

ФГБОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
Институт специального образования

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION 2 (70) ` 2023

Editor-in-Chief:

I. A. FILATOVA, Candidate of Pedagogy, Associate Prof.

Deputy Editor:

A. V. KUBASOV, Doctor of Philology, Prof.

Editorial board:

N. S. GLUHANYUK, Doctor of Psychology, Prof.

K. DIONISIEVA, Candidate of Pedagogy, Associate Prof.

A. A. DMITRIEV, Doctor of Pedagogy, Prof.

M. N. DUDINA, Doctor of Pedagogy, Prof.

B. M. IGOSHEV, Doctor of Pedagogy, Prof.

T. P. KALASHNIKOVA, Doctor of Medicine, Prof.

S. MILEVSKI, Professor, Doctor

Z. A. MOVKEBAEVA, Doctor of Pedagogy, Prof.

O. S. ORLOVA, Doctor of Pedagogy, Prof.

T. OCHIAI, Prof.

A. B. PAL'CHIK, Doctor of Medicine, Prof.

O. G. PRIKHOD'KO, Doctor of Pedagogy, Prof.

Z. A. REPINA, Candidate of Pedagogy, Prof.

L. HOPPE, Doctor

Technical Editor: D. O. MOROZOV

Executive Editor:

A. V. KUBASOV, Doctor of Philology, Prof.

УДК 371.90 (05)
ББК Ч-430
С71

ISSN 1999-6993

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Журнал «Специальное образование» включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссии Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486930.

Главный редактор: кандидат педагогических наук, доцент И. А. ФИЛАТОВА

Заместитель главного редактора:

доктор филологических наук, профессор А. В. КУБАСОВ

Члены редакционной коллегии:

доктор психологических наук, профессор
кандидат педагогических наук, доцент
доктор педагогических наук, профессор
доктор педагогических наук, профессор
доктор педагогических наук, профессор
доктор медицинских наук, профессор
профессор, доктор
доктор педагогических наук, профессор
доктор педагогических наук, профессор
профессор
доктор медицинских наук, профессор
доктор педагогических наук, профессор
кандидат педагогических наук, профессор
доктор

Н. С. ГЛУХАНЮК
К. ДИОНИСИЕВА
А. А. ДМИТРИЕВ
М. Н. ДУДИНА
Б. М. ИГОШЕВ
Т. П. КАЛАШНИКОВА
С. МИЛЕВСКИ
З. А. МОВКЕБАЕВА
О. С. ОРЛОВА
Т. ОЧИАИ
А. Б. ПАЛЬЧИК
О. Г. ПРИХОДЬКО
З. А. РЕПИНА
Л. ХОПШЕ

Технический редактор: Д. О. МОРОЗОВ

Выпускающий редактор:

доктор филологических наук,
профессор А. В. КУБАСОВ

Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВО «Урал. С71 гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2023. — № 2 (70). — 172 с. — (Цена свободная).

ISSN 1999-6993

Знак информационной продукции 16+

Журнал зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий с присвоением ISSN 1999-6993.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-35122 от 28.01.2009.

© ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2023

© Специальное образование, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Алмазова А. А., Панченко-Миль И. И.

Москва, Россия

**Нейроонторекторный подход к преодолению
задержки речевого развития
в системе логопедического воздействия5**

Закрепина А. В., Стребелева Е. А.

Москва, Россия

**Теоретико-методические ориентиры
для разработки содержания коррекционно-развивающих
занятий с обучающимися с умственной отсталостью
I–IV классов (АООП вариант 9.1)..... 16**

Клевцова С. В.

Москва, Россия

**Варианты алалии и их место в общей системе видов патологии
речи у детей дошкольного возраста35**

Корецкая Е. С.

Москва, Россия

**Лингвистические аспекты исследования
фразовой речи пациентов с афазией.....52**

Рудомётова Ю. Ю., Корецкая Е. С., Хлюстова М. Г.

Москва, Россия

**Персонализированный подход в логопедической работе
при афазии и дисфагии в раннем восстановительном периоде
инсульта..... 65**

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Козловская Г. Ю., Борозинец Н. М., Сальникова О. Д., Ромаева Н. Б.

Ставрополь, Россия

**Компетенции преподавателя инклюзивного
образования в контексте цифровизации 79**

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ СЕМЕЙ

Гришанова И. А., Снигирева Т. А.

Ижевск, Россия

**Слухоречевое развитие детей старшего дошкольного возраста
после кохлеарной имплантации..... 94**

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Обухова Н. В., Стянина А. В.

Екатеринбург, Россия

**Роль родителей в реализации
логопедического сопровождения детей раннего
и младшего дошкольного возраста с нарушением речи..... 106**

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Коган Б. М., Беляева О. Г.

Москва, Россия

**Специфика внутренней картины дефекта при планировании
образа будущего подростками с интеллектуальными
нарушениями 117**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ТРУДОВАЯ ПОДГОТОВКА ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Зак Г. Г., Козик Т. В.

Екатеринбург, Россия

**Профессиональная ориентация как условие правильного
выбора профессии обучающимися с умственной отсталостью:
методы и методика исследования,
предварительные выводы..... 133**

Лебедева С. С., Кудрявцева М. Е., Платонова Ю. Ю.

Санкт-Петербург, Россия

**Экосистема профессиональной подготовки специалистов
социальной сферы, работающих с инвалидами:
аспект проектного управления в условиях сетевой
образовательной среды 146**

Елена Ермолаевна Дмитриева (21.04.1952 — 30.03.2023)..... 166

ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Специальное образование. 2023. № 2 (70).

Special Education. 2023. No 2 (70).

УДК 376.37-053"465.00/.07"

ББК 4457.091

ГСНТИ 14.29.29

Код ВАК 5.8.3

Анна Алексеевна Алмазова^{1✉}
Инна Ивановна Панченко-Миль^{2✉}

Anna A. Almazova^{1✉}
Inna I. Panchenko-Miehl^{2✉}

НЕЙРООНТОРЕФЛЕКТОРНЫЙ ПОДХОД К ПРЕОДОЛЕНИЮ ЗАДЕРЖКИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

NEURO-ONTO-REFLEX APPROACH TO OVERCOMING SPEECH DELAY IN THE SYSTEM OF LOGOPEDIC INTERVENTION

¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия, aa.almazova@mpgu.su

² независимый исследователь, panchenko.gmail@gmail.com

¹ Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, aa.almazova@mpgu.su

² independent researcher, panchenko.gmail@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения речевого дизонтогенеза и определения эффективных способов преодоления его нарушений у детей раннего возраста. Авторами раскрываются методологические основания, на которых базируется междисциплинарный нейроонто-reflexорный подход к коррекции речевых нарушений. Результатом анализа исследовательских трудов и собственных практических достижений стала предлагаемая авторами трактовка понятия задержки речевого развития как дизонтогенеза речевых рефлексов и представленная в статье методика проведения логопедической работы с неговорящими детьми, разработанная известным логопедом И. И. Панченко-

Abstract. The article studies speech dysontogenesis and works out efficient ways of overcoming its consequences in children at an early age. The authors describe the methodological foundations on which the interdisciplinary neuro-onto-reflex approach to the rehabilitation of speech disorders is based. As a result of analysis of scholarly papers and based on their own practical achievements, the authors of the article suggest an interpretation of the concept of speech delay as dysontogenesis of speech reflexes. The study presents the methods of conducting logopedic support for non-speaking children, developed by the famous speech therapist I.I. Panchenko-Miehl. It describes the sequence of logopedic work using the

© Алмазова А. А., Панченко-Миль И. И., 2023

Миль; описана последовательность проведения логопедической работы по методу доречевых отношений — «ДО» (патент № RU 2 741 863 C1), который обеспечивает создание психофизиологических условий для быстрой стимуляции у ребенка в возрасте 2–5 лет ранних речевых рефлексов и отталивается от вызова спонтанной физиологической произносительной реакции с постепенным переходом к текстам на заключительном этапе; охарактеризованы перспективы и потенциал внедрения данного метода в профессиональную деятельность логопедов. Применение данного метода позволит существенно повысить эффективность логопедической работы с неговорящими детьми раннего и младшего дошкольного возраста, в том числе за счет активного включения родителей в коррекционный процесс. Предлагаемое авторами осмысление проблемы речевого дизонтогенеза и его преодоления оказывает влияние и на определение задач и содержания программ подготовки логопедов.

