Дзюбинская К. О. Драматизация как средство развития эмоциональной сферы дошкольников с нарушением слуха // День дефектологии. – 2024. – № 1. – С. 65–70.

6. Лосев А. Ф. Логика символа // Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 248 с.

7. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: уч. пособие для студентов педагогических высших учебных заведений / под ред. В. И. Селиверстова. – М.: Владос, 2001. – 288 с.

8. Петров А. В., Попова Н. Б. Классификация средств наглядности в современной системе обучения // Мир науки, культуры, образования. – 2007. – № 2. – С. 88–92.

9. Пискун О. Ю. Практическая сурдопсихология: современный взгляд: уч.-метод. пособие: в 2 ч. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014.

10. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. – М.: Московский государственный университет, 1988. – 288 с.

11. Уфимцева А. А. Типы словесных знаков. – М.: Просвещение, 1974. – 203 с.

Информация об авторах

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

Мария Ивановна Бендак, студент 1 курса магистратуры кафедры сурдопедагогики, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, mariabendak@yandex.ru

Information about the authors

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

Maria Ivanovna Bendak, 1st year master's student of the Department of Deaf Pedagogy, Institute of Defectological Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, mariabendak@yandex.ru

Поступила: 25.12.2024

Одобрена после рецензирования: 09.01.2025

Принята к публикации: 06.02.2025

Received: 25.12.2024

Approved after peer review: 09.01.2025

Accepted for publication: 06.02.2025



Научная статья

УДК 376+376.3+376.356

Учебное сотрудничество как фактор интерактивного взаимодействия обучающихся с особыми образовательными потребностями (с нарушениями слуха)

Е. Г. Речицкая^{1,2,3}, С. А. Зуробьян⁴, А. Ж. Зуробьян⁴

¹Московский педагогический государственный университет, Москва

²Московский институт психоанализа, Москва

³Волгоградский социально-педагогический университет, Волгоград

⁴Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида № 30 им. К. А. Микаэльяна, Москва

В статье учебное сотрудничество рассматривается как эффективное средство образовательной деятельности обучающихся с особыми образовательными потребностями, а также воспитания и развития социальных навыков, в частности, у обучающихся с нарушением слуха. Особое внимание уделяется технологиям сотрудничества, организации учебно-воспитательного и коррекционного процесса с использованием коллективно-групповых форм работы в ходе интерактивного взаимодействия сурдопедагога и обучающихся с нарушениями слуха.

Ключевые слова: учебное сотрудничество; диалогическое общение; социальная компетентность; обучающиеся с нарушениями слуха; интерактивное взаимодействие.

Для цитирования: Речицкая Е. Г., Зуробьян С. А., Зуробьян А. Ж. Учебное сотрудничество как фактор интерактивного взаимодействия обучающихся с особыми образовательными потребностями (с нарушениями слуха) // День дефектологии. – 2025. – № 1. – С. 100–107.

Original article

Educational cooperation as a factor of interactive interaction of students with special educational needs (with hearing impairments)

E. G. Rechitskaya^{1,2,3}, S. A. Zurobyan⁴, A. Zh. Zurobyan⁴

¹Moscow Pedagogical State University, Moscow

²Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow,

³Volgograd Socio-Pedagogical University, Volgograd

⁴Special (correctional) general education boarding school of type II No. 30 named after K. A. Mikaelyan, Moscow

The article considers educational cooperation as an effective means of teaching, as well as education and development of social skills in children with hearing disabilities. A special role is given to the technologies of collaborative learning, the organization of the educational and correctional process using collective and group forms of work during the interactive interaction of the sign language teacher and students with hearing impairments.



Keywords: educational cooperation; dialogical communication; social competence; students with hearing impairments; interactive interaction.

For citation: Rechitskaya E. G., Zurobyan S. A., Zurobyan A. Zh. Educational cooperation as a factor of interactive interaction of students with special educational needs (with hearing impairments). *Day of Defectology*, 2025, no. 1, pp. 100–107.

В современном образовании мы наблюдаем последовательную гуманизацию целей и содержания образования детей, имеющих особые образовательные потребности. Обучающийся развивается как субъект деятельности, как личность и как индивидуальность в специально созданных условиях. Главным является взаимодействие с учеником различных субъектов: конкретных людей, микрогрупп, коллективов – субъект-субъектное взаимодействие, общение участников учебно-воспитательного процесса в диалоге, межличностное взаимодействие «на равных».

Идеи российской общей психологии утверждают сотрудничество как один из определяющих фундаментов современного обучения. Об этом говорили теоретики (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Ш. А. Амонашвили) и практики отечественной школы (А. С. Макаренко, А. В. Сухомлинский и др.) [1; 8].

Концепция модернизации современного образования акцентирует внимание на технологиях, ставящих во главу угла не трансляцию информации, а формирование умения самостоятельно мыслить и действовать, технологии особой организации образовательного пространства, способного обеспечить личностное, познавательное, нравственное, эмоциональное развитие обучающихся. Использование сотруднических стратегий, включающих групповое обучение, обеспечивает трансформируемость предметно-пространственной среды, активное взаимодействие участников образовательного процесса [8; 9].

Педагогика сотрудничества нашла отражение в значительном количестве исследований российских ученых: К. А. Абульхановой-Славской, М. Н. Берулава, В. К. Дьяченко, Б. Ф. Ломова, В. Я. Ляудис, В. В. Рубцова, Г. А. Цукерман. Эти работы рассматривают психологическую сущность учебного сотрудничества, изучают продуктивность различных форм совместной учебной деятельности [2].

Зарубежные исследования по социальной психологии и педагогике посвящены проблеме учебного сотрудничества (Л. Дойч, Б. Джексон, Д. Джонсон и Р. Джонсон, М. Либерман, М. Монтейн, Р. Селман и др.).

Следует заметить, что в сурдопедагогике развивающие возможности учебного сотрудничества, совместно-распределенной деятельности обучающихся исследовались в большей степени по отношению к глухим школьникам (С. А. Зыков, Т. С. Зыкова, М. А. Зыкова, Е. Н. Марциновская, Т. В. Нестерович, Е. Г. Речицкая и др.) [3; 4; 5] и в меньшей – по отношению к слабослышащим (С. А. Зуробьян, Е. Г. Речицкая) [6].

Коллективные формы деятельности имеют особое значение в обучении детей с нарушениями слуха, они рассматриваются как «обходной путь развития» ребенка с различными проблемами. Л. С. Выготский отмечал тесную связь коллективного сотрудничества (социального развития) и речи, при этом коллектив рассматривался им в качестве фактора речевого развития [1].

С. А. Зыков, реализуя принцип коммуникации в обучении языку глухих детей, вводит как обязательную составляющую в уроки предметно-практического обуче-



ния групповые формы (с «маленьким учителем», «парами», «бригадами», «конвейером»), т. е. приемы, которые в дальнейшем получили название «коллективное сотрудничество». При этом каждый ребенок обучается речи в организованной деятельности, доступной, понятной и интересной, а поэтому мотивированной, в коллективе сверстников, прежде всего «для других», а затем и «для себя» [3].

В процессе работы группами формируется коллективная коммуникативность, реализующаяся в трех планах: а) установка на коллективное творчество; б) активное участие каждого ученика в решении поставленной задачи; в) выбор каждым ребенком личностно значимого задания, объекта деятельности, вида речевой деятельности и т. д. Коллективная коммуникативная деятельность, или учебное сотрудничество, позволяет обеспечивать индивидуализацию учебного процесса.

Целесообразно реализовать личностно-ролевой подход, ролевое моделирование психологической структуры учебной деятельности, когда ребенок принимает на себя те или иные роли (ведущего-руководителя, контролера, оценщика) в условиях учебного сотрудничества с целью приобретения образовательного процесса форм обучения/научения (Е. Г. Речицкая, С. А. Зуробьян) [5; 6; 7; 8]. В этом случае одни обучающиеся выполняют ориентировочные действия, т. е. формулируют учебную задачу и предлагают необходимые для ее решения способы действий, другие решают поставленную задачу, третьи контролируют работу первых двух, а там, где ставится задача на оценку, содержательно оценивают происходящее. В речи у обучающихся появляются более сложные типы высказываний, содержащие умозаключения, объяснения, рассуждения, доказательства. Применение ролевого моделирования как разновидности учебного сотрудничества заметно стимулирует и речевое общение детей с нарушениями слуха.

Фактором самоорганизации совместной работы участников учебного сотрудничества становится назначение ведущего, призванного регулировать ход обсуждения в группе, и контролера для слежения за ходом и результатами учебно-познавательных действий.

У обучающихся формируются более полные и конкретные представления о специфике сотрудничества со сверстниками, складывается репертуар социального поведения, позволяющий уже самостоятельно и довольно успешно обучать менее компетентного партнера: они обеспечивают как вербальную, так и невербальную обратную связь с партнером по деятельности, ставят перед ним пошаговые задачи, мотивируют его, настраивают свое сотрудничество под потребности партнера в конкретной помощи.

В настоящее время учебно-педагогическое взаимодействие обретает различные организационные формы сотрудничества, такие, как деловые, ролевые игры, тренинги, совместно-распределенная деятельность при работе в диадах, триадах, группах, при выполнении проектных работ. При этом сотрудничество предполагает, прежде всего, взаимодействие самих обучающихся. В образовательном процессе создается ситуация множественности планов и форм учебного взаимодействия, и его общая схема.

Общение через диалог рассматривается в гуманистической педагогике как условие реализации субъект-субъектных отношений в противоположность субъект-объектным отношениям (монологическим). Развитию диалогических отношений способствует установка на партнерство в общении, признание прав партнера на собственную точку зрения и ее защиту, умение слушать и слышать партнера, готовность взглянуть на предмет обучения (результат деятельности) с позиций партнера.



Именно диалогическое общение необходимо более широко использовать при организации учебного взаимодействия.

При обсуждении проблемы организации совместной деятельности стоит уделить внимание возникновению сотрудничества как новообразованию, возникающему в условиях учебного взаимодействия, и изучению влияния сотрудничества на интеллектуальное и личностное развитие обучающегося, на эффективность его учебной деятельности. Именно в процессе сотрудничества формируются такие личностные качества, как доброжелательность, эмпатия, готовность прийти на помощь, возникают отношения содружественной деятельности; формируется независимость в поведении, умение противостоять ситуативным влияниям других людей, что является одним из важнейших факторов формирования личности. Взаимодействие со сверстниками оказывает стимулирующее влияние и на когнитивную сферу, что выражается в совершенствовании и развитии мыслительных операций.

Необходимым условием реализации на практике потенциальных возможностей и преимуществ, заложенных в обучении на основе сотрудничества, является социальная компетентность обучающихся, т. е. их умение пользоваться социальными навыками (навыками межличностного общения и поведения в небольших коллективах), а также постоянное стимулирование их к использованию этих навыков в ходе групповой работы на уроке и во внеурочной деятельности.

У многих детей разных нозологических групп, в том числе детей с нарушением слуха, выявлено недоразвитие навыков социальной направленности, незрелость форм межличностных отношений, вербальных социальных навыков общения вследствие вторичного нарушения речи, мотивы поведения слабо социализированы. К специфическим особенностям относятся: ослабление, краткость и неустойчивость межличностных отношений, нехватка словесных средств для формирования навыков коллективного общения.

Если члены группы сотрудничества не чувствуют себя единой командой и не умеют работать сообща, их академические достижения никогда не поднимутся до нужного уровня. С другой стороны, чем лучше они владеют социальными навыками, тем глубже и прочнее полученные ими знания, тем выше работоспособность и рабочие отношения в группе. Сложность же заключается в том, что детям приходится одновременно приобретать и академические знания, и навыки коллективного труда.

Требования к социальным компетенциям, необходимым учащимся с нарушениями слуха в современных условиях развития общества, определены Стандартом. Социальные компетенции, выделенные для формирования, становятся возможным реализовать через организованное обучение/научение в сотрудничестве.

Говоря об учебном сотрудничестве как о технологии, необходимо отметить, что оно относится к сравнительно новым педагогическим технологиям, которые в условиях существующей классно-урочной системы занятий наиболее легко вписываются в учебный процесс, позволяют, интегрируясь в реальный образовательный процесс, достигать поставленных программой и Стандартом для базового уровня целей по каждому предмету, обеспечивая не только успешное освоение учебного материала всеми обучающимися, но и интеллектуальное развитие детей, их самостоятельность, активность, доброжелательность по отношению к учителю и друг к другу.