Ключевые слова: дошкольная логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, младшие дошкольники, ранний возраст, языковая способность, речевые рефлексy, коммуникативные реакции, речевой дизонтогенез, детская речь, развитие речи, логопедическое воздействие, нейронторекторный подход, задержка речевого развития.

Информация об авторах: Алмазова Анна Алексеевна, доктор педагогических наук, директор Института детства, заведующий кафедрой логопедии, МПГУ; 119571, Россия, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 88, к. 741.

method of pre-speech relations — “DO” (patent № RU 2 741 863 C1), which allows creating psycho-physiological conditions for rapid stimulation of early speech reflexes in a child aged 2–5 years and starts from initiation of a spontaneous physiological pronunciation response with a gradual transition to texts at the final stage. It also characterizes the prospects and potential for the introduction of this method in the professional activity of logopedists. The application of this method may significantly increase the efficiency of logopedic support for non-speaking children at an early and junior preschool age, specifically through the active engagement of parents in the rehabilitation process. The authors’ understanding of the problem of speech dysontogenesis and its overcoming has an impact on design of the tasks and the content of student training programs in logopedics.

Keywords: preschool logopedics, speech disorders, children with speech disorders, junior preschoolers, early age, linguistic ability, speech reflexes, communicative responses, speech dysontogenesis, children’s speech, speech development, logopedic intervention, neuro-onto-reflex approach, speech delay.

Author’s information: Almazova Anna A., Doctor of Pedagogy, Head of Logopedics Department, Director of the Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University (MSPU), Moscow, Russian Federation.

Панченко-Миль Инна Ивановна, кандидат педагогических наук, Москва, Россия.

Для цитирования: Алмазова, А. А. Нейроонто-reflexорный подход к преодолению задержки речевого развития в системе логопедического воздействия / А. А. Алмазова, И. И. Панченко-Миль. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 2 (70). — С. 5-15.

Современная система образования ориентирована на оказание ранней абилитационной помощи детям с нарушениями развития и рисками возникновения таких нарушений. В систему абилитации включаются клинический, коррекционно-педагогический, психолого-педагогический и социальный аспекты. Внимание в государственных документах и научно-методических разработках обращается также на необходимость разработки и внедрения социально-психологической и консультативной помощи семьям, воспитывающим детей с ОВЗ, включая обучение родителей методам абилитационной помощи детям в домашних условиях.

Проблема речевого развития при этом рассматривается как основополагающая. Формирование «человека говорящего», языковой личности раскрывается в современных антропоцентрических исследованиях разных наук как процесс, начинающийся с момента появления ребенка на свет [1; 5; 10].

Создаваемые разработки коррекционно-развивающей направ-

Panchenko-Miehl Inna I., Candidate of Pedagogy, Moscow, Russia.

For citation: Almazova, A. A., & Panchenko-Miehl, I. I. (2023). Neuro-onto-reflex Approach to Overcoming Speech Delay in the System of Logopedic Intervention. *Special Education*, 2(70), pp. 5-15. (In Russ.)

ленности строятся на различных научных и методических основаниях. Однако на первый план часто выходит движение в сторону психолого-социальной адаптации, основанное на активности педагога. Активность ребенка при этом представляется как развитие его сознательности, осознанного участия в обучении, что для раннего возраста представляется нецелесообразным и в целом маловероятным.

Опора на идеи И. П. Павлова [18] и И. М. Сеченова [24] позволяет определить развитие психики через рефлекторную и условно-рефлекторную деятельность. Труды А. Г. Иванова-Смоленского [12], Н. И. Красногорского [15], М. М. Кольцовой [14] и других раскрывают представления о единстве становления и функционирования второй и первой сигнальных систем. При этом авторы отмечают, что для речевого развития важнейшую роль играют сигналы, непосредственно воспринимаемые ребенком; исследованиями определяется ведущая роль наглядности, которая

представляет собой не ряд предметов, изображений и т. д., а совокупность слуховых (интонации), визуальных (мимика), речедвигательных (артикуляция) образцов. Доречевой период, период «протоязыка», по определению Е. И. Исеиной, представляет собой не просто один из этапов речевого онтогенеза, а является той основой, от которой отгалкивается развивающаяся речь [13].

Развертывание совокупности биологически заданных особенностей на основе внешних стимулов, накопление чувственных (сенсорных) образов, становление неосознанного «эмоционального отражения» [9] как основы для последующего формирования логической организации речи — тот онтогенетический фон, на котором запускается механизм вербализации и возникает картина речезыкового развития [7; 17]. В этой картине значительное место отводится становлению интенции и мотивации устной речи и коммуникации в целом.

В настоящее время статистика и наблюдения специалистов показывают наличие большого числа детей с задержкой речевого развития (ЗРР) и общим недоразвитием речи (ОНР). Дети, не владеющие речью к 3, а тем более к 5 годам, даже при наличии сохранного физического слуха и интеллекта, имеют выраженные в разной степени формы личност-

ной эмоциональной дезадаптации в общении, нарушения эмоционально-поведенческого реагирования и др. Их взаимодействие с людьми в основном имеет характер отрицательных отношений [16; 22; 23; 26].

Несвоевременное, запоздалое начало коррекционной работы с детьми, имеющими ЗРР, чаще всего приводит к тому, что у них сохраняются или с трудом преодолеваются нарушения формирования языковой способности и дефицитность мотивационно-рефлективных компонентов коммуникации; симптомы речезыковой недостаточности в дальнейшем проявляются в сложных формах речевой деятельности, обнаруживаются в процессе становления и осуществления метаязыковой деятельности. Перспектива школьного обучения в таких случаях часто оказывается связана с освоением адаптированных образовательных программ.

Неэффективным оказывается и использование в работе с детьми раннего и младшего дошкольного возраста методов и приемов обучения, разработанных для более старших детей (5–7 лет). Ориентация на сознательный подход к развитию речевой деятельности, использование методов активизации речи, основанных на произвольном обучении (целенаправленное выполнение упражнений детьми раннего воз-

раста) в своей основе не соответствуют законам онтогенетического созревания языковой способности. Известно, что в онтогенезе речь организуется врожденными речевыми механизмами и осуществляется спонтанно, без усилий и без сознательного анализа речевой продукции.

Сложность преодоления задержки речевого развития приводит к тому, что коррекционная психолого-педагогическая и логопедическая работа, обеспечивающая достижение приемлемой для общения речепроизводительной активности детей и их коммуникативно-речевой адекватности, становится длительным, иногда многолетним процессом.

В современной логопедии активно осуществляется поиск новых путей, оптимальных оснований для преодоления ЗРР. При этом в логопедической теории и практике недостаточно внимания уделяется одновременному развитию психологических и физиологических механизмов речи у детей раннего возраста.

Идеи метода нейроонто-refлекторной (нейро-онто-refлекторной) логотерапии находятся в рамках рефлекторного обоснования развития психической деятельности человека, отраженного в трудах П. К. Анохина [2], Н. А. Бернштейна [3], В. М. Бехтерева [4], Е. И. Бойко [6], С. М. Доброгаева [11], И. П. Павлова [18], И. М. Се-

ченова [24], Т. Н. Ушаковой [25], С. Н. Цейтлин [27] и других ученых. Понимание становления психики через рефлексы дает возможность нового методологического обоснования путей и способов оказания ранней помощи детям с отклонениями в речевом развитии.

Известным советским и российским логопедом И. И. Панченко-Миль предложена работа по методу, названному ею «ДО» («До-речевые отношения») [19]. Метод запатентован в Российской Федерации (патент № RU 2 741 863 С1). Использование этого метода, как показывает многолетний опыт автора, позволяет в быстрые сроки перевести детей раннего возраста с нарушениями созревания речевых функций на путь нормального речевого развития. Работа логопеда при этом направлена на спонтанное раскрытие потенциальных речевых возможностей ребенка раннего возраста с ЗРР, базируется на использовании ресурсов врожденной языковой способности и предполагает постоянную фоновую психокоррекцию поведения ребенка и активизацию его сенсомоторных ощущений.

Согласно автору, значение используемого в теории и практике логопедии термина «задержка речевого развития» может быть конкретизировано и уточнено через патогенетическое

обоснование сущности этого расстройства — *дизонтогенез речевых рефлексов*. Таким образом распространенное логопедическое заключение (ЗРР) получает новое смысловое оформление.

Метод «ДО» обеспечивает создание психофизиологических условий для быстрой стимуляции у ребенка в возрасте 2–5 лет ранних речевых рефлексов. Согласно полученным И. И. Панченко-Миль данным, онтогенетический этап естественного проявления этих рефлексов может быть повторен с помощью арт-логотерапевтической и сенсомоторной практики в до-речевом периоде с последующим переходом ребенка к умению пользоваться словом. Метод «ДО» построен на естественной интенциональной склонности ребенка воспринимать смысл, значение и слово. Уже после первых занятий от ребенка можно получить эффект спонтанного самостоятельного произнесения (гуление, лепет, мелодическое пение или аморфная речь).

Этапы работы при использовании методики «ДО» могут быть представлены следующим образом.

1-й этап — вызывание спонтанной физиологической произносительной реакции. Логопед воспроизводит звуковые комплексы, используя необычную вокализацию, энергичное интонирование, что привлекает вни-

мание ребенка, побуждает его вслушиваться. Спустя некоторое время ребенок рефлекторно может повторить прослушанные вокализации, напоминающие гуление и лепет. Активируясь в дальнейшем, такие реакции составляют условно-рефлекторную базу для развития артикуляционной подвижности речевого аппарата. Эта база строится на памяти этапов раннего онтогенетического созревания производительных действий.

Отметим, что феномен воспроизводства вокализаций младенческого возраста, появление первичных врожденных речевых реакций в более поздних возрастных периодах был еще в конце XX в. зафиксирован и представлен в невролого-лингвистическом описании Е. Н. Винарской, в том числе со ссылкой на опыт занятий И. И. Панченко: «...ребенок, достигший 10-летнего возраста, не только сохранил способность воспроизводить врожденные подкорковые (стриарные и паллидарные) синергии, но и воспроизводит их в первозданном социально нерегламентированном виде...» [8, с. 73].

Активировав таким образом спонтанный механизм речевых рефлексов, логопед, пользуясь приемами суггестивной логотерапии, постепенно переводит слухо-произносительные реакции ребенка на отраженную импринтинговую подвижность.

Специальная акустика и просодическая характеристика звучащей речи родителей и логопеда усваивается ребенком спонтанно. У него есть рефлекторно обусловленная необходимость произносить слоги, звукокомплексы и появившиеся аморфные слова так, как он их слышит и чувствует, что демонстрирует освоение генетического признака языка — членораздельности его звукового оформления (А. А. Потехня) [21, с. 201].

Таким образом, на первом этапе вызывания спонтанной речевой реакции в речевой памяти ребенка бессознательно закладываются основы просодики речи, что очень быстро стимулирует появление первых псевдослов и слов.

Вся логотерапевтическая работа на первом этапе происходит в специально организованном общении, в котором отсутствует сознательность и произвольность действий ребенка, принятые в традиционной логопедии.

2-й этап связан с развитием произносительной активности. Внимание логопеда фиксируется на качестве произносимого звука, для чего используется способ специальной вокализации и фонетико-фонематического различения звукокомплексов. На этом этапе подключаются родители ребенка, которые тренируют у него необходимые произносительные

реакции, используя специальные рекомендации логопеда.

На 3-м этапе работы аморфность восприятия звукокомплексов заменяется структурированностью. На этом этапе используется интонирование коротких фраз с утрированным произнесением грамматических элементов, нарочитым изменением мелодики и интонационных конструкций.

Работа на 4-м этапе обеспечивает развитие речевой деятельности через специально выстроенную и целенаправленно приспособленную к возрасту ребенка программу психосемантического погружения в тексты. При этом подключается совместная со взрослым предметно-практическая деятельность.

При использовании метода «ДО» речевые рефлексы у детей с ЗРР стимулируются, как и в раннем онтогенезе, специальным довербальным паралингвистическим общением на фоне телесно-эмоциональной кинезиотерапии и стимуляции ранних коммуникативных реакций эмоционально-положительного общения. При таком подходе удается затормозить невротические реакции ребенка, снизить гиперактивность, изменить отрицательную психологическую адаптацию к нормам социально нормального общения. Важной составляющей является работа с родителями, обеспечивающая понимание ими психоло-

го-педагогических принципов общения с ребенком раннего и младшего дошкольного возраста. Подобная работа может быть осуществлена логопедом в различных институциональных условиях, а также родителями в семейном пространстве [20].

Методика «ДО» показывает результаты в виде быстрого, спонтанного, творческого овладения детьми речевой способностью без применения приемов произвольного обучения. Перспектива научного исследования в данном направлении просматривается в детализации параметров и критериев эффективности методики и системной качественно-количественной обработке и презентации результатов ее применения.

Однако уже имеющиеся описания, представленные результаты со всей очевидностью свидетельствуют о том, что сложная, многоуровневая реабилитационная работа логопеда по методу «ДО» представляет собой искусство лого-психотерапевтической помощи, благодаря которому можно достичь спонтанного пробуждения речи у ребенка и вернуть его к нормальному онтогенетическому процессу созревания психики и речи. В этом приоритет данной методики в сравнении с другими коррекционными подходами.

Представляемая методика требует расширения профессио-

нальной компетенции логопеда. Коррекционная работа специалиста должна включать приемы педагогической и семейной психотерапии, телесно ориентированной кинезиотерапии. Логопедическое мастерство неразрывно связано с владением техникой речи, искусством вокализации, приемами ораторского мастерства, способами «погружения» в образ (по К. С. Станиславскому). Все перечисленные направления решения профессиональных задач должны быть интерпретированы с позиций логопедии, что предполагает глубокое понимание ее клинических, психологических, лингвистических и педагогических основ.

Внедрение в логопедическую практику новых концепций, методик и технологий, к которым относится и предложенный И. И. Панченко-Миль метод «ДО», требует от специалиста внимания не только к овладению специфическими приемами работы, но и к формированию собственной мировоззренческой позиции, освоению научной картины мира, творческого отношения к профессии.