Самый прямой и эффективный путь для решения данных задач – использовать такие педагогические технологии, при которых обучающиеся больше участвуют



в управлении учебной деятельностью на уроке, выполняя функции, например, руководителя, консультанта, шефа, проверяющего при взаимоконтроле и т. п.

Приведем перечень тех сотруднических технологий, которые используются в старших классах: «Атака мыслей», «Бинарный урок», «Взаимоконтроль», «Взаимный диктант», «Инструкция», «Консультанты на уроке (шефы)», «Технологическая карта “Конференции однородных групп”», «Конспект-лекция», «Мнемотурнир» и др.

Суть сотруднической педтехнологии в том, что при помощи определенных средств учитель на уроке может создать для каждого ученика ситуацию успеха и тем самым решить как психолого-педагогические, так и дидактические задачи. В сотруднической работе с ассистентом роль учителя сводится к роли модератора, лица с представительскими функциями, консультанта.

Конечным результатом могут стать позитивные изменения как в оценочных процессах (когнитивная составляющая личности), так и в межличностных отношениях (аффективная составляющая), повышение качества обучения и воспитания, расширение и углубление знаний, формирование необходимых для интеграции в общество умений и навыков.

В обучении в сотрудничестве, наряду с кооперативными педагогическими приемами, широкое применение нашел метод проектов. Проекты, как и сотруднические кооперативные педагогические приемы, отражают личностно-ориентированные подходы. Их реализация в учебном процессе способствует развитию самостоятельной исследовательской и творческой деятельности, необходимых знаний, интеллектуальных умений, коммуникативных навыков, а также способствует самореализации, формированию социальных компетенций обучающихся. Также выполнение групповых проектов стимулирует само- и взаимообучение, дети учатся высказывать свою точку зрения, слушать и понимать собеседника, вести дискуссию. Мини-проекты, реализуемые в рамках одного урока в сотрудничестве, оказывают положительное влияние на формирование социальных компетенций обучающихся.

Для повышения мотивации и заинтересованности обучающихся во взаимодействии в учебной группе целесообразно внедрение в учебный процесс нового интерактивного, интегративного, игрового, проектно-исследовательского метода квеста. Веб-квест представляет собой проблемное задание с элементами ролевой игры, для выполнения которого используются информационные ресурсы сети Интернет.

Внедрение в учебный процесс основной общеобразовательной школы для детей с нарушениями слуха современных сотруднических технологий (кооперативные педагогические приемы, интерактивный, игровой, проектно-исследовательский метод квеста) поможет сформировать следующие социальные компетенции:

- умение выбирать разумные формы поведения при решении возникающих задач;
- умение пользоваться ИКТ для поиска нужной информации;
- умение использовать полученные академические знания при решении разнообразных социальных задач;
- умение работать в учебной группе в условиях взаимодействия со сверстниками и педагогами;
- умение корректно решать конфликтные ситуации со сверстниками;
- умение использовать электронную переписку для получения нужной информации и общения.



Каждая из сотруднических технологий заслуживает внимания и может быть реализована в учебном процессе.

Педагог должен уметь определять цели, которые можно поставить перед обучающимися с учетом их возможностей, интересов, способностей рефлексировать, а также уровня развития учебных умений. Важно решать задачи группового взаимодействия учащихся на уроке, создавая благоприятную эмоциональную атмосферу. Индивидуальная самостоятельная работа – коллективная работа – такова диалектическая взаимосвязь познавательного процесса при обучении в сотрудничестве.

Перед сурдопедагогом стоят конкретные задачи: развитие навыков диалогического общения, отработка на практике технологий группового обучения, совместный поиск недостающей учебной информации для выполнения конкретного задания. Важно помнить о том, что главная задача педагога – это вовлечение обучающихся в активный процесс формирования собственных знаний, в котором педагогу отводится роль скрытого лидера, по сути организатора самостоятельной, исследовательской деятельности обучающихся. Педагогу для успешной организации совместной работы также необходимо учитывать базовые элементы обучения в сотрудничестве: взаимозависимость; взаимобязательства и взаимответственность; взаимодействие и взаимопомощь; взаимоотношения; взаимоконтроль.

С учетом специфики обучения детей с нарушениями слуха как в инклюзии, так и, особенно, в условиях специальной образовательной организации для обучающихся с нарушениями слуха учебное сотрудничество на уроке можно рассматривать как форму интерактивного взаимодействия сурдопедагога и детей, имеющего следующие обязательные, базовые признаки:

1. Коллективная взаимозависимость целей, мотивов, заданий, ролей, ресурсов (информации), оценок (награждений, поощрений).

2. Персональная ответственность участников интерактивного взаимодействия; взаимные обязательства и взаимная ответственность как за свои успехи, так и за успехи товарищей.

3. Сурдопедагогическая инициация сотрудничества, развитие социальных отношений: регулирование кооперативного взаимодействия, стимулирование позитивных межличностных отношений, помощь в налаживании конструктивных взаимосвязей, решение вопросов психологической совместимости.

4. Коммуникативная компетентность: обучение навыкам диалогического общения в диадах и триадах; реализация принципа коммуникации в обучении языку детей, имеющих нарушение слуха (передача и поиск информации, выражение и выяснения интеллектуальных отношений: согласия/несогласия, выражение своего мнения; выражение и выяснения нравственных отношений: извинения, прощения, одобрения/неодобрения, понимания, сожаления; выражение и выяснения эмоциональных отношений: удовлетворения/неудовлетворения, интереса, радости, удовольствия/неудовольствия, страха, любопытства).

5. Рефлексия (социальная, познавательная, личностная): обсуждение результатов совместно-распределенной учебной деятельности.

Все вышеперечисленные компоненты учебного сотрудничества являются непременным условием интерактивного доброжелательного, заинтересованного взаимодействия обучающихся с особыми образовательными потребностями, успешной совместной учебно-познавательной деятельностью сурдопедагога и детей с нарушениями слуха в контексте реализации личностно-деятельностного подхода.



Список источников

1. *Выготский Л. С.* Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2003. – 1134 с.
2. *Дьяченко В. К.* Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
3. *Зыков С. А.* Проблемы сурдопедагогики. Избранные труды / сост. Т. С. Зыкова, М. А. Зыкова. – М.: Загреб, 1997. – 231 с.
4. *Зыкова Т. С.* Обучение глухих школьников планированию речевой деятельности на уроках развития речи // Дефектология. – 1990. – № 1. – С. 45–51.
5. *Речицкая Е. Г.* Учебная деятельность младших школьников с нарушением слуха: монография. – М.: Прометей; Московский педагогический государственный университет, 2009. – 152 с.
6. *Речицкая Е. Г., Зуробьян С. А.* Учебное сотрудничество в системе обучения детей с нарушениями слуха: уч.-метод. пособие. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2018. – 190 с.
7. *Речицкая Е. Г., Зуробьян С. А., Зуробьян А. Ж.* Подготовка учащихся с ОВЗ к проверке знаний по русскому языку за курс начальной школы: метод. пособие. – М.: Владос, 2021. – 255 с.
8. *Сурдопедагогика: учебник для дефектологических специальностей вузов / под ред. Е. Г. Речицкой.* – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 2024. – 485 с.
9. Федеральная адаптированная образовательная программа основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Зарегистрировано в Минюсте России 21.03.2023 N 72653). Разделы II–XII.

Информация об авторах

Екатерина Григорьевна Речицкая, профессор, кандидат педагогических наук, профессор кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики, Московский педагогический государственный университет; профессор, Московский институт психоанализа, Москва; профессор, Волгоградский социально-педагогический университет, Волгоград, elisvesta@mail.ru

Саркис Антонович Зуробьян, кандидат педагогических наук, преподаватель, Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида № 30 им. К. А. Микаэльяна, Москва, sarkiszurebjan@rambler.ru

Асмик Жирайровна Зуробьян, учитель-дефектолог высшей категории, Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат II вида № 30 им. К. А. Микаэльяна, Москва, paland60@mail.ru

Information about the authors

Ekaterina Grigorievna Rechitskaya, Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Inclusive Education and Sign Language Teaching, Moscow Pedagogical State University; Professor, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow; Professor, Volgograd Socio-Pedagogical University, Volgograd, elisvesta@mail.ru

Sarkis Antonovich Zurobyan, Candidate of Pedagogical Sciences, lecturer, Special (correctional) general education boarding school of type II No. 30 named after K. A. Mikaelyan, Moscow, sarkiszurebjan@rambler.ru

Asmik Zhirayrovna Zurobyan, teacher-defectologist of the highest category, Special (correctional) general education boarding school of type II No. 30 named after K. A. Mikaelyan, Moscow, paland60@mail.ru



Поступила: 09.01.2025

Одобрена после рецензирования: 03.02.2025

Принята к публикации: 14.02.2025

Received: 09.01.2025

Approved after peer review: 03.02.2025

Accepted for publication: 14.02.2025

ПСИХОЛОГИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

PSYCHOLOGY AND SUPPORT OF PERSONS WITH VISUAL IMPAIRMENT

День дефектологии. 2025. № 1

Day of Defectology, 2025, no. 1

Научная статья

УДК 376.352

Развитие зрительно-моторной координации обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями зрения средствами вырезания из бумаги

С. Е. Гайдукевич¹, Е. Д. Назаренко²

*¹Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь*

*²Средняя школа № 9 г. Минска имени В. И. Щербацевича,
Минск, Республика Беларусь*

В статье рассматривается возможность формирования зрительно-моторной координации обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями зрения средствами вырезания из бумаги. Показаны возможности данного вида практики в решении значимых задач согласования деятельности зрительного и мышечно-двигательного анализаторов. Уточнены основные действия в составе умений зрительно-моторной координации, предложен комплекс упражнений, обеспечивающий их формирование и применение в процессе работы с ножницами на учебных занятиях и в повседневной жизнедеятельности.

Ключевые слова: зрительно-моторная координация; умения зрительно-моторной координации; дидактические материалы по развитию зрительно-моторной координации; обучающиеся с нарушениями зрения.

Для цитирования: Гайдукевич С. Е., Назаренко Е. Д. Развитие зрительно-моторной координации обучающихся младшего школьного возраста с нарушениями зрения средствами вырезания из бумаги // День дефектологии. – 2025. – № 1. – С. 108–113.



Development of visual-motor coordination of primary school students with visual impairments by means of paper cutting

S. E. Gaidukevich¹, E. D. Nazarenko²

¹Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus

²Secondary School No. 9 of Minsk named after V. I. Shcherbatsevich, Minsk, Republic of Belarus

The article examines the problem of the formation of visual-motor coordination of students with visual impairments of primary school age by means of paper cutting. The authors show the possibilities of this practice in solving the problems of coordinating the activity of visual and musculoskeletal analyzers. The article describes the main actions as part of the skills of visual-motor coordination and a set of exercises that ensure their formation and application in the course of training and daily life activities.

Keywords: hand-eye coordination; hand-eye coordination skills; didactic materials on the development of hand-eye coordination; students with visual impairments.

For citation: Gaidukevich S. E., Nazarenko E. D. Development of visual-motor coordination of primary school students with visual impairments by means of paper cutting. *Day of Defectology*, 2025, no. 1, pp. 108–113.

Зрительно-моторная координация является важнейшей функцией, на которую опирается процесс развития практических действий, обследовательских и изобразительных навыков, необходимых для овладения различными видами деятельности. Под зрительно-моторной координацией понимают согласованность движений и их элементов в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и мышечно-двигательного анализаторов. Зрительно-моторная координация с позиции операциональной организации включает в себя три компонента: зрительное восприятие (поиск и обнаружение объекта, выделение и различение его признаков, формирование образа, сличение его с образом-эталоном); мелкую моторику (движения мелких мышц с целью выполнения точных мелких движений кистями и пальцами рук и ног); зрительно-пространственную ориентацию (процесс практического ориентирования в пространстве на основе взаимодействия анализаторов и высших психических функций) [1, с. 119].

По мнению Л. И. Плаксиной, у детей с нарушениями зрения отмечаются особенности на уровне всех указанных компонентов, сдерживается формирование зрительно-моторных связей, взаимодействия глаза и руки, что приводит к заметному отставанию развития зрительно-моторной координации. На фоне неспособности к ясному видению она характеризуется слабостью моторики рук, неточностью и медленной переключаемостью движений, неспособностью правильно воспроизводить пальчиковые позы, недостаточной координацией движений рук с частым преобладанием выполнения действий одной рукой, сниженным контролем за качеством работы, нарушением словесной регуляции действий [3]. Попытки со стороны детей осуществить зрительный контроль за движениями рук провоцируют неправильные позы, специфическое положение корпуса, головы, рук, что значительно затрудняет выполнение движений и пространственную ориентировку [2, с. 175].