Литература

1. Алмазова, А. А. Возможности реализации антропоцентрического подхода к освоению языка в современной логопедии / А. А. Алмазова. — Текст : непосредственный // Наука и школа. — 2019. — № 1. — С. 78–83.
2. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем / П. К. Анохин. —

- Москва : Книга по требованию, 2021. — 450 с. — Текст : непосредственный.
3. Бернштейн, Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. — Москва : Медицина, 1966. — 350 с. — Текст : непосредственный.
4. Бехтерев, В. М. Феномены мозга. Авторский сборник / В. М. Бехтерев. — Москва : АСТ, 2019. — 384 с. — Текст : непосредственный.
5. Богин, Г. И. Языковая личность школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки : пособие для методиста и учителя. Вып. 1 / Г. И. Богин. — Тверь : Тверь, 1998. — 82 с. — Текст : непосредственный.
6. Бойко, Е. И. Механизмы умственной деятельности / Е. И. Бойко. — Москва : [б. и.], 2002. — 687 с. — Текст : непосредственный.
7. Браудо, Т. Е. Онтогенез речевого развития / Т. Е. Браудо, М. Ю. Бобылова, М. В. Казакова. — Текст : электронный // Русский журнал детской неврологии. — 2017. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ontogenez-rechevogo-razvitiya> (дата обращения: 10.08.2022).
8. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии : периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка : кн. для логопеда / Е. Н. Винарская. — Москва : Просвещение, 1987. — 159 с. — Текст : непосредственный.
9. Гонзалес, А. Фрейд в Выготском. Бессознательное и язык / А. Гонзалес. — Текст : непосредственный. // Культурно-историческая психология. — 2007. — Т. 3. — № 1. — С. 114–120.
10. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт ; пер. с нем. яз. под ред. и с предисл. Г. В. Рамшвили. — 2-е изд. — Москва : Прогресс, 2000. — 396 с. — Текст : непосредственный.
11. Доброгаев, С. М. Речевые рефлексы : труды Лаборатории физиологии речи Академии наук СССР / С. М. Доброгаев ; Акад. наук СССР. — Москва ; Ленинград : 1-я тип. изд-ва Акад. наук СССР, 1947. — 143 с. — Текст : непосредственный.
12. Иванов-Смоленский, А. Г. Очерки патофизиологии высшей нервной деятельности : (по данным И. П. Павлова и его школы) / А. Г. Иванов-Смоленский. — Москва : Изд-во и тип. Медгиза, 1949. — 288 с. — Текст : непосредственный.
13. Исенина, Е. И. Теория и методика развития речи у детей. Дословесный период : учебное пособие для вузов / Е. И. Исенина. — 2-е изд., стер. — Москва : Юрайт, 2022. — 149 с. — Текст : непосредственный.
14. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить : М. М. Кольцова. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова ; М. С. Рузина. — Екатеринбург : У-Фактория, 2006. — 224 с. — Текст : непосредственный.
15. Красногорский, Н. И. Труды по изучению высшей нервной деятельности человека и животных / Н. И. Красногорский. — Москва : Медгиз, 1954. — 488 с. — Текст : непосредственный.
16. Леонова, А. В. Задержка речевого развития в раннем детском возрасте: факторы риска, коморбидная патология и пути эффективной реабилитации / А. В. Леонова. — Текст : непосредственный // Университетская медицина Урала. — 2019. — Т. 5. — № 1 (16). — С. 46–48.
17. Медведев, Д. А. Онтогенез вербального отражения действительности : 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / Медведев Дмитрий Алексеевич ; РГПУ им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2006. — 48 с. — Текст : непосредственный.
18. Павлов, И. П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга / И. П. Павлов. — Москва : Либроком, 2010. — 790 с. — Текст : непосредственный.
19. Панченко-Миль, И. И. Метод «ДО». Быстрое развитие речи у неговорящих детей. Нейро-онто-рефлекторная логопедия / И. И. Панченко-Миль. — Москва : Минута Принт Медиа, 2018. — 142 с. — Текст : непосредственный.
20. Панченко-Миль, И. И. Трудные дети — трудные родители. Новый взгляд на речевое воспитание / И. И. Панченко-Миль. — Москва : Свет, 2015. — 208 с. — Текст : непосредственный.

21. Потебня, А. А. Полное собрание трудов: мысль и язык / А. А. Потебня ; подготовка текста Ю. С. Рассказова и О. А. Сычева ; комментарии Ю. С. Рассказова. — Москва : Лабиринт, 1999. — 300 с. — Текст : непосредственный.
22. Приходько, О. Г. Познавательное и речевое развитие в системе коррекционно-развивающей помощи детям раннего возраста / О. Г. Приходько, О. В. Югова. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2019. — № 1. — С. 49–56.
23. Раева, Т. В. Задержка речевого развития и эмоционально-поведенческие проблемы у детей раннего возраста : обзор литературы / Т. В. Раева, А. В. Леонова. — Текст : непосредственный // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. — 2018. — Т. 9. — № 4. — С. 590–598.
24. Сеченов, И. М. Рефлексы головного мозга / И. М. Сеченов — Москва : [б. и.], 1961. — 510 с. — Текст : непосредственный.
25. Ушакова, Т. Н. Рождение слова: проблемы психологии речи и психолингвистики / Т. Н. Ушакова. — Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. — 524 с. — Текст : непосредственный.
26. Фуреева, Е. П. Логопедическая абилитация как форма помощи в развитии речи в раннем детском возрасте / Е. П. Фуреева, Н. С. Алпатова. — Текст : непосредственный // The Scientific Heritage. — 2021. — № 58-3 (58). — С. 39–42.
27. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи : учеб. пособие для студентов вузов / С. Н. Цейтлин. — Москва : Владос, 2000. — 238 с. — Текст : непосредственный.

References

1. Almazova, A.A. (2019). Vozmozhnosti realizacii antropocentricheskogo podkhoda k osvoeniyu yazyka v sovremennoj logopedii [Possibilities of implementing an anthropocentric approach to language development in modern speech therapy]. *Nauka i shkola*, 1, 78–83. (In Russ.)
2. Anoxin, P.K. (2021). *Ocherki po fiziologii funkcional'nyx sistem* [Essays on the physiology of functional systems]. Moscow: Kniga po Trebovaniyu, 450 p. (In Russ.)
3. Bernshtejn, N.A. (1966). *Ocherki po fiziologii dvizhenij i fiziologii aktivnosti* [Essays on the physiology of movements and physiology of activity]. Moscow: Medicina, 350 p. (In Russ.)
4. Bexterev, V.M. (2019). *Fenomeny` mozga. Avtorskij sbornik* [Phenomena of the brain. Author's collection]. Moscow: AST, 384 p. (In Russ.)
5. Bogin, G.I. (1998). *Yazykovaya lichnost' shkol'nika kak format dlya opredele-niya uspeshnosti ego filologicheskoy podgotovki. Posobie dlya metodista i uchitelya. Vy`pusk 1* [Linguistic personality of a schoolboy as a format for determining the success of his philological training. Manual for methodologist and teacher]. Tver': Tver`, 82 p. (In Russ.)
6. Bojko, E. I. (2002). *Mexanizmy` umstvennoj deyatel'nosti* [Mechanisms of mental activity]. Moscow, 687 p. (In Russ.)
7. Braudo, T.E., Bobylova, M.Yu., & Kazakova, M.V. (2017). Ontogenez rechevogo razvitiya [Ontogeny of speech development]. *Russkij zhurnal detskoj nevrologii*, 1. Retrieved Aug. 10, 2022, from <https://cyberleninka.ru/article/n/ontogenez-rechevogo-razvitiya> (In Russ.)
8. Vinarskaya, E.N. (1987). *Ranee rechevoe razvitie rebenka i problemy` defektologii : Periodika` rannego razvitiya. Emocion. predposylki osvoeniya yaz. : Kn. dlya logopeda* [Early speech development of the child and problems of defectology: Periodicals of early development. Emotional. Prerequisites for mastering the language]. Moscow: Prosvshhenie, 159 p. (In Russ.)
9. Gonzales, A. (2007). Frejd v Vy`gotskom. Bessoznatel'noe i yazyk [Freud in Vygotsky. Unconscious and language]. *Kul'turno-istoricheskaya psixologiya*, 3(1), 114–120. (In Russ.)
10. Gumbol't, V. fon. (2000). *Izbranny`e trudy` po yazykoznaniyu* [Selected Works on Linguistics]. Moscow: Progress, 396 p. (In Russ.)
11. Dobrogaev, S. M. (1947). *Rechevy`e refleksy`* [Speech reflexes]. Moscow, Lenin-

- grad: 1-ya tip. Izd-va Akad. nauk SSSR, 143 p. (In Russ.)
12. Ivanov-Smolenskij, A. G. (1949). *Ocherki patofiziologii vy'sshej nervnoj deyatel'nosti : (Po damy'm I. P. Pavlova i ego shkoly')* [Essays on the Pathophysiology of Higher Nervous Activity]. Moscow: Izd-vo i tip. Medgiza, 288 p. (In Russ.)
13. Isenina, E. I. (2022). *Teoriya i metodika razvitiya rechi u detej. Doslovesnyj period* [Theory and methods of speech development in children. Dosloveshny period]. Moscow: Izdatel'stvo Yurajt, 149 p. (In Russ.)
14. Kol'czova, M.M. (2006). *Rebenok učit-sya govorit'* [The child is learning to speak]. Ekaterinburg: U-Faktoriya, 224 p. (In Russ.)
15. Krasnogorskiy, N.I. (1954). *Trudy po izucheniyu vy'sshej nervnoj deyatel'nosti cheloveka i zhivotny'x* [Works on the study of higher nervous activity of man and animals]. Moscow: Medgiz, 488 p. (In Russ.)
16. Leonova, A.V. (2019). Zaderzhka rechevogo razvitiya v rannem detskom vozraste: faktory riska, komorbidnaya patologiya i puti effektivnoj rehabilitacii [Delayed speech development in early childhood: risk factors, comorbid pathology and ways of effective rehabilitation]. *Universitetskaya medicina Urala*, 5(1(16)), 46–48. (In Russ.)
17. Medvedev, D.A. (2006). *Ontogenez verbal'nogo otrazheniya dejstvitel'nosti* [Ontogeny of verbal reflection of reality] [Abstract. of Dis. of Dr of Psychology]. St. Petersburg, 48 p. (In Russ.)
18. Pavlov, I.P. (2010) *Lekcii o rabote bol'shix polusharij golovnogogo mozga* [Lectures on the work of large hemispheres of the brain]. Moscow: Librokom, 790 p. (In Russ.)
19. Panchenko-Mil', I.I. (2018). *Metod «DO»*. *By'stroe razvitie rechi u negovoryashhih detej. Nejro-onto-reflektornaya logopediya* [Method “DO”. Rapid development of speech in non-speaking children. Neuro-onto-reflex logopedics]. Moscow: Minuta Print Media, 142 p. (In Russ.)
20. Panchenko-Mil', I.I. (2015). *Trudny'e deti — trudny'e roditeli. Novyj vzglyad na rechevoe vospitanie* [Difficult children — difficult parents. A new look at speech education]. Moscow: Svet, 208 p. (In Russ.)
21. Potebnaya, A.A. (1999). *Polnoe sobranie trudov: My'sl' i yazyk* [Complete collection of works: Thought and language]. Moscow: Labirint, 300 p. (In Russ.)
22. Pridod'ko, O.G., & Yugova, O.V. (2019). Poznavatel'noe i rechevoe razvitie v sisteme korrekcionno-razvivayushhej pomoshhi detyam rannego vozrasta [Cognitive and speech development in the system of correctional and developmental assistance to children of early age]. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya*, 1, 49–56. (In Russ.)
23. Raeva, T.V., & Leonova, A.V. (2018). Zaderzhka rechevogo razvitiya i emocional'no-povedencheskie problemy u detej rannego vozrasta. Obzor literatury [Delayed speech development and emotional-behavioral problems in young children. Review of literature]. *Psixiatriya, psixoterapiya i klinicheskaya psixologiya*, 9(4), 590–598. (In Russ.)
24. Sechenov, I. M. (1961). *Refleksy golovnogogo mozga* [Reflexes of the brain]. Moscow, 510 p. (In Russ.)
25. Ushakova, T. N. (2011). *Rozhdenie slova: Problemy psixologii rechi i psixolingvistiki* [The birth of words: Problems of psychology of speech and psycholinguistics]. Moscow: Institut psixologii RAN, 524 p. (In Russ.)
26. Fureeva, E.P., & Alpatova, N.S. (2021). Logopedicheskaya abilitaciya kak forma pomoshhi v razvitii rechi v rannem detskom vozraste [Logopedic habilitation as a form of assistance in the development of speech in early childhood]. *The Scientific Heritage*, 58-3(58), 39–42. (In Russ.)
27. Cejtlin, S. N. (2000). *Yazyk i rebenok : Lingvistika detskoy rechi* [Language and Child : Linguistics of Children's Speech]. Moscow: Vlados, 238. (In Russ.)

Алла Васильевна Закрепина^{1✉}

Елена Антоновна Стребелева^{2✉}

Alla V. Zakrepina^{1✉}

Elena A. Strebeleva^{2✉}

**ТЕОРЕТИКО-
МЕТОДИЧЕСКИЕ
ОРИЕНТИРЫ ДЛЯ
РАЗРАБОТКИ СОДЕРЖАНИЯ
КОРРЕКЦИОННО-
РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ
С ОБУЧАЮЩИМИСЯ
С УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ
I–IV КЛАССОВ
(АООП ВАРИАНТ 9.1)**

**THEORETICAL
AND METHODOLOGICAL
GUIDELINES
FOR DEVELOPING
THE CONTENT
OF REHABILITATION
CLASSES FOR STUDENTS
WITH INTELLECTUAL
DISABILITY OF GRADES I-IV
(ABGEP VARIANT 9.1)**

^{1,2} Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, Москва, Россия

¹ zakrepina@ikp.email, e-Library SPIN: 3057-2810, Researcher ID: J-2047-2016, <https://orcid.org/0000-0002-5757-2371>

² strebeleva@ikp.email, e-Library SPIN: 5341-9029, Researcher ID: S-1426-2018, <https://orcid.org/0000-0002-7291-3146>

^{1,2} Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

¹ zakrepina@ikp.email, e-Library SPIN: 3057-2810, Researcher ID: J-2047-2016, <https://orcid.org/0000-0002-5757-2371>

² strebeleva@ikp.email, e-Library SPIN: 5341-9029, Researcher ID: S-1426-2018, <https://orcid.org/0000-0002-7291-3146>

Аннотация. Реализация требований ФГОС (2014 г.) к разработке адаптированных программ обучения для обучающихся с интеллектуальными нарушениями основана на учете их особых образовательных потребностей. В практике коррекционного обучения большое внимание уделяется учебным часам, в рамках которых совершенствуются высшие психические функции, формируются жизненно значимые умения и навыки у обучающихся изучаемой категории.

Abstract. The implementation of the requirements of the Federal State Educational Standard (2014) to the development of adapted training programs for students with intellectual disabilities is based on consideration of their special educational needs. In the practice of rehabilitative training of the students of the category under study, greatest attention is paid to classes which are expected to improve higher mental functions and form vital habits and skills. At present, the basic part of the adapted

В настоящее время базовая часть адаптированного программного материала, используемого в учебном процессе, имеет достаточное методическое обеспечение, а основные трудности учителя испытывают при разработке содержания формируемой части, в частности содержания коррекционно-развивающих занятий. В статье раскрываются теоретико-методические ориентиры для разработки содержания коррекционно-развивающих занятий с обучающимися с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) I–IV классов (АООП вариант 9.1). Методы исследования: анализ литературы в области коррекционной психологии и специальной педагогики, обобщение экспериментального педагогического опыта в области специальной педагогики. В результате исследования представлены теоретические основания содержания коррекционно-развивающих занятий, научное обоснование цели, задачи, направления педагогической работы по активизации процессов познания у обучающихся изучаемой категории для достижения положительной динамики в успешном овладении программным материалом.

Ключевые слова: олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, нарушения интеллекта, коррекционно-развивающие занятия, коррекционная работа, начальная школа, младшие школьники, интеллектуальные нарушения, психокоррекционные занятия, познавательное развитие, образовательный процесс, адаптированные общеобразовательные программы.

Информация об авторах: Закрепина Алла Васильевна, доктор педа-

programs used in the education process has sufficient methods support materials, and teachers experience most difficulties in developing the content of rehabilitation classes. The article describes the theoretical and methodological guidelines for developing the content of rehabilitation classes for students with mild intellectual disability of grades I–IV (ABGEP variant 9.1). The research methods include the following: analysis of literature in the field of special psychology and special pedagogy and generalization of experimental pedagogical experience in the field of special pedagogy. As a result of the study, the authors present theoretical foundations of the content of rehabilitation classes and a scientific justification of the goal, tasks, and areas of rehabilitation-educational activity aimed to activate the processes of cognition in the students of the category under study in order to achieve positive dynamics in successful acquisition of the program material.