Как результат, любая предметно-практическая деятельность (рисование, лепка, вырезание ножницами, конструирование) трудно дается детям с нарушениями зрения и может вызвать негативное отношение к ней.

Развитие зрительно-моторной координации является значимой задачей коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями зрения как в дошкольном, так и младшем школьном возрасте, когда особую актуальность приобретают не только графические способности, но и умения выполнять сложные бытовые и трудовые действия. В рамках нашего исследования осуществляется поиск средств и разработка дидактических материалов, поддерживающих развитие умений зрительно-моторной координации в условиях зрительной депривации, на основе овладения полезными навыками учебной и повседневной деятельности.

Фокус внимания – вырезание ножницами. Работа с ножницами укрепляет руку ребенка, требует силы, точности, согласованности движений и их элементов, двусторонней координации, зрительного контроля. Часто педагоги избегают или пренебрегают развитием навыка вырезания у младших школьников с нарушениями зрения, тогда как данная деятельность не только требует участия зрительно-моторной координации, но и играет важную роль в ее становлении. Способность к вырезанию формируется в дошкольном возрасте, однако, как показывает практика, дети с нарушениями зрения приходят в школу, не имея достаточного опыта в данной сфере.

Вырезание – это действия открывания и закрывания ножниц на материале, что приводит к его разрезанию. Для вырезания можно использовать самые разнообразные материалы: различные виды бумаги, ткани, соломку, листья и др. Обучение рекомендуется начинать с обычной бумаги, поскольку она позволяет получать очевидный результат даже с помощью одного взмаха ножниц. Различают прямолинейное и криволинейное вырезание из бумаги; симметричное – из бумаги, сложенной вдвое, и парно симметричное – из бумаги, сложенной в несколько раз. Порядок формирования действий: брать и держать ножницы, соблюдать позу и контролировать положение руки при вырезании; резать прямолинейно, вырезать фигуры, используя симметричное и парно симметричное резание; резать прямолинейно и криволинейно, вырезать фигуры, изображения, осуществлять свободное вырезание, используя симметричное и парно симметричное резание. Названные способы, приемы, порядок действий вырезания ножницами могут быть реализованы при решении следующих задач развития зрительно-моторной координации у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения: формировать умение фиксировать взгляд на объекте и зрительно проследить его движение в разных направлениях; формировать умение удерживать в поле зрения зрительный стимул при выполнении зрительной задачи [4].

Разработка дидактических материалов требует определения методических основ формирования зрительно-моторной координации у обучающихся с нарушениями зрения средствами вырезания ножницами. В заданном контексте имеют значение: 1) действия в составе заявленных к формированию умений (табл.); 2) специфические приемы обучения, способствующие успешному выполнению действий (заминание педагога в «правильной» позе для того, чтобы ребенок мог детально рассмотреть правильное положение пальцев и руки при резании; совместно-разделенные действия с ребенком; опора на алгоритм выполнения деятельности; проговаривание действий, их многократное повторение и др.); 3) специальные педагогические условия для поддержки успешной деятельности ребенка с нарушениями зрения: организационно-педагогические (соблюдение норм освещенности, рациональная органи-



зация рабочего места, использование сигнальных опор, облегчающих ориентировку (на кончиках ножниц, местах начала и окончания резания и др.)); дидактические (обучение на диагностической основе, включение в продуктивную положительно мотивированную деятельность, использование четких расчлененных инструкций, увеличение времени выполнения заданий, создание возможностей для множественных повторений и др.).

Таблица

Характеристика состава умений зрительно-моторной координации

Умения зрительно-моторной координации	Действия в составе умений зрительно-моторной координации
Фиксировать взгляд на объекте и зрительно проследивать его движение в разных направлениях	1) фиксировать взгляд на объекте 2) проследивать взором движущийся объект (ножницы, руку, бумагу) 3) определять направление движения (ножниц, руки, бумаги)
Удерживать в поле зрения зрительный стимул при выполнении зрительной задачи	1) резать по разметке 2) дорезать до определенной метки (линии, знака, точки и др.) 3) резать только кончиками ножниц 4) резать только серединой ножниц 5) при резании по прямым линиям плавно перемещать ножницы вперед, заготовку держать на месте 6) при резании по кривой линии перемещать бумагу на ножницы

Методические основы послужили ориентиром для разработки комплекса упражнений, направленных на развитие зрительно-моторной координации у детей младшего школьного возраста с нарушениями зрения. Комплекс включает в себя три группы упражнений: подготовительные (развитие гибкости, подвижности и координации движений рук); формирующие (развитие зрительно-моторных связей); закрепляющие (отработка зрительно-моторных связей при выполнении повседневных действий). Остановимся на формирующих и закрепляющих.

Формирующие упражнения построены на основе прямолинейного и криволинейного вырезания.

1. Фиксация взгляда на объекте и зрительное проследивание его движений в разных направлениях обеспечивается с помощью выполнения следующих практических действий: разрезать полоску на части; нарезать бахрому; обрезать углы в квадратных и прямоугольных формах; разрезать квадраты и прямоугольники (через стороны, через углы); резать зигзагом; резать по кругу; резать волнами; вырезать фигуры с закругленными углами; резать (парно симметрично (складывание бумаги в 4 раза) и симметрично (складывание бумаги в 2 раза) круг (мяч и т. д.) из квадрата, овал (огурец и т. д.)) из прямоугольника и др. Действия резания могут выполняться без разметки и по разметке. В процессе их выполнения детям предлагается фиксировать и называть направление движения руки (ножниц) при прямолинейном резании (от себя), при криволинейном (справа-налево, слева-направо), а также направление движения бумаги. Перечисленные действия превращаются в упражнения посредством включения их в доступный и интересный ребенку сюжет («Собери яблоки» – нужно срезать яблоки с дерева, «Сделай прическу Маше» – нужно нарезать волосы девочки на полоски и др.).



2. Удержание в поле зрения зрительного стимула при выполнении зрительной задачи обеспечивается в процессе решения следующих практических задач: резать в одном направлении до определенной линии; резать в разных направлениях до определенного знака; резать по разметке только кончиками или только серединой ножниц; переключаться с резания по прямой (двигаются ножницы) на резание по кривой (перемещается бумага). Действия резания могут выполняться без разметки и по разметке. В процессе их выполнения педагог обращает особое внимание на способность находить место начала работы, остановиться в нужном месте, переключиться с одного движения на другое. Перечисленные действия также превращаются в упражнения посредством включения их в сюжет («Вырежи гирлянду» – нужно резать в разных направлениях до определенного знака, «Укороти лучики у солнышка» – нужно обрезать лучики по кругу только кончиками ножниц и др.).

Закрепляющие упражнения предполагают самостоятельное выполнение резания в ситуациях, приближенных к повседневной жизнедеятельности ребенка. Прямолинейное резание отрабатывается при выполнении таких действий, как открыть конверт, вскрыть пакет с продуктами, бытовыми предметами, отрезать товарный чек, этикетку, обрезать открытку и др. Криволинейное – вырезать предметы по контуру из журналов, рекламных буклетов; осуществлять свободное резание из бумаги (снежинки, салфетки и др.).

Описанный комплекс упражнений универсален, его могут использовать в работе как учителя-дефектологи на коррекционных занятиях, так и учителя начальных классов на уроках трудового обучения.

Список источников

1. *Гайдукевич С. Е.* Методика коррекционно-развивающей работы при нарушениях зрения: развитие зрительного восприятия: уч.-метод. пособие. – Минск: Белорусский государственный педагогический университет, 2021. – 144 с.

2. *Дровосекова Е. А., Дровосеков С. Э.* Особенности зрительно-моторной координации у дошкольников с нарушениями зрения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 44. – С. 174–178.

3. *Плакшина Л. И.* Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: уч. пособие. – М.: Институт коррекционной педагогики, 1999. – 284 с.

4. Программа коррекционных занятий «Развитие зрительного восприятия» для I–XII классов учебного плана специальной школы, специальной школы-интерната для учащихся с нарушениями зрения [Электронный ресурс]. – URL: https://www.adu.by/images/2023/08/Programma_Zritelnoevospriyatie.docx (дата обращения: 29.01.2025).

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, Республика Беларусь, gaidukevich.s@mail.ru

Екатерина Дмитриевна Назаренко, учитель начальных классов, Средняя школа № 9 г. Минска имени В. И. Щербачевича, Минск, Республика Беларусь, nazarenkokata5@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, Republic of Belarus, gaidukevich.s@mail.ru

Ekaterina Dmitrievna Nazarenko, primary school teacher, Secondary School No. 9 of Minsk named after V. I. Shcherbatsevich, Minsk, Republic of Belarus, nazarenkokata5@gmail.com

Поступила: 25.12.2024

Одобрена после рецензирования: 09.01.2025

Принята к публикации: 12.02.2025

Received: 25.12.2024

Approved after peer review: 09.01.2025

Accepted for publication: 12.02.2025

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

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

День дефектологии. 2025. № 1
Day of Defectology, 2025, no. 1

Научная статья

УДК 376.3+373

Важность состояний «доволен», «расслаблен», «увлечен» при освоении коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра

Н. А. Одинокова¹, С. Л. Щербакова², М. А. Игнатьева²

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

²Детский сад № 481 «Колобок», Новосибирск

Раскрывается актуальная проблема освоения коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Описаны характерные черты альтернативной и вспомогательной коммуникации. Сделан акцент на создание условий мотивации и важности состояний дошкольника с РАС «доволен», «расслаблен», «увлечен». Обоснован вывод, что результаты обучения детей с РАС, их полноценного развития, общения, социального взаимодействия зависят от понимания их индивидуальности, усилий окружающих взрослых, создания доступной и поддерживающей среды.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра; коммуникативные навыки; речевое развитие; альтернативная коммуникация; вспомогательная коммуникация.

Для цитирования: Одинокова Н. А., Щербакова С. Л., Игнатьева М. А. Важность состояний «доволен», «расслаблен», «увлечен» при освоении коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра // День дефектологии. – 2025. – № 1. – С. 114–119.



The importance of “satisfied”, “relaxed”, “engaged” states in learning communication skills in children with autism spectrum disorder

N. A. Odínokova¹, S. L. Shcherbakova², M. A. Ignatyeva²

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

²*Kindergarten No. 481 “Kolobok”, Novosibirsk*

The current problem of mastering communication skills in children with autism spectrum disorder (ASD) is revealed. The characteristic features of alternative and auxiliary communication are described. The emphasis is placed on creating conditions for motivation and the importance of the states of a preschooler with ASD “satisfied”, “relaxed”, “enthusiastic”. The conclusion is substantiated that the learning outcomes of children with ASD, their full development, communication, and social interaction depend on an understanding of their individuality, the efforts of surrounding adults, and the creation of an accessible and supportive environment.

Keywords: autism spectrum disorder; communication skills; speech development; alternative communication; auxiliary communication.

For citation: Odínokova N. A., Shcherbakova S. L., Ignatyeva M. A. The importance of “satisfied”, “relaxed”, “engaged” states in learning communication skills in children with autism spectrum disorder. *Day of Defectology*, 2025, no. 1, pp. 114–119.

Коммуникация играет ключевую роль в жизни каждого человека, но для детей с расстройствами аутистического спектра она особенно важна, т. к. именно коммуникация является основным дефицитом у детей с данным нарушением, вызывающем трудности взаимодействовать с другими людьми, тем самым выстраивать социальные связи. Вслед за Б. Ф. Ломовым и А. А. Бодалевым мы считаем, что коммуникация – это широкое понятие, охватывающее все способы обмена информацией. Включает в себя разговоры, использование графических символов, знаков, а также невербальные способы взаимодействия [3].

В основе всех взаимодействий лежит язык. По утверждению В. А. Поликарпова, язык – это система знаков и символов, с помощью которой люди обмениваются информацией. Он также может быть вербальным (устные слова, предложения) и невербальным (жесты, мимика, пантомимика) [6]. Следовательно, язык представляет собой сложную структуру, которая включает в себя грамматику, лексику и синтаксис. Отметим, что для детей с РАС понимание и использование языка является наиболее сложной задачей.

Язык каждого человека состоит из экспрессивных и рецептивных навыков. *Экспрессивный язык* – это способ, с помощью которого человек выражает свои мысли и чувства, а также делится желаниями и потребностями. Многие из нас воспринимают экспрессивный язык как устную речь, который включает словарный запас, умение формировать предложения, использовать грамматически правильные конструкции. *Рецептивный язык* – это способность понимать информацию, которую передают другие как в устной, так и в письменной форме. Как считает Л. Мурилло, у многих детей с аутизмом навыки рецептивного языка развиваются раньше, чем навыки экспрессивного. Автор утверждает, что это связано, прежде всего, с особен-



ностями неравномерности развития [2]. Важно отметить, что отсутствие экспрессивного языка не означает, что у ребенка нет навыков рецептивного.