Keywords: oligophrenopedagogy, intellectual disability, children with intellectual disability, mental disorders, rehabilitation classes, rehabilitation, primary school, junior schoolchildren, intellectual disorders, psycho-rehabilitation classes, cognitive development, education process, adapted basic general education programs.

Author's information: Zakrepina Alla V., Doctor of Pedagogy, Corre-

гогических наук, член-корр. РАО, заведующий лабораторией психолого-педагогических исследований и технологий специального образования лиц с интеллектуальными нарушениями, ФГБНУ «ИКП РАО»; адрес: 119121, Россия, Москва, ул. Погодинская, д.8, корп. 1.

Стребелева Елена Антоновна, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психолого-педагогических исследований и технологий специального образования лиц с интеллектуальными нарушениями, ФГБНУ «ИКП РАО»; адрес: 119121, Россия, Москва, ул. Погодинская, д.8, корп. 1.

Для цитирования: Закрепина, А. В. Теоретико-методические ориентиры для разработки содержания коррекционно-развивающих занятий с обучающимися с умственной отсталостью I–IV классов (АООП вариант 9.1) / А. В. Закрепина, Е. А. Стребелева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 2 (70). — С. 16-34.

Введение

Поиск эффективных путей социализации лиц с интеллектуальными нарушениями является одной из долговременных задач современных образовательных организаций, активно интегрирующих условия инклюзии обучения в массовую практику. Среди основных требований к реализации содержания обучения лиц изучаемой категории особое значение имеет учебный план, в структуре которого определены базовая, формируемая и внеурочная части образовательной про-

gramming Member of the RAE; Head of Laboratory for Psycho-Pedagogical Research and Methods of Special Education of Persons with Intellectual Disorders, Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

Strebeleva Elena A., Doctor of Pedagogy, Professor, Chief Researcher of Laboratory for Psycho-Pedagogical Research and Methods of Special Education of Persons with Intellectual Disorders, Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

For citation: Zakrepina, A. V., & Strebeleva, E. A. (2023). Theoretical and Methodological Guidelines for Developing the Content of Rehabilitation Classes for Students with Intellectual Disability of Grades I-IV (ABGEP variant 9.1). *Special Education*, 2(70), pp. 16-34. (In Russ.)

граммы обучения. Как показывают многочисленные опросы и мнения учителей-практиков, базовая часть программы является наиболее понятной учителям для реализации, так как имеет методическое оснащение (учебные пособия, учебники и др.) и требует системности и профессионального опыта в исполнении. Вместе с тем основные трудности учителя испытывают при разработке содержания формируемой части, в частности содержания коррекционно-развивающих занятий с детьми, так как эта часть учебного плана в настоящее время имеет *парци-*

альную методическую поддержку и традиционно представлена программой коррекционной работы в рамках коррекционно-развивающих, логопедических занятий, включая занятия ритмикой.

Учитывая, что термин «коррекция» (от лат. *correctio* — исправление, улучшение) глубоко закрепился в рамках становления научной школы дефектологии, отражает комплексную специфику и педагогическую направленность на развитие ребенка (Э. Сеген, П. Я. Трошин) [10; 15], является очевидным то, что в рамках исполнения требований ФГОС [1] именно содержание психокоррекционных занятий для детей с интеллектуальными нарушениями требует научного обоснования методического сопровождения в рамках комплексного (а не парциального) подхода к развитию потенциальных возможностей обучающихся при овладении программным материалом.

В настоящей статье представлены методические ориентиры для разработки содержания коррекционно-развивающих занятий с обучающимися с легкой умственной отсталостью I–IV классов (согласно АООП варианта 9.1), которые сосредоточены на раскрытии процесса коррекции, развития и формирования познавательной деятельности в рамках обучающих задач.

Исследование

Прежде всего отметим, что теоретическая основа содержания коррекционно-развивающих занятий с детьми с интеллектуальными нарушениями заложена в положениях отечественной научной школы дефектологии. Одно из важных утверждений касается *возможностей развития этих детей*. Исследователи отмечают, что дети с умственной отсталостью имеют потенциал в развитии, и это указывает на возможности формирования у них нового уровня психического развития [2; 6; 8; 16; 17]. Одно из условий при обучении умственно отсталых детей реализуется в педагогике, которая должна перенести центр тяжести с воспитания низших на воспитание высших психических функций [2]. В связи с этим обсуждение вопросов содержания обучения коррекционной направленности ориентирует специалистов на учет закономерностей и особенностей возраста ребенка, его актуальных и потенциальных возможностей развития на каждом возрастном этапе. Исследователи подчеркивают сущность этого процесса, отмечая, что в каждом возрасте появляются психологические новообразования, которые расцветают, и отцветают, и нигде не исчезают, а переходят в структуру психического развития [3].

Многолетний опыт изучения психического развития детей с

интеллектуальными нарушениями позволяет сделать вывод о незавершенности, смещенности сенситивных периодов, сглаженности возрастных кризисов и этапов. Задержка в формировании возрастных психологических новообразований во многих случаях приводит к появлению эмоциональных расстройств и патологических черт личности. К школьному возрасту у этих детей очевиден явный разрыв между физическим и психическим развитием, что отрицательно сказывается на становлении социального и личностного развития [14]. В то же время результаты экспериментального обучения свидетельствуют о высоких потенциальных возможностях детей изучаемой категории в развитии наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, которые могут быть достигнуты при организации специальных коррекционных занятий и проведении систематической коррекционно-педагогической работы [11].

В продолжение возрастного ракурса актуальной является *теория развивающего обучения*, в которой подчеркивается, что обучение оказывается развивающим только тогда, когда возможно учитывать зону ближайшего развития ребенка. Зона ближайшего развития представляет собой резерв возможностей, которые ребенок не может реализо-

вать самостоятельно, а только с помощью взрослого. Именно в этой области находятся те умения и навыки, которым его нужно целенаправленно обучать [7; 9]. Исходя из этого положения, коррекция и компенсация нарушенного развития могут осуществляться лишь в процессе развивающего обучения, при максимальном учете возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка. Отмечается и тот факт, что на результаты обучения оказывает влияние характер поставленной перед школьниками задачи, содержание материала и его организация [6], а повторение материала должно быть не только многократным, но и модифицированным.

Среди теорий развивающего обучения, составляющих основу психокоррекционных занятий с детьми изучаемой категории, известна теория, созданная П. Я. Гальпериным, в которой раскрыто формирование поэтапных умственных действий, понятий, психических процессов у обучающихся [4]. Согласно этой теории, процесс обучения должен иметь ориентировочную основу, начальный этап которой связан с мотивацией действий, составлением схемы действий, что в результате завершается формированием действий во внутренней речи. Для учителя важно понимание и роль каждого этапа, что позволяет эффективно

формировать у обучающихся знания, умения и навыки, связанные с конкретными действиями, используя ориентировочную основу как главное дидактическое средство обучения.

Таким образом, вышерассмотренные теоретические положения в контексте обучения детей изучаемой нозологической группы определяют в коррекционно-развивающих занятиях основную цель и направления содержания познавательного развития, реализуемые в программном материале (АООП вариант I) для обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Целью коррекционно-развивающих занятий является формирование познавательных процессов как психологических достижений возраста, которые требуют специальных условий (содержания, методов и приемов) для своего развития. В отношении обучающихся с умственной отсталостью, таким образом, определяется ориентир — формирование психологических достижений как настоящего, так и предыдущего возрастного периода с учетом развития индивидуальных познавательных возможностей.