Младенцы и маленькие дети начинают осваивать понимание речи окружающих до того, как научатся использовать жесты и слова. Под речью понимается физический акт произнесения слов, включает артикуляцию звуков, интонацию, тембр голоса. Как отражают публикации и показывает опыт отечественных исследователей О. С. Никольской и Е. Р. Баенской [4] речевое развитие у детей с РАС отличается от нормативного как количественно, так и качественно. По данным статистики, у 50 % детей с аутизмом может абсолютно отсутствовать речевое развитие. Многие дети с РАС имеют трудности в артикуляции и могут не использовать речь так, как это делают их сверстники. Присутствует эхолалия (повторение слов или фраз, сказанных окружающими людьми), мутизм (отсутствие ответной и спонтанной речи), фонографичность речи (воспроизведение слов, фраз, даже целых стихотворений, песен без понимания их смысла), автономность речи (общение на «своем» языке), нарушение связности речи, использование слов и фраз-штампов. Практически не используется мимика, жесты. Нарушение речи у детей с РАС является одним из основных симптомов данного расстройства. К. С. Лебединская, О. С. Никольская в своих трудах отражают, что нарушения речевых функций, как правило, проявляются в раннем возрасте [1]. Причины могут быть самыми разнообразными: проблемы со слухом, анатомические особенности речевого аппарата, затруднения в артикуляции, особенности психики и мышления, сложности с пониманием, трудности общения с другими людьми, наличие социофобии, тревожности, проблемы с обучением.

Как показывает практическая деятельность специалистов, работающих с детьми с РАС, понимание индивидуальных особенностей каждого ребенка может помочь выбрать наиболее эффективные методы работы по развитию коммуникации, речи, языковых средств. Для этого необходимо предварительно провести тщательную оценку навыков общения, речевых способностей и языкового развития. Существует множество способов коммуникации, которые могут облегчить взаимодействие в социальной среде.

Альтернативная коммуникация представляет собой форму общения, в которой устная речь заменяется или дополняется другими доступными и понятными способами выражения мыслей, желаний, эмоций. Альтернативная коммуникация может включать:

1. Невербальные методы: жесты, мимику, движения тела; визуальные образы (карточки с изображениями, графические знаки, предметные символы, пиктограммы, письмо); мимические и жестовые системы (жестовый язык); тактильные ощущения (ощупывание, постукивание, поглаживание).
2. Технологические средства: устройства для синтеза речи; программное обеспечение для создания текстовых сообщений, которое может преобразовывать текст в речь (синтезатор речи); специальные приложения на планшетах или смартфонах.
3. Комбинированные подходы: жесты и технологии в комплексе для более эффективного общения.

Вспомогательная (дополнительная) коммуникация – коммуникация, дополняющая речь, используется параллельно с альтернативной, если у ребенка не развита устная речь в полном объеме, но он может называть отдельные звуки, слова. Вспомогательная коммуникация включает: коммуникационные диски и книжки; электронные устройства; указание на графический образ, визуальный символ, картинку; карточки-подсказки.



Не зря альтернативную и вспомогательную коммуникацию называют иной формой языка помимо речи. Основная идея данных видов коммуникации заключается в том, что знаковая деятельность в процессе общения разнообразна, и информация может передаваться через различные каналы. В то же время для эффективного использования альтернативной и вспомогательной коммуникации необходима поддержка со стороны окружающих и особенно важны условия освоения, иначе говоря: создавать как можно больше ситуаций для коммуникации; приобщать других людей, за которыми могут наблюдать и подражать им; вознаграждать и поощрять за коммуникативные попытки. Применение альтернативной и вспомогательной коммуникации поможет развить речевые навыки, уменьшить нежелательное поведение (например, крики, агрессию или самоагрессию); активизирует желание общаться; улучшит качество жизни как ребенка, так и его близких. Решение о выборе вида коммуникации определяется совместно с родителями ребенка, с учетом когнитивных и моторных навыков, стиля обучения, коммуникационных потребностей, способностей к чтению. Главное, чтобы в каждой конкретной ситуации это был наиболее эффективный и доступный метод.

По результатам исследования эффективности программы «Навыки дошкольника», известного специалиста в области детской психологии и аутизма Г. Хенли, проведенного в 2007 г., была выявлена функциональная связь используемых обучающих процедур, предложенных в данной программе, с улучшением навыков коммуникации и самоконтроля с устойчивостью полученных навыков и предупреждением проблемного поведения. Доктор Г. Хенли акцентирует внимание на важности создания условий, способствующих развитию детей с РАС, максимально комфортной и благоприятной среды, ориентирует на уважение свободы выбора ребенка, как ему быть счастливым. Одним из важнейших моментов в разработке индивидуального вмешательства, по мнению доктора Г. Хенли, является поиск мотивации ребенка к обучению, включения функциональной коммуникации. Ученый отмечает, что «...полезно рассматривать “подкрепители” (события), повышающие мотивацию, которые делают ребенка довольным, расслабленным и увлеченным». Он убежден, что эти состояния играют критическую роль в обучении, социализации и общем эмоциональном благополучии. Практика доктора Хенли показывает, что основная роль специалиста должна быть ролью равноправного партнера, а не играть роль контролера или надзирателя, подчеркивая важность уважительного отношения к ребенку, предоставлению ему неограниченного доступа к подкрепителям, более того возможность в любой момент остановить занятие – занятия с «открытой» дверью [8].

По утверждению американского психолога Н. Хоббса, основателя прогрессивного подхода в образовании, который поддерживает мнение и согласен с выводами Г. Хенли, «чтобы развиваться, у ребенка должны быть радостные моменты в ходе каждого дня, и он должен ожидать каждый следующий день в предвкушении мгновений счастья» [7]. Обратим внимание на один важный аспект – определение счастья индивидуально для каждого ребенка.

Ученый Ramey вместе с коллегами разработали опросник для определения реакций, которые возникают у ребенка, когда он доволен или недоволен. По результатам опроса исследователи предлагают создать индивидуальное рабочее определение счастья, включающее поведенческие реакции, например, улыбку, смех, взмахи руками, прыжки, бег, вокализацию. Авторы отмечают, что важность расслабленного, спокойного состояния в периоды подкрепления не столь очевидна, как важность получения результата – радости. Ребенок именно в ненапряженном, расслабленном



состоянии чувствует себя комфортно, в физической и эмоциональной безопасности, что создает среду для дальнейшего более плотного и эффективного взаимодействия со специалистом или взрослым. Также необходимо обращать внимание, что не всегда для мотивации требуется только что-то одно, для некоторых детей важно создавать комплекс условий для достижения необходимого состояния [9].

Вышеописанный анализ исследований зарубежных авторов позволил использовать его для реализации проекта достижения у детей с РАС состояний: *довольного, расслабленного и увлеченного* в процессе освоения коммуникативных навыков. Была разработана программа «Баланс» по оказанию ранней помощи семьям, имеющим детей с РАС. Целью является формирование навыков положительного эмоционального сотрудничества между детьми с РАС и родителями с использованием направлений превентивного подхода в обучении. Были выдвинуты задачи: 1) создать условия для раскрытия потенциальных способностей у детей с РАС и их родителей, чтобы появилась уверенность в себе и собственных силах; 2) сформировать навыки коммуникации с родителями и взаимодействия с другими участниками образовательного процесса; 3) обучить взаимопониманию, преодолению барьеров трудностей коммуникации, умению слышать и слушать; 4) ограничить детей с РАС от влияния неблагоприятных факторов в учебе, предупредить нежелательное избегающее поведение, ситуации неуспеха; 5) развить личностный потенциал ребенка с РАС, повысив родительские компетенции.

Создание условий, выбор педагогических технологий, активизация познавательной, творческой деятельности зависит от интересов, мотивов, индивидуальных, личностных, возрастных возможностей и особенностей каждого ребенка. Очень важна правильная организация взаимодействия, которая зависит от нарушения развития и его причин. Необходимо вызвать доверие, интерес, понять трудности, увидеть перспективу ребенка [5]. Мотивация значима как в специально организованных взрослыми занятиях, так и тех, которые выбираются самим ребенком, особенно если акцент сделан на социальные навыки, коммуникацию и самостоятельность досуга. Желательно, чтобы в период подкрепления ребенок активно взаимодействовал не только с материалами, но и окружающими людьми, используя наработанный опыт, навыки и предпочтения. Ценностью коррекционного эффекта является снижение ограничений общения и выраженности аутистических проявлений.

Таким образом, коммуникация является важной жизненной потребностью и играет необходимую, исключительную роль для детей с РАС. Трудности ребенка с РАС могут значительно повлиять на их способности к общению, но, принимая во внимание способы коммуникации, мы можем значительно улучшить качество их жизни. Адаптация и поддержка семьи помогут детям с РАС установить связи с окружающим миром. Это говорит о том, что будущее детей с РАС зависит от нашего понимания уникальности этих детей, наших усилий в создании доступной и поддерживающей среды для их полноценного развития, роста, общения, социального взаимодействия, моделей культуры поведения.

Список источников

1. Дети с нарушениями общения. Ранний детский аутизм / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг, Р. К. Ульянова, Т. И. Морозова. – М.: Просвещение, 1989. – 92 с.
2. Как помочь ребенку с аутизмом избежать «истерики» в магазине [Электронный ресурс]. – URL: <https://autismjournal.help/articles/kak-pomoch-rebenku-s-autizmom-izbezhat-isteriki-v-magazine?ysclid=m3r3y3kncd1386727> (дата обращения: 02.05.2024).



3. Ломов Б. Ф. Проблемы психологии общения // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. – 349 с.
4. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Тервинф, 1997. – 341 с.
5. Одинокова Н. А., Симонова Е. А. Уроки творчества в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S11. – С. 62–68.
6. Поликарпов В. А. Квазиграфические объекты в процессах познания и понимания. – Минск: Белорусский государственный университет, 2012. – 201 с.
7. Хоббс Н. Проблемный и тревожный ребенок. – Калифорния: Джосси-Басса, 1985. – 406 с.
8. Hanley G. P., Jin C. S., Vanselow N. R., Hanratty L. A. Producing meaningful improvements in problem behavior of children with autism via synthesized analyses and treatments // Journal of Applied Behavior Analysis. – 2014. – № 4. – P. 16–36.
9. Gover H. C., Staubitz J. E., Juárez A. P. Revisiting Reinforcement: A Focus on Happy, Relaxed, and Engaged Students // Teaching Exceptional Children. – 2022. – № 55(1). – P. 72–74.

Информация об авторах

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

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

Мария Андреевна Игнатьева, тьютор, Детский сад № 481 «Колобок», Новосибирск, erdi@bk.ru

Information about the authors

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

Svetlana Leonidovna Shcherbakova, teacher defectologist, Kindergarten No. 481 “Kolobok”, Novosibirsk, svetlana15051978@mail.ru

Maria Andreevna Ignatyeva, tutor, Kindergarten No. 481 “Kolobok”, Novosibirsk, erdi@bk.ru

Поступила: 20.12.2024

Одобрена после рецензирования: 09.01.2025

Принята к публикации: 07.02.2025

Received: 20.12.2024

Approved after peer review: 09.01.2025

Accepted for publication: 07.02.2025



Некоторые особенности пищевого поведения у детей с расстройствами аутистического спектра

Т. Н. Симонова¹, Т. А. Обухова¹

¹Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, Астрахань

В статье изложены проблемы пищевого поведения детей с расстройствами аутистического спектра, роли правильного питания, необходимость комплексного подхода, а также возможные причины искаженного пищевого поведения, при этом авторы опираются на новейшие научные исследования, точку зрения которых они разделяют.

Ключевые слова: пищевое поведение; дети с расстройствами аутистического спектра; сенсорная дисфункция; стратегии родительского поведения.

Для цитирования: Симонова Т. Н., Обухова Т. А. Некоторые особенности пищевого поведения у детей с расстройствами аутистического спектра // День дефектологии. – 2025. – № 1. – С. 120–125.

Original article

Some features of eating behavior in children with autism spectrum disorders

T. N. Simonova¹, T. A. Obukhova¹

¹Astrakhan State University named after V. N. Tatishcheva, Astrakhan

The article outlines the problems of eating behavior of children with autism spectrum disorders, the role of proper nutrition, the need for an integrated approach, as well as possible causes of distorted eating behavior, while the authors rely on the latest scientific research, the point of view of which they share.

Keywords: eating behavior; children with autism spectrum disorders; sensory dysfunction; parenting strategies.

For citation: Simonova T. N., Obukhova T. A. Some features of eating behavior in children with autism spectrum disorders. *Day of Defectology*, 2025, no. 1, pp. 120–125.

В литературе наиболее часто в качестве проявлений расстройств аутистического спектра (РАС) отмечаются нарушения коммуникативной функции, стереотипии, снижение навыков социального взаимодействия, снижение интереса к окружающей среде, особенности речи, мышления, сенсорной сферы [4].

Довольно часто специалисты встречаются с жалобами родителей ребенка с аутизмом на нарушение пищевого поведения [1; 5]. Вследствие этого в настоящее время активизировались исследования, направленные на раскрытие причин и факторов, которые влияют на возникновение нарушений пищевого поведения.



Интерес к этому вопросу связан с тем, что прием пищи с самого рождения связан с межличностным взаимодействием матери и ребенка, который из физиологического акта превращается в неотъемлемую составляющую процесса общения, способствуя установлению и формированию деловых и дружеских взаимоотношений.

Обзор литературы показывает, что до сих пор нет единообразного использования терминов и определений для проблем с питанием или полностью четких диагностических классификаций, охватывающих сложность проявлений нарушений пищевого поведения.

Междисциплинарная экспертная группа Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) предложила определять это расстройство как «нарушение приема пищи через рот, которое не соответствует возрасту и связано с медицинскими, диетологическими навыками и/или психосоциальной дисфункцией». Современное состояние науки о питании требует расширительного понимания содержания этого акта, на которое оказывают влияние внутренние (физиолого-биохимические механизмы) и внешние факторы (окружающая среда) [2; 3].

Под термином «пищевое поведение» большинство ученых понимают установки, формы поведения, привычки и эмоции, касающиеся еды, которые индивидуальны для каждого человека.

Психологические аспекты нарушений пищевого поведения у детей с РАС также заслуживают внимания. Многие дети с этим расстройством имеют трудности в социальном взаимодействии и коммуникации, что может усугублять их пищевые проблемы.

Например, они могут испытывать значительный стресс в социальных ситуациях, связанных с приемом пищи, таких как обеды в школе или семейные ужины. Эти ситуации могут вызывать у них тревогу, что, в свою очередь, может приводить к избеганию пищи или определенных мест, связанных с приемом пищи.

Также стоит отметить, что дети с РАС могут проявлять ритуализированное поведение, связанное с приемом пищи, например, они могут настаивать на определенном порядке расположения продуктов на тарелке или на том, чтобы есть только из определенной посуды, сидеть в определенном месте за столом и т. д. Эти ритуалы могут служить способом снижения тревожности, но также могут ограничивать разнообразие их рациона [5].

Для детей с РАС характерны нарушения сенсорной чувствительности, атипичная сенсорная обработка приводит к чрезмерной реакции на пищевые раздражители, что может привести к отказу от еды и неофобии. Процесс приема пищи довольно сложен и включает в себя интеграцию различных сенсорных аспектов, которые влияют на индивидуальное восприятие и предпочтение определенных продуктов или их групп [6; 8].

С. А. Чермак с коллегами разъясняют этиологию повышенной чувствительности к оральным сенсорным раздражителям у детей с РАС структурно-синаптическими и нейробиологическими изменениями, которые могут существенно влиять на задачу этих оральных, тактильных сенсорных стимулов [7].

Мы предприняли исследование пищевого поведения, в котором было задействовано 6 детей с РАС в возрасте 5–6 лет. Основным методом исследования было диагностическое интервьюирование и анкетирование родителей.

Через диагностическое интервью осуществлялся сбор анамнестических данных для выяснения наличия медицинских проблем, которые могут быть причиной пищевых расстройств (аллергия, боль, проблемы с желудочно-кишечным трактом,



перенесенные инфекции, операции под общим наркозом, следование различным диетам – чрезмерной белковой нагрузке, голодание, необходимость приема ряда лекарственных препаратов, например вальпроевая кислота и др., а также нутритивный статус мамы во время беременности), генетическими особенностями метаболизма. Помимо этого, осуществлялся просмотр видеоматериалов кормлений детей, предоставленных родителями с последующим совместным анализом.

Из анализа медицинских документов были получены следующие анамнестические данные: 4 из детей имели недостаточный вес; 2 – избыточный вес; у 3 имелась непереносимость некоторых лекарственных медикаментов и пищевых продуктов; у большинства детей имелись в анамнезе проблемы с желудочно-кишечным трактом, по поводу которых они консультировались с гастроэнтерологом (дисбактериоз, запоры, метеоризм, диарея); никто из детей не направлялся к диетологу и нутрициологу.

Диагностическим инструментом выступил опросник кормления ребенка CFQ (The Child Feeding Questionnaire), направленный на изучение родительских установок, пищевых практик и отношения к кормлению. Этот инструмент был адаптирован нами с учетом поставленной в исследовании цели.

Результаты диагностического интервьюирования показали следующее: отвращение к еде у 3 детей появилось в возрасте 2 лет; у 5 детей наблюдалось предпочтение кислых продуктов, они могли, не морщась, съесть целый лимон; в пищевом репертуаре было меньше 20 продуктов, что касалось не только разных видов продуктов, но и типа приготовления одного и того же продукта, например вареной целой картошки пюре; при предложении нового продукта у ребенка возникала бурная реакция в виде отказа от еды, тошноты, кашля, агрессии, истерики; дети отказывались не только пробовать новый продукт, но и даже трогать его; у некоторых детей отказ от еды был связан с тем, что привычный продукт лежал рядом с новым, например, тарелка с картошкой стояла рядом со стаканом молока или сока.

При интерпретации результатов этого исследования мы основывались на том, что избегание действия стимула означает высокий порог чувствительности к нему и попытки минимизировать контакт с ним, что свидетельствует о сенсорной гиперчувствительности.

Если ребенок стремится к получению ощущения, то у него низкий порог чувствительности – сенсорная гиперчувствительность, поэтому он пытается ее усилить.

Мы выявили 3 подгруппы детей с сенсорной дисфункцией: дети с гипочувствительностью – 45 %; дети с гиперчувствительностью – 39 %; дети со смешанным типом сенсорной дисфункции – 16 %.

Сенсорная дисфункция проявлялась следующими феноменами:

а) расстройствами сенсорной модуляции – чрезмерной или недостаточной реакцией на раздражители. При этом дети могут или избегать каких-то ощущений или их упорно искать;

б) сенсорно-моторными расстройствами, вызванными неверной обработкой сенсорных сигналов;

в) сенсорной дискриминацией, проявляющейся в рассеянном внимании, неорганизованности и нарушении исполнительных функций.

Наблюдение за поведением детей, описанное родителями, дало возможность учесть его особенности при сенсорной дисфункции.



При пониженной вкусовой чувствительности дети облизывали или обнюхивали все подряд. Они старались все попробовать языком – мебель, одежду, пробовали лизнуть людей, домашних животных и т. п. Подобная «исследовательская деятельность» ребенка часто приводила к несчастному случаю.

При повышенной вкусовой чувствительности отмечалось пристрастие к однообразной еде: некоторые продукты из общепринятого рациона кажутся ребенку слишком горькими, солеными, жгучими. Проявляя устойчивое упрямство и подозрительность, он ел одну и ту же привычную для него еду или выбирал что-то знакомое по виду, например только кашеобразное, белого цвета (манную кашу, творог). Любую нелюбимую еду ребенок выплевывал.

При пониженной обонятельной чувствительности дети не реагировали на обычные запахи, не замечали неприятных и не различали сходных, например лимона и уксуса. Такие дети постоянно искали способы стимулирования обоняния, предпочитали сильные ароматы, обнюхивали не только пищу, предметы, но и людей, что, естественно, вызывало недоумение и недовольство окружающих.

Таким образом, нам удалось выявить наиболее типичные нарушения пищевого поведения, которые мы распределили по механизмам на две группы:

1. **Эндогенные механизмы.** Дисфункция сенсорного восприятия, обуславливающая чрезмерную избирательность к пище – гипочувствительность и гиперчувствительность стимулов, которая проявлялась в том, что ребенок мог есть только жидкую, пюреобразную пищу или только твердую (макароны, хлеб; предпочитает грызть, хрустеть или, наоборот, есть только измельченные продукты), отказывался от новой пищи, даже когда был голоден.

2. **Экзогенные механизмы.** Проблемы с организацией процесса питания и пониманием социальных правил при приеме пищи: бурная аффективная реакция на новую или измененный вид привычной пищи, трудности усадить за стол, беготня с куском пищи, настойчивость желания, чтобы его кормили, хотя может есть сам; настойчивость на единообразии процедуры кормления (столовых приборов, места, вида, сидения, подачи); нарушения навыков социальной коммуникации и взаимодействия.

Мы сочли необходимым изучить вопрос о том, имеются ли проявления сенсорной дисфункции в других ситуациях, не связанных с питанием.

Родители гипочувствительных детей рассказывали, что они предпочитают узкую одежду, не избегают телесных контактов и сами иницируют их, иногда причиняя себе боль. Они постоянно находятся в движении, любят качаться на качелях, сильно раскачиваясь, забираются на шкаф, не чувствуя опасности.

Родители гиперчувствительных детей описывали совершенно противоположное поведение: оно могло резко измениться в случае, если близкие изменяли свою внешность (мама перекрасила волосы в светлый цвет, бабушка пришла в яркой кофте зеленого цвета, хотя раньше носила серый кардиган). Дети постоянно стремились спрятаться в какой-то уголок, залезть под стол. Ходили очень осторожно, медленно, избегая ходьбу по песку, камням, по неровной поверхности. Их невозможно было уговорить покататься на каруселях, качелях, залезть на детскую горку. Отмечались трудности с одеванием любой одежды, они стремились все с себя снять, вплоть до наготы. Их раздражали мокрые руки, они не могли брать липкие предметы, заниматься с пластилином, клеем.



Также нами изучен вопрос о воспитательных стратегиях родителей детей, имеющих нарушения пищевого поведения. В процессе бесед с ними мы выделили следующие типы.

Запретительная стратегия. Родители испытывают широкий спектр негативных состояний: стресс, депрессию, неуверенность в себе, непонимание матерью собственных эффективных стратегий поведенческого взаимодействия. Они предпринимают хаотичный поиск выхода из трудной ситуации в виде жесткого контроля и запретительных мер. Такая стратегия чаще использовалась родителями гипочувствительных детей, особенно когда они ощущали тревогу, связанную с опасностью жизни их ребенка, или когда он подбирал с земли несъедобное и брал в рот.

Принудительная стратегия. Родители отчаянно пытались преодолеть трудности, стараясь наладить взаимодействие с ребенком директивным способом: преодолеть его «упрямство», заставить слушаться и не «потакать» ему. Чаще такая стратегия имела место при воспитании гиперчувствительных детей. Родители настойчиво пытались уговорить ребенка одеться, выйти погулять, причесаться, умыться, поесть.

Стратегия потворствования проявлялась в воспитательной неуверенности, родители предъявляли в значительной степени меньше требований – запретов к своему ребенку, часто происходило перераспределение власти между ребенком и родителем: родитель склонен идти на поводу у ребенка, уступать ему даже в тех случаях, когда он считает, что уступать нельзя. Родители не устанавливали четких требований к ребенку и крайне редко применяли санкции. Можно говорить о поведении самопожертвования матери, подавлении негативных чувств, об опасении обидеть ребенка, уклонении от конфликта.

Таким образом, неправильные реакции, определявшие воспитательные стратегии родителей, закрепляли нежелательное пищевое поведение детей с РАС. Поэтому даже тогда, когда проблемы медицинской составляющей избирательного пищевого поведения решались, улучшения не происходили.

Вывод. Нарушения пищевого поведения являются частым сопутствующим патологическим феноменом в картине развития ребенка с РАС.

Родительский вклад в проблемы кормления и питания у детей с РАС достаточно высок и требует дополнительной работы специалистов по просвещению и психолого-педагогическому сопровождению родителей.

Важным фактором успешности коррекционной работы является оптимальная стратегия воспитания пищевого поведения в семье. Поэтому необходимо изучать специфические модели родительского поведения, которые могут усугубить проблемы социализации ребенка.