Организация коррекционных занятий по познавательному развитию с обучающимися указанной нозологической группы начинается с создания педагогических условий. В связи с этим необходимы: квалифицированный

специалист (психолог, учитель-дефектолог); программа коррекционно-развивающих занятий (в которой сформулированы цель, направления, задачи и т. д.); расписание (встроенное в сетку учебного плана начального уровня образования); спланированный режим педагогической нагрузки; кабинет, оснащенный дидактическими и развивающими пособиями (предметно-развивающая, информационная и дидактическая среда); расписание работы специалиста с родителями.

Задачи коррекционно-развивающих занятий:

- формирование у обучающихся с интеллектуальными нарушениями личностных мотивов к самостоятельному выполнению познавательных действий и решению познавательных задач,
- формирование способов усвоения новых знаний и овладения новыми умениями,
- коррекция познавательной деятельности,
- раскрытие творческих возможностей с учетом индивидуальных предпочтений обучающихся в познании окружающего социального и предметного мира.

Сформулированные выше задачи реализуются **в следующих направлениях:**

- совершенствование внимания и памяти (зрительной, слуховой, тактильной),

- сенсорное развитие: закрепление ориентировочных действий и систематизация образов восприятия, образов представлений о внешних свойствах и качествах предметов, усвоенных ранее на учебных предметах (русский язык, математика, изобразительное искусство, ручной труд и т. д.),
- систематизация образов представлений о неживой природе (вода, камни, песок, земля), о живой природе, явлениях природы, об их взаимосвязи, а также зависимости жизни человека и его деятельности от природных явлений,
- формирование мыслительной деятельности: наглядно-действенного мышления с переходом к наглядно-образному мышлению, элементам логического мышления,
- развитие элементов воображения.

Раскроем методические аспекты по каждому направлению в решении коррекционных задач коррекционно-развивающих занятий.

1. Направление по совершенствованию процессов внимания и памяти (зрительной, слуховой, тактильной) реализуется во взаимосвязи этих процессов при использовании специально подобранных заданий для обучающихся. В практике необходимо подобрать серию игр, упраж-

нений и заданий, требующих от ученика внимательного рассмотрения предмета (его свойств, положения в пространстве), объекта, явления или события. Наиболее эффективно игровые задания могут быть реализованы в продуктивных видах детской деятельности. Например, предлагаются такие задания: «Рассмотри, запомни и нарисуй», аппликация «Запомни и составь узор», конструирование «Запомни, построй два дома», после экскурсии — «Нарисуй здание нашей школы», «Запомни слова и запиши только те слова, в которых есть 2 гласных буквы», «Расскажи, что нового увидел по дороге из дома в школу» и др. Постепенно такого рода задания на каждом занятии усложняются, при этом учитывается предыдущий опыт детей, а также уровень знаний по учебным предметам. Процесс совершенствования внимания и памяти зависит от практических методов и приемов, используемых учителем на занятиях.

Для решения коррекционной задачи *по формированию у обучающихся личностных мотивов к самостоятельному выполнению познавательных действий* и решению познавательных задач важно поощрять результаты выполнения заданий, обращая внимание обучающегося на детали, а также подчеркивая усердие и творческие мотивы.

Коррекционная задача по *формированию способов усвоения новых знаний* и овладения новыми умениями в направлении совершенствования внимания и памяти решается через обучение детей умениям фиксировать внимание на предметах, сравнивать и выделять изменения в предметах и в событиях каждодневной жизни: замечать изменения в классе, по дороге в школу, изменения в составе класса, изменения в собственной одежде, запоминать имена одноклассников, расписание уроков, имена учителей. Таким образом, программный материал усваивается на основе совершенствования процессов запоминания.

Задача *коррекции познавательной деятельности* реализуется путем формирования и совершенствования взаимосвязи между зрительной, слуховой и тактильной видами памяти как путь коррекции и компенсации процесса запоминания.

Задача *раскрытия творческих возможностей* с учетом индивидуальных предпочтений обучающихся в познании окружающего социального и предметного мира реализуется путем формирования поисково-исследовательской деятельности, закрепления образов восприятия и образов представлений о социальном и предметном мире на основе запоминания событий прошедшего дня и дня настоящего; развития творческих

возможностей в продуктивных видах деятельности.

2. ***В направлении сенсорного развития*** коррекционно-педагогическая работа строится на онтогенетическом принципе: от практической ориентировки к перцептивной [12].

Коррекционная задача по формированию у обучающихся личностных мотивов к самостоятельному выполнению познавательных действий и решению познавательных задач реализуется через развитие практической ориентировки (метод проб и ошибок, практического примеривания для оценки внешних свойств и качеств предметов (форма, величина, цвет, целостное восприятие предмета)) в процессе выполнения игровых заданий: «Найди форму в предмете», «Опусти фигурки в их прорези» и др.

Подбор заданий, доступных возможностям каждому обучающемуся, своевременная помощь при достижении результата, реальная похвала в коллективе сверстников являются важными факторами активизации мотивов к обучению.

Задача по формированию способов усвоения новых знаний и овладения новыми умениями реализуется в закреплении умений пользоваться поисковыми способами ориентировки: действовать методами проб, практическим

примериванием, а затем переходить на тот вид ориентировки, в котором один из анализаторов является ведущим (*зрительную, слуховую, осязательную (тактильную), вкусовую, обонятельную*) применительно к достигнутому результату.

Все это способствует закреплению образов-представлений о предметах, их свойствах и отношениях, делает эти образы более четкими, обобщенными. Главное — помнить, что развитие восприятия идет от различения предметов, их свойств, отношений к их восприятию на основе образа, а затем и к фиксации образа в слове, что является основой для появления образа-представлений об этих свойствах и качествах предметов.

Решение задачи по коррекции познавательной деятельности достигается через систематизацию сенсорных эталонов (формы, величины, цвета и пр.), например, при выполнении заданий в продуктивных видах деятельности и усвоении знаков и символов в учебных предметах (алфавит, цифры, написание букв и других условных знаков). Примером систематизации образов восприятия формы могут служить задания на группировку или классификацию предметов по форме: например, «Разложи предметы в свои ряды», «Разложи картинки в соответствии с образцом», после

чего предлагаются задания на закрепление представлений о форме в продуктивных видах деятельности: «Аппликация „Бусы“» (чередование круга и овала), «Нарисуй, что бывает круглым», «Слепи, что похоже на овал» и др.

Наряду с заданиями по развитию *ориентировки на форму*, параллельно предлагаются задания по развитию ориентировки на разные параметры величины (объем, высота, длина, ширина). Закрепляются образы *представления о величине* в играх с правилами и в продуктивных видах деятельности. Например, игра «Три медведя: раздай каждому свою посуду», «Слепи каждому медведю свое яблоко». Кроме того, проводится работа по систематизации *ориентировки на цвет*, закрепляются представления о цвете в игровой и продуктивной деятельности. Например, «Разложи картинки в свои конверты», «Осенний пейзаж», «Нарисуй, что бывает зеленым», «Нарисуй радугу» и др.

Параллельно с развитием зрительного восприятия проводится поэтапная работа по развитию слухового восприятия и слухового внимания: обучающиеся учат различать и дифференцировать звуки окружающей действительности, определять местонахождения и направления движения звука и его источника, уточняют их представления о бытовых шумах и звуках

явлений природы. При этом важно учить адекватно реагировать на звуковые сигналы (звонки, сигналы транспорта, явления природы — гроза, шум воды, ветра), осмысливать свои действия, определять среди многих звучаний наиболее важные для безопасности в реальной жизни. Например, обучающимся предлагаются такие виды деятельности, как прослушивание аудиозаписи и определение на слух: «Что за шум?», «Что за окном?», «Слушаем: угадываем погоду», «Подбери картинку к звукам».