Список источников

1. Минаева А. В., Сафонова Н. В. Пищевая избирательность у детей с РАС // Традиции и инновации в современной психологии и педагогике. – Волгоград: Аэстэрна, 2022. – С. 26–28.
2. Международная классификация болезней десятого пересмотра (МКБ-10) [Электронный ресурс]. – URL: <https://icd.who.int/browse10/2019/en> (дата обращения: 02.10.2024).
3. Международная классификация болезней одиннадцатого пересмотра (МКБ-11) [Электронный ресурс]. – URL: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en> (дата обращения: 02.10.2024).



4. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. – М.: Тервинф, 1997.

5. Худякова М. И., Черевко Н. А., Скурневская А. В., Розенштейн М. Ю. Особенности пищевой гиперчувствительности у детей с расстройством аутистического спектра // Acta Biomedica Scientifica. – 2019. – Т. 4, № 5. – С. 60–67.

6. Чулкова Р. Н. Дисфункция сенсорной интеграции у детей с расстройствами аутистического спектра // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 2-4. – С. 164–166.

7. Чермак С. А., Кертин К., Бандини Л. Г. Пищевые предпочтения и сенсорная чувствительность у детей с расстройствами аутистического спектра // Журнал Американской диетической ассоциации. – 2010. – № 110(2). – С. 238–246.

8. Шницберг И. Л. Коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. – 2013. – № 2. – С. 33–44.

Информация об авторах

Татьяна Николаевна Симонова, доктор педагогических наук, профессор, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, Астрахань, tsimonova52@mail.ru

Тамара Александровна Обухова, студент 5 курса бакалавриата, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева, Астрахань, rasputina_tamara@mail.ru

Information about the authors

Tatyana Nikolaevna Simonova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Astrakhan State University named after V. N. Tatishcheva, Astrakhan, tsimonova52@mail.ru

Tamara Aleksandrovna Obukhova, 5th year undergraduate student, Astrakhan State University named after V. N. Tatishcheva, Astrakhan, rasputina_tamara@mail.ru

Поступила: 24.12.2024

Одобрена после рецензирования: 09.01.2025

Принята к публикации: 07.02.2025

Received: 24.12.2024

Approved after peer review: 09.01.2025

Accepted for publication: 07.02.2025

День дефектологии. 2025. № 1

Day of Defectology, 2025, no. 1

Научная статья

УДК 364.467

Инклюзивное волонтерство в вузе как ресурс формирования инклюзивной культуры в студенческой среде

Г. Г. Саитгалиева¹

¹Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва

В статье рассматриваются возможные ресурсы развития инклюзивной культуры в обществе и непосредственно в вузе среди студенческой молодежи, одним из которых является инклюзивное волонтерство. Инклюзивная культура в настоящее время обретает особую важность, т. к. крайне необходимо формирование в молодежной среде эмпатических отношений. Востребованными сегодня становятся готовность и способность каждого члена общества к оказанию помощи и поддержки тем, кто в ней нуждается.

Ключевые слова: волонтерство; инклюзия; инклюзивное волонтерство; инклюзивная культура.

Для цитирования: Саитгалиева Г. Г. Инклюзивное волонтерство в вузе как ресурс формирования инклюзивной культуры в студенческой среде // День дефектологии. – 2025. – № 1. – С. 126–130.

Original article

Inclusive volunteering in the university as a resource for forming an inclusive culture in the student environment

G. G. Saitgalieva¹

¹Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow

The article examines possible resources for developing an inclusive culture in society and directly at the university among student youth, one of which is inclusive volunteering. Inclusive culture is currently gaining particular importance, since it is extremely necessary to form empathic relationships in the youth environment. The readiness and ability of each member of society to provide assistance and support to those who need it are in demand today.

Keywords: volunteering; inclusion; inclusive volunteering; inclusive culture.



For citation: Saitgalieva G. G. Inclusive volunteering in the university as a resource for forming an inclusive culture in the student environment. *Day of Defectology*, 2025, no. 1, pp. 126–130.

В последние годы в России в рамках волонтерского движения среди детей и молодежи большую популярность и развитие получает инклюзивное волонтерство. Одним из нормативных оснований формирования данного направления волонтерства в студенческой среде является мероприятие П.3.5 – Развитие молодежных инициатив в сфере инклюзии, которое включено в Межведомственный комплексный план мероприятий по повышению доступности среднего профессионального и высшего образования для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе профориентации и занятости указанных лиц, утвержденный 10 апреля 2023 г. заместителем Правительства Российской Федерации Т. А. Голиковой.

Следует отметить, что гуманное и поддерживающее отношение людей друг к другу – величайшая ценность, которая является направляющей в формировании культуры в обществе и инклюзивной культуры, в частности. Термин «инклюзивная культура» относительно недавно появился в научной литературе и научные подходы к его толкованию еще только начинают зарождаться. В данной статье автор будет исходить из того, что инклюзивная культура – это концепция, которая включает в себя определенное социальное поведение, нормы и способы организации разных форм совместной деятельности людей, имеющих ограничения в своей жизнедеятельности и условно здоровых людей. Полноценное социальное взаимодействие между данными социальными группами возможно только тогда, когда будут сняты страхи и ограничения, разрушены стереотипы восприятия людей, имеющих «видимые нарушения», инвалидность.

Образовательные организации высшего образования объединяют свои ресурсы в поддержке и развитии волонтерских проектов, направленных на оказание помощи нуждающимся категориям населения и прежде всего людям с инвалидностью разного возраста. Одним из примеров консолидации усилий вузов в продвижении инклюзивных волонтерских инициатив студентов является начавшееся в 2022 г. движение по проведению слетов инклюзивных волонтеров среди студентов педагогических вузов. Слет инклюзивных волонтеров-студентов педагогических вузов проводится ежегодно ресурсными учебно-методическими центрами по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, созданными на базе вузов при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации и активном участии вузов-партнеров сети – ведущих педагогических университетов. Совершенно очевидно, что такие площадки способствуют формированию инклюзивной культуры у студентов – будущих педагогов, приобретению и совершенствованию тех компетенций, которые необходимы для взаимодействия и коммуникации с лицами, имеющими различные отклонения в состоянии здоровья.

Основным лейтмотивом данных мероприятий является вовлечение студенческой молодежи в проблематику инвалидности, решение социальных проблем и оказание помощи в интеграции инвалидов и лиц с ОВЗ. Целевым ориентиром такого рода мероприятий выступает возможность коллаборации существующих волонтерских практик, реализуемых в вузах России, а также совершенствование компетенций у студентов, в том числе с инвалидностью, направленных на оказание помощи и сопровождение лиц с различными видами нарушений. Задачами проведения слета являются развитие, укрепление и поддержка добровольческой деятельности,



позиционирование успешных инклюзивных практик волонтерства, формирование компетенций, необходимых добровольцу для осуществления сопровождения лиц с инвалидностью и самостоятельной добровольческой деятельности.

Как показывает практика проведения таких площадок, важную роль в формировании инклюзивной культуры играет включение в программы слетов инклюзивных волонтеров мастер-классов, направленных на развитие теоретических знаний и практических умений по сопровождению и взаимодействию с лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью. Студентам предоставляется возможность получить навыки использования русского жестового языка, оказания первой медицинской помощи лицам с инвалидностью в чрезвычайных ситуациях, знания по составлению маршрутов для лиц с различными видами нарушений и многое другое.

Участие в проблемных дискуссиях помогает студентам совместно обсудить существующие основные тенденции, те вызовы и трудности, которые возникают при реализации инклюзивных проектов на уровне вуза, региона и страны, определить цель, задачи, приоритетные направления развития инклюзивного волонтерства, проектировать возможные мероприятия и события, которые будут способствовать развитию инклюзивной культуры в студенческих сообществах и в обществе в целом. Наиболее актуальными, по мнению самих студентов, среди волонтерских инициатив являются проекты, направленные на развитие межведомственного взаимодействия, нормативного регулирования волонтерской деятельности, развитие IT-технологий, которые могут быть использованы в волонтерской деятельности, поддержание мотивации к инклюзивной волонтерской деятельности у студентов. Инклюзивные волонтерские слеты – это возможность для будущего специалиста, педагога продемонстрировать приобретенные в процессе обучения в вузе профессиональные и социальные компетенции, поработать в команде таких же студентов из других вузов России.

Основными результатами проведения слетов инклюзивных волонтеров из числа студентов педагогических вузов являются:

1. Изменения отношения студентов – будущих педагогов к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью. Подготовка проектов, направленных на помощь, поддержку, сопровождение данной категории детей, является стимулом для снятия барьеров (отношенческих, коммуникативных и др.) при взаимодействии в будущей профессиональной деятельности педагог – обучающийся с ОВЗ/инвалидностью.

2. Формирование личной практики у студента в подготовке и реализации проектов в сфере добровольчества. Такой опыт участия в проектах инклюзивного волонтерства формирует общую гуманитарную культуру человека, фундаментальные ценности, актуальные для нашего современного общества.

3. Развитие профессиональных компетенций, например, в части готовности студента – будущего педагога к обучению детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Выстраивание продуктивного взаимодействия в рамках волонтерской проектной деятельности, в том числе диалога с разными категориями обучающихся, а также родителями, воспитывающих ребенка с инвалидностью, способствует апробации теоретических знаний, умений, полученных студентами в процессе профессионального образования.

4. Формирование инклюзивной культуры в обществе. Педагоги образовательных организаций в рамках просветительской деятельности, работая со своими ученика-



ми, их родителями, в профессиональном кругу других педагогов, распространяют знания об особенностях и возможностях людей с инвалидностью, способствуют формированию «положительного имиджа» ребенка с инвалидностью.

Таким образом, развитие инклюзивного волонтерства в вузе является важным ресурсом для формирования нравственной, моральной и гражданской позиции у обучающейся молодежи. К сожалению, не во всех регионах и вузах в настоящее время уделяется должное внимание развитию волонтерского движения и, в частности, направлению волонтерского движения по сопровождению людей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Вместе с тем именно данное направление добровольчества можно рассматривать как одну из приоритетных задач деятельности студенческих объединений вузов при формировании инклюзивной культуры среди обучающейся молодежи. Также такая позиция студенчества может стать неким «социальным стандартом» для остальной молодежи, послужить основой для формирования инклюзивной культуры не только по отношению к людям с инвалидностью, но и к волонтерству и благотворительности в целом. Инклюзивные волонтерские смены создают основу и открывают перспективы для дальнейших исследований в области проблематики понимания инвалидности, совершенствования инклюзивных процессов и развития инклюзивной культуры в различных организациях и в обществе в целом.

Список источников

1. Багдасарова Д. Э., Репникова А. Ю., Сидоренко О. В. Теоретические и практические аспекты формирования инклюзивной культуры в современном образовании // Инклюзия в образовании. – 2024. – Т. 9, № 2(34). – С. 46–64. – EDN BDORZD
2. Газиева М. З., Газиева Я. З. Готовность будущих педагогов к использованию инклюзивных практик и возможности формирования инклюзивной культуры педагога // Специальное образование. – 2024. – № 3(75). – С. 199–213. – EDN BEOEUC
3. Гуцина Г. А., Торпакова Е. А. Модель формирования инклюзивной культуры обучающихся в условиях образовательного пространства вуза // Журнал педагогических исследований. – 2024. – Т. 9, № 2. – С. 91–98. – DOI 10.12737/2500-3305-2024-9-2-91-98. – EDN GYKRWW
4. Ларичев К. Н. Некоторые аспекты формирования инклюзивной культуры // Психология: новые горизонты: сборник трудов Студенческого форума II Международной научно-практической конференции (г. Евпатория, 9 декабря 2022 г.). – Симферополь: Ариал, 2023. – С. 140–144. – EDN FNWFQE
5. Саитгалиева Г. Г. Организационные условия обучения студентов с инвалидностью в педагогических вузах // Вестник практической психологии образования. – 2023. – Т. 20, № S1. – С. 129–145. – EDN VEACES

Информация об авторе

Гузель Газимовна Саитгалиева, кандидат социологических наук, доцент, руководитель направления «Инклюзивное образование», Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Москва, ggg2910@mail.ru

Information about the author

Guzel Gazimovna Saitgalieva, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Head of the “Inclusive Education” Department, Russian Academy of National



Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation,
Moscow, ggg2910@mail.ru

Поступила: 09.01.2025

Одобрена после рецензирования: 03.02.2025

Принята к публикации: 14.02.2025

Received: 09.01.2025

Approved after peer review: 03.02.2025

Accepted for publication: 14.02.2025

ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ ОСОБОГО РЕБЕНКА

SUPPORT FOR THE FAMILY OF A SPECIAL CHILD

День дефектологии. 2025. № 1
Day of Defectology, 2025, no. 1

Научная статья

УДК 376

Представления родителей подростков с ограниченными возможностями здоровья о содержании их деятельности в интернет-пространстве

И. П. Волкова¹, А. В. Машкова¹

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

В статье представлены результаты изучения представлений родителей подростков с ограниченными возможностями здоровья о содержании их деятельности в интернете. Результаты сравнительного анализа анкетного опроса родителей подростков позволили выявить недостаточную осведомленность о проблемах, которые могут возникнуть у детей при чрезмерной активности в цифровом пространстве, и необходимость повышения родительского контроля за содержанием их деятельности в сетевом пространстве.

Ключевые слова: виктимизация личности; интернет; интернет-зависимость; кибербуллинг; подростки с ограниченными возможностями здоровья; цифровая социализация.

Для цитирования: Волкова И. П., Машкова А. В. Представления родителей подростков с ограниченными возможностями здоровья о содержании их деятельности в интернет-пространстве // День дефектологии. – 2025. – № 1. – С. 131–139.

Original article

Awareness of parents of adolescents with disabilities about their activity in the Internet space

I. P. Volkova¹, A. V. Mashkova¹

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

The article presents the results of studying the perceptions of parents of adolescents with disabilities about the content of their activities on the Internet. The results of a comparative analysis of a questionnaire survey of parents of adolescents allowed to reveal insufficient awareness of the problems that may arise in children with excessive activity in the digital space and the need to increase parental control over the content of their activities in the network space.



Keywords: personal victimization; internet; internet addiction; cyberbullying; adolescents with disabilities; digital socialization.

For citation: Volkova I. P., Mashkova A. V. Awareness of parents of adolescents with disabilities about their activity in the Internet space. *Day of Defectology*, 2025, no. 1, pp. 131–139.

В настоящее время одной из актуальных проблем психолого-педагогических исследований является проблема влияния цифровизации современного общества на психическое и личностное развитие подрастающего поколения, которое характеризуется активным использованием компьютерных технологий. Дети и подростки развиваются, получают образование и приобретают навыки социализации не только в реальном, но и в интернет-пространстве, в условиях цифровой социализации [3; 6 и др.]. Виртуальное пространство становится сегодня одним из основных источников общения разных возрастных и социальных групп населения, в том числе подростков и подростков с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), которые являются наиболее активными пользователями социальных сетей. Как отмечают исследователи, интернет может выступать в качестве привлекательной альтернативы общения для подростков, испытывающих трудности при общении со сверстниками и взрослыми [1]. Использование социальных сетей становится важным ресурсом преодоления человеком дефицита общения, чувства одиночества, что имеет особое компенсаторное значение для подростков с ОВЗ, развивающихся в условиях социальной и эмоциональной депривации [4]. Однако чрезмерная активность подростков в сетевом пространстве может иметь негативные последствия для их психофизического и личностного развития, что обусловлено особенностями развития детей подросткового возраста. В подростковом возрасте отмечается более низкая устойчивость к манипулятивным и агрессивным воздействиям из-за повышенной сензитивности к внешним влияниям, эмоциональной неустойчивости, сниженной способности к самоконтролю, низкого уровня социальной компетентности. Перестройка ранее сложившихся психологических структур личности в данном возрасте может обуславливать различные поведенческие девиации [10]. Как отмечают исследователи, дети и подростки наиболее уязвимы перед лицом различных рисков использования цифровых технологий, использование которых могут обуславливать проблемы в разных сферах жизнедеятельности общества и социальных институтах, в том числе семье, в детско-родительских отношениях [15].

Переход на новую ступень развития в подростковом возрасте связан с психологическими новообразованиями, сменой и развитием ведущих типов деятельности, новой позиции подростка при вступлении в отношения с миром взрослых и сверстников [14]. Общение со сверстниками является важным специфическим каналом получения информации, с помощью которого подростки узнают многие необходимые сведения, по разным причинам не сообщаемые им взрослыми. В то же время для подростков характерна не только потребность в интимно-личностном общении со сверстниками, но и выраженная потребность в понимании, установлении доверительных отношений с родителями. В случае неудовлетворенности отношениями с родителями, из-за отсутствия взаимопонимания может возникать психологический барьер, внутреннее напряжение, которое может проявляться в агрессивных формах поведения [13]. Для решения возникающих проблем подростки с окружающими прибегают к активному общению в сетевом пространстве [7]. Как отмечает



Д. В. Кирюхина, коммуникация в интернете из-за отсутствия разного рода ограничений может приводить к полному игнорированию общепринятых норм морали. В социальных сетях агрессивное поведение может проявляться значительно ярче в ругательствах, оскорблениях, угрозах, нецензурной лексике, чем в реальной жизни. При этом позиция подростка может часто не соответствовать его взглядам, а является способом повышения самоуважения и завоевания авторитета в кругу сверстников [8].

Растущее количество детей и подростков – пользователей социальных сетей, времени, которое они проводят в интернет-пространстве, обуславливает новые запросы перед исследователями. В настоящее время особую актуальность приобретает изучение проблемы взаимоотношений взрослых и детей в условиях интенсивно развивающихся интернет-технологий, родительского сопровождения цифровой активности детей [5; 7; 15; 16]. А. Л. Янек отмечает, что виртуальная реальность может выступать для детей в качестве компенсации доверительного общения с родителями. По данным опроса, проведенного автором, 46,2 % подростков отметили, что у них есть проблемы, которые им легче обсудить в интернете, нежели с родителями. Низкая степень доверительности, как отмечает автор, характеризует конфликтный и деструктивный стили отношений в воспитании детей [15]. Н. С. Денисенкова и П. И. Тарунтаев рассматривают важную роль взрослых в использовании ребенком цифровых устройств для предупреждения формирования у детей деструктивных форм поведения. На основе анализа имеющихся зарубежных исследований авторы отмечают, что родители могут недооценивать потенциальный вред цифровых технологий на возникновение у детей поведенческих проблем, в том числе формирование зависимости от смартфона, проявление агрессии. При этом активное использование самими родителями цифровых устройств может негативно сказываться на их внимании к потребностям ребенка, в том числе необходимости вовремя оказать ему помощь и эмоциональную поддержку, в конечном итоге, на формировании доверительных и позитивных отношений и отношений привязанности между детьми и родителями [5]. Повышенный риск негативного влияния на детей и подростков использования интернет-технологий отмечается не только из-за отсутствия родительского контроля, но и недостаточной у многих родителей цифровой компетентности, низкого уровня технических навыков или времени, которое необходимо потратить для их повышения [7]. Между тем подростки, по сравнению с родителями, быстрее осваивают цифровые технологии, испытывают существенные трудности самостоятельной фильтрации негативного контента, связанные с ним переживания, с которыми им сложно справиться самостоятельно. Однако взрослые осведомлены о проблемах ребенка недостаточно [15]. Родители, как правило, недооценивают участие своего ребенка в рискованном и/или вредном поведении, возможность причинения ему вреда в интернете [16]. Отсутствие родительского контроля за активностью детей и подростков в интернете, бесконтрольное общение подростков в социальных сетях обуславливает их повышенную подверженность киберагрессии, формированию интернет-зависимости, игровой компьютерной зависимости, виктимизации личности, риск кибербуллинга как одной из форм агрессии, проявляющейся в моральном и психологическом насилии [2; 11; 15].

Подростки с ОВЗ, которые также активно используют интернет-технологии, являются группой риска формирования различных форм дезадаптивного поведения не только в реальном, но и в сетевом пространстве. Повышенный риск кибербуллинга и виктимизации личности обусловлен не только возрастными, но и специ-



фическими особенностями развития – незрелостью эмоционально-волевой сферы, доверчивостью, отсутствием жизненного опыта и осведомленности в вопросах половых отношений, неумением полно и критично оценивать сложившуюся ситуацию и прогнозировать собственные действия и возможные действия других лиц [4; 9]. Между тем в настоящее время практически отсутствуют исследования, направленные на изучение роли родителей детей и подростков с ОВЗ в сопровождении их цифрового поведения, осведомленности взрослых о возможных рисках, с которыми могут сталкиваться дети, с физическими и психическими недостатками при бесконтрольном использовании интернет-технологий.

Цель исследования заключалась в изучении представлений родителей подростков с ОВЗ о содержании их деятельности в цифровом пространстве. Для получения необходимой информации проводился анкетный опрос родителей и их детей. Выборку исследования составили школьники подросткового возраста с ОВЗ в количестве 100 человек, из них 40 человек – подростки с сенсорными нарушениями (нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата – ДЦП) и 60 человек – подростки с задержкой психического развития (ЗПР). Средний возраст испытуемых – 15,3 лет. Исследование проводилось в образовательных учреждениях г. Санкт-Петербурга.

Одним из показателей осведомленности родителей подростков с ОВЗ об их деятельности в сети Интернет является представление о времени, которое проводят их дети в цифровом пространстве. Ответы родителей на вопрос анкеты «Сколько времени подростки с ОВЗ проводят в интернете в сутки?» показали, что их представления расходятся с ответами их детей (рис. 1).

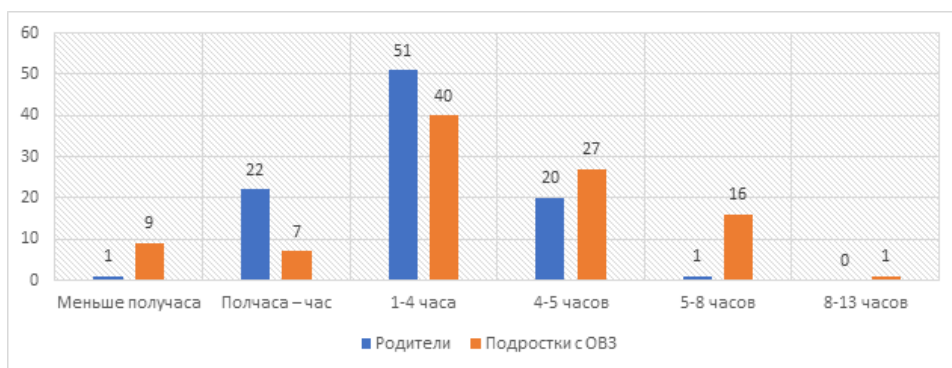


Рис. 1. Ответы родителей и подростков с ОВЗ на вопрос анкеты «Сколько времени подростки с ОВЗ проводят в интернете в сутки?», %

Сравнительный анализ полученных данных показал, что большинство родителей (51 %) отметили, что их ребенок использует интернет 1–4 ч в день, на данное количество времени указало меньшее количество подростков (40 %); 22 % родителей ответили, что их дети находятся за компьютером или смартфоном 30 мин – 1 ч в день, но подростков с ОВЗ, которые дали такой ответ, только 7 %; 20 % родителей отметили, что их ребенок проводит в интернете 3–5 ч, подростков с ОВЗ, которые дали такой ответ, оказалось немного больше – 27 %. Только один родитель отметил, что их ребенок использует интернет, общается в сетевом пространстве от 5 до 8 ч,



но 16 % подростков с ОВЗ ответили, что используют интернет-технологии более 8 ч. Таким образом, анкетный опрос показал, что родители подростков с ОВЗ недостаточно осведомлены о времени, которое они проводят в цифровом пространстве.

Известно, что длительность использования компьютера и невозможность контролировать время использования сети Интернет может негативно сказываться на их психическом и физическом состоянии, а также создавать повышенный риск зависимости от интернета [12]. На вопрос анкеты «Часто ли ты забываешь о времени, когда увлечен(а) интернетом?» большинство подростков с ОВЗ (58 %) отметили, что иногда настолько увлечены деятельностью в интернете, что не замечают, сколько времени прошло, 27 % опрошенных во время общения в социальных сетях и использования интернета вообще не замечают, что происходит вокруг. Только 15 % подростков отметили, что могут контролировать время использования интернета (рис. 2).

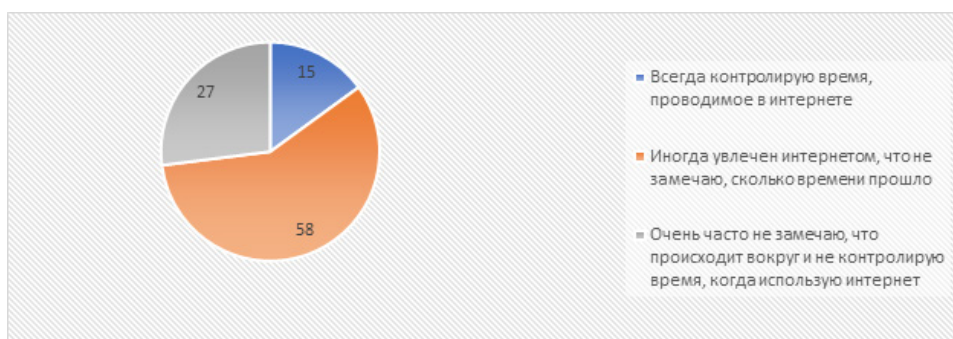


Рис. 2. Ответы подростков с ОВЗ на вопрос анкеты «Часто ли ты забываешь о времени, когда увлечен(а) интернетом?», %

Очевидно, что трудности самоконтроля времени при использовании компьютерных игр, общения в социальных сетях могут создавать риски их подверженности негативному влиянию контента с деструктивным содержанием, что требует особого контроля за их интернет-активностью. Вместе с тем ответы на вопрос анкеты для родителей «Контролируете ли вы время, когда ваш ребенок находится в интернете?» распределились следующим образом (рис. 3).

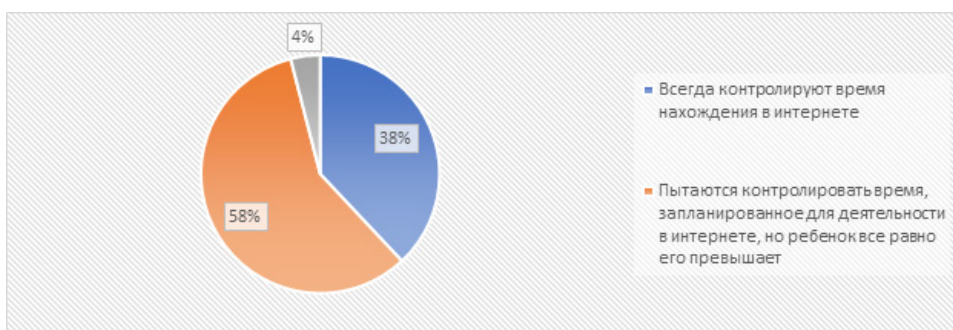


Рис. 3. Ответы на вопрос анкеты для родителей «Контролируете ли вы время, когда ваш ребенок находится в интернете?», %



Большинство родителей (58 %) отметили, что пытаются контролировать время, проводимое детьми в интернете, но при этом ребенок все равно превышает время, которое они ему отводят; 38 % родителей – всегда контролируют время использования ребенком интернета, но 4 % родителей вообще не следят за временем, которое проводит ребенок за компьютером. Можно предположить, что контроль родителей за временем своего ребенка, которое они проводят в интернет-пространстве, связан с их отношением к данной деятельности.

Ответы на вопрос анкеты для родителей «Как вы относитесь к деятельности вашего ребенка в интернете?» представлены на рисунке 4.

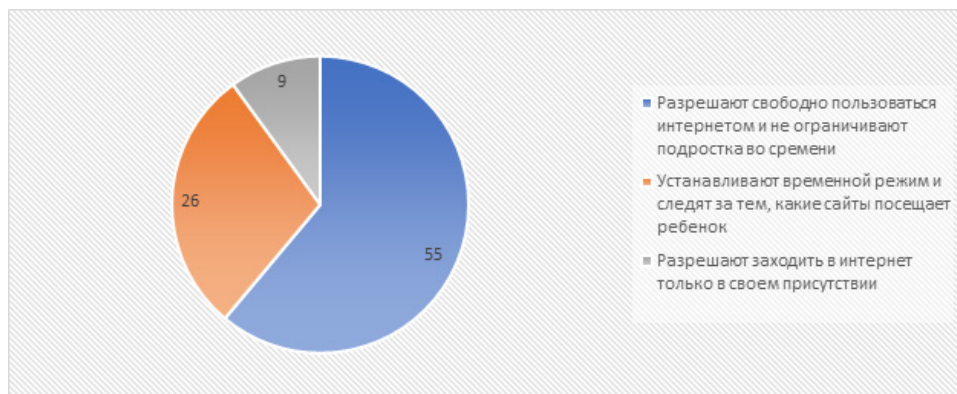


Рис. 4. Ответы на вопрос анкеты для родителей
«Как вы относитесь к деятельности вашего ребенка в интернете?», %

Вызывает тревогу то, что больше половины – 55 % опрошенных родителей разрешают своим детям свободно пользоваться интернетом и не ограничивают время его использования. Только 26 % родителей устанавливают временной режим и следят за тем, какие сайты посещает их ребенок, 9 % родителей разрешают ребенку использовать интернет только в своем присутствии. Таким образом, родители не пытаются ограничивать подростков с ОВЗ в использовании интернет-технологий, что может обуславливать их негативное влияние на здоровье и поведение детей, подверженность разным онлайн-рискам. При этом дети, как было отмечено выше, не всегда обращаются за помощью к своим родителям при возникновении проблем в сетевом пространстве. Об этом могут свидетельствовать ответы родителей на вопрос анкеты «Обращаются ли дети к вам за помощью при возникновении каких-либо проблем/трудностей в интернете?» (рис. 5). Только 15 % родителей ответили, что их дети всегда обращаются к ним за помощью при возникающих проблемах, 46 % отметили, что их дети обращаются за помощью время от времени, но 17 % родителей признаются, что их дети никогда не обращаются к ним за помощью, если у них возникли какие-либо проблемы и трудности общения в сетевом пространстве.

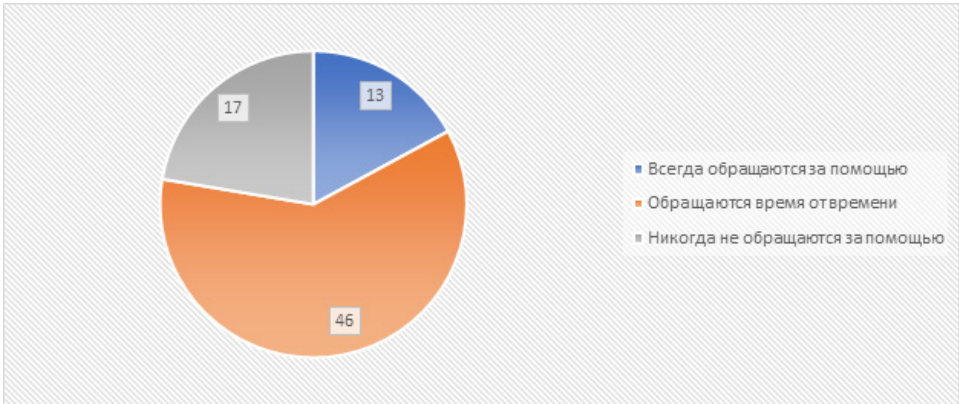


Рис. 5. Ответы на вопрос анкеты для родителей
«Обращаются ли дети к вам за помощью при возникновении
каких-либо проблем/трудностей в интернете?» (%)

Отсутствие родительского контроля за деятельностью ребенка в интернет-пространстве может обуславливать недостаточную осведомленность родителей о том, какие сайты посещает их ребенок, какие риски могут возникать у него при столкновении с негативным контентом. Анализ ответов на вопрос анкеты «Часто ли ты сталкиваешься с информацией в интернете, которая вызывает неприятные эмоции?» (рис. 6) показал, что 18 % подростков с ОВЗ иногда сталкиваются с негативным контентом, который вызывает у них негативные эмоции.

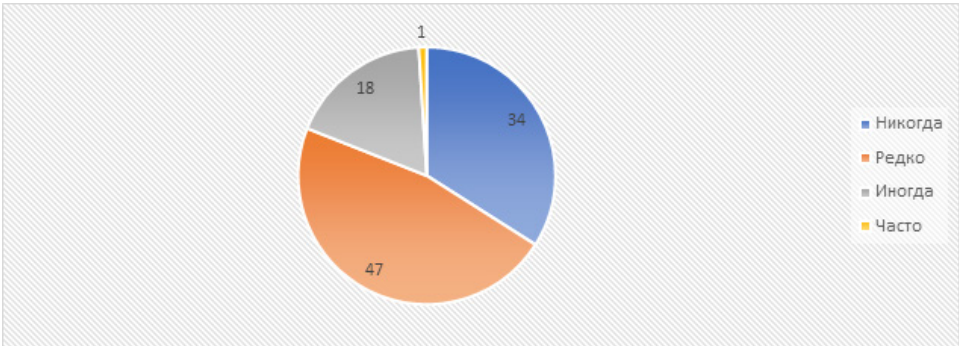


Рис. 6. Ответы на вопрос анкеты
«Часто ли ты сталкиваешься с информацией в интернете, которая вызывает неприятные эмоции?»
(ответы подростков с ОВЗ), %

Таким образом, проведенное исследование показало, что родители подростков с ОВЗ недостаточно осведомлены о деятельности своих детей в цифровом пространстве, часто не контролируют их время общения в социальных сетях и за использованием компьютерных игр, не учитывают рисков, с которыми могут сталкиваться их дети в сетевом пространстве, что может негативно сказываться на их психофизическом состоянии. Очевидно, что родителям не хватает знаний о возможном негативном влиянии виртуальной коммуникации, которая стала неотъемлемой частью жизни их детей. Сами родители нуждаются в повышении уровня своей ин-



формационной грамотности, помощи в установлении доверительных детско-родительских отношений, а также в просветительской работе по проблемам возможных рисков, с которыми могут сталкиваться их дети в цифровом пространстве.

Список источников

1. Антипина С. С., Микляева А. В. Взаимосвязь склонности к киберагрессии, агрессивности и эмпатии в подростковом возрасте // Российский психологический журнал. – 2021. – Т. 18, № 2. – С. 94–108.
2. Бочавер А. А., Хломов К. Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11, № 3. – С. 177–191.
3. Вихман А. А., Сибиряков Е. С., Скорынин А. А. Связь интеллектуальных способностей и цифровой компетентности подростков // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2022. – Т. 32, № 1. – С. 30–40.
4. Волкова И. П., Машикова 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.
5. Денисенкова Н. С., Тарунтаев П. И. Роль взрослого в использовании ребенком цифровых устройств // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11, № 2. – С. 59–67.
6. 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.
7. Ершова Р. В., Плотников А. Ю. Индивидуально-психологические и когнитивные особенности цифрового поведения пользователей социальных сетей // Человеческий капитал. – 2023. – Ч. 2, № 11(179). – С. 90–99.
8. Кирюхина Д. В. Общение подростков в сети Интернет: границы нормативности // Современная зарубежная психология. – 2021. – Т. 10, № 3. – С. 40–47.
9. Кузьмина А. Б. Формирование коммуникативных умений виртуального общения подростков с ограниченными возможностями здоровья // Azimut of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. – 2021. – Т. 10, № 4(37). – С. 150–154.
10. 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. 7.
11. Марарица Л. В., Антонова Н. А., Ерицяна К. Ю. Общение в интернете: потенциальная угроза или ресурс для личности // Петербургский психологический журнал. – 2013. – № 5. – С. 35–49.
12. Психологические аспекты профилактики интернет-рисков у подростков: уч.-метод. пособие / сост. О. В. Чурсинова, А. А. Ярошук. – Ставрополь: Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2020. – 83 с.
13. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: уч. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 96 с.
14. Эльконин Д. Б. Детская психология: уч. пособие для студентов высших учебных заведений / ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 4-е изд. – М.: Академия, 2007. – 384 с.
15. Янак А. Л. Дети и родители в информационном пространстве: взаимодействие, риски и стратегии обеспечения безопасности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – 2021. – Т. 21, вып. 1. – С. 64–71.
16. Pacheco E., Melhuish N. Pacheco, Edgar and Melhuish, Neil, Factsheet: Parental Awareness of Children's Experiences of Online Risks and Harm Evidence From Ngā Taiohi Matihiko O Aotearoa – New Zealand Kids Online.

**Информация об авторах**

Ирина Павловна Волкова, доктор психологических наук, заведующий кафедрой основ дефектологии и реабилитологии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, volkova52@mail.ru

Антонина Владимировна Машкова, ассистент кафедры основ дефектологии и реабилитологии, Институт дефектологического образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, amashkova@herzen.spb.ru

Information about the authors

Irina Pavlovna Volkova, Doctor of Psychological Sciences, Head of the Department of Fundamentals of Defectology and Rehabilitation, Institute of Defectology Education and Rehabilitation, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, Saint Petersburg, volkova52@mail.ru

Antonina Vladimirovna Mashkova, 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, amashkova@herzen.spb.ru

Поступила: 09.01.2025

Одобрена после рецензирования: 03.02.2025

Принята к публикации: 14.02.2025

Received: 09.01.2025

Approved after peer review: 03.02.2025

Accepted for publication: 14.02.2025

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.