Кроме развития зрительного и слухового восприятия, проводится работа по *развитию тактильно-двигательного восприятия*. В то же время задания по развитию тактильно-двигательного восприятия могут использоваться как часть занятий по развитию ориентировки на форму или величину. Важно научить обучающихся узнавать предметы на ощупь, формировать способы обследования предметов руками, различая их свойства: форму (куб, шар, оvoid), величину (большой — маленький, узкий — широкий, тонкий — толстый), дифференцировать предметы по их тактильным свойствам (мокрый — сухой, горячий — холодный, мягкий — твердый). Также обучают умениям словесно описывать предметы по их свойствам, воспринятым тактильно; группи-

ровать предметы по их тактильным свойствам и качествам; формируют умения передавать результаты тактильно-двигательного восприятия в продуктивных видах деятельности. Например, «Достань мягкий мячик», «Достань правой рукой то, что в левой руке», «Плавает или тонет?», «Нарисуй, что в мешочке», «Слепи, что в мешочке», «Расскажи, какая игрушка в твоём мешочке?».

Особое внимание уделяется развитию вкусового восприятия с закреплением образов восприятия с различными вкусовыми характеристиками продуктов питания (сладкий, горький, кислый, соленый), пищи (холодная, горячая). Детей учат дифференцировать свойства продуктов на вкус, обозначать эти свойства словами, группировать продукты по вкусовым признакам, подбирать набор продуктов питания, используемых для приготовления простых блюд (салата, компота, каши, бутерброда, омлета). Важно формировать умения определять вкусовые характеристики предмета в собственных высказываниях, составлять целостный образ предмета, воспринятого на вкус в различных видах продуктивной деятельности. Например, «Угадай на вкус?», «Угадай, что съел?», «Найди, такую же», «Что, куда подходит?», «Что надо для компота?», «Расскажи, что в этом салате?», «Нарисуй, что съел».

Все достижения, которые формируются у обучающихся в процессе целенаправленных коррекционных занятий, способствуют завершающему этапу в становлении сенсорного развития и являются основой для становления всех видов детской деятельности (учебной, изобразительного искусства, ручного труда) и социального поведения.

Коррекционная задача по раскрытию творческих возможностей с учетом индивидуальных предпочтений обучающихся в познании окружающего социального и предметного мира в рамках направления сенсорного развития реализуется через активизацию индивидуальных возможностей в процессе музыкального воспитания: во время и в процессе обучения игре на музыкальных инструментах, пению, танцевальным ритмическим движениям; изобразительному искусству и ручному труду.

3. В направлении систематизации представлений о неживой природе, о живой природе, о явлениях природы коррекционная задача по формированию личностных мотивов к самостоятельному выполнению познавательных действий и решению познавательных задач реализуется через активизацию интереса обучающихся к окружающему миру. В продуктивных видах деятельности учитель помо-

гает обучающимся реализовывать замысел на основе организованного наблюдения за явлениями природы, изменениями живой и неживой природы, изучения влияния природных явлений на жизнь и деятельность человека (что делает человек весной, что осенью и т. д.). Для закрепления и поддержания устойчивого интереса учитель вместе с обучающимися проводит практические опыты. Например, предлагает наблюдать за изменениями цветов, которые стоят в вазе с водой и в вазе без воды («Что будет с цветами? Что изменилось? Почему? Зарисовать цветы после наблюдений»). Другие примеры: «Что будет со снежным комом, если его поместить в теплую духовку? Почему? Что будет с водой в ведре, если поставить его зимой во дворе? Почему?» Во всех случаях важно зафиксировать опыт наблюдения в словесных высказываниях и в рисунках. Рисунки, помещенные в альбомы, могут использоваться для рассматривания, вспоминания событий и ситуаций, знакомых обучающемуся. Такого рода приемы способствуют развитию связных речевых высказываний на основе собственного чувственного и практического опыта.

Коррекционная задача по формированию способов усвоения новых знаний и овладения новыми умениями реализуется через фор-

мирование у обучающихся умений фиксировать собственный чувственный и социальный опыт в своих рассказах, в продуктивных видах деятельности, замечать изменения в природных явлениях и изменять свое поведение в соответствии с изменениями времени суток, времени года, изменениями расписания занятий, осмысливать свои действия, поступки и поведение в повседневной жизни.

Задача по коррекции познавательной деятельности реализуется через систематизацию и уточнение представлений обучающихся о неживой природе (вода, камни, песок, земля), о живой природе, явлениях природы, об их взаимосвязи, а также о зависимости жизни человека и его деятельности от природных явлений. Необходимый подбор заданий позволит уточнить представления о взаимосвязи живой и неживой природы, о явлениях природы и зависимости деятельности человека от природных условий; закрепить представления о временах года (зима, весна, лето, осень), знать их последовательность; закрепить представления о месяцах (12 месяцев), представления о жизни и деятельности людей в разное время года, в разное время суток, в разные дни недели; обобщить представления о профессиях взрослых, уточнить представления о значимости каж-

дой профессий для других людей. В целях активизации мотивации к занятиям используются различные дидактические средства — экскурсии, просмотр видеофрагментов, видеофильмов, настольно-печатные игры: «Поезд для животных», «Сад-огород», «В лесу, в саду, в огороде (в загадках)», «Когда это бывает?», «С какого дерева упало?», «Чем питается зверек?», «Ассоциации: „Кто где живет?“», «Мир насекомых», «Обитатели морей» и др.

Коррекционная задача по раскрытию творческих возможностей с учетом индивидуальных предпочтений обучающихся в познании окружающего социального и предметного мира в рамках этого направления реализуется через определение индивидуальных предпочтений обучающихся при выборе будущей профессии: дворник, рабочий по выращиванию овощей, рабочий по уходу за животными, швея, плотник и др. В процессе целенаправленного обучения решается основная задача воспитания — уважительное отношение к труду и людям труда [5].

4. Важное место в содержании коррекционно-развивающих занятий занимает **направление формирования основных видов мышления**, генетически взаимосвязанных между собой: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического. Каждая из этих форм характеризу-

ется своими особыми средствами и способами осуществления, выполняет специфические функции в общем процессе умственного развития детей.

При этом важно помнить о том, что мышление начинает развиваться в осмысленных, целенаправленных предметных действиях. Действуя с реальными предметами, перемещая их в пространстве, меняя их функциональные зависимости, ребенок получает возможность преодолеть статичность восприятия. Ситуация непосредственного воздействия ребенка на окружающие объекты создает благоприятные условия для соотношения между наглядными и словесно-логическими формами мышления. Важнейший этап в развитии мышления ребенка связан с овладением речью. В процессе действий с предметами развивается побудительный мотив для собственных высказываний: фиксация выполненного действия, рассуждения, умозаключения. Словесное обобщение собственных действий ведет к возникновению и совершенствованию полноценных образов и оперированию ими в мыслительном плане. Именно на этой основе формируются образы-представления, которые становятся более гибкими, динамичными.

Подбор наглядных задач, направленных на формирование

у детей наглядно-действенного мышления, основывается на принципах доступности и поэтапного усложнения познавательных задач. Практическая деятельность с предметами, имитирующими орудия труда, способствует формированию у обучающихся координации движений, согласованности действий обеих рук. Обучающимся предлагается ряд практических задач, направленных на формирование умений пользоваться предметом в качестве вспомогательного средства, имитирующего орудие труда: пластмассовые — молоток, гаечный ключ, отвертка. Так, задание «Забор вокруг дома» направлено на выбор нужного орудия — молотка для забивания гвоздиков; задание «Собери самолет» — задача на выбор гаечного ключа для закрепления гаек; «Конструктор» требует укрепить винты отверткой и т. д.

Обучающиеся учатся зрительно оценивать пространственные соотношения предметов, в соответствии с этим начинают действовать целенаправленно, создавая основу для воспитания простейших трудовых умений и навыков. В собственных практических действиях обучающиеся постепенно осознают свои возможности в достижении цели, у них постепенно возникают приятные переживания, связанные с радостью самостоятельного достиже-

ния цели, что и является залогом формирования положительного отношения к учению и труду. Все это способствует появлению самостоятельности и целенаправленности в действиях, активности в каждодневной жизни при решении житейских каждодневных задач.

Коррекционная задача *по формированию способов усвоения новых знаний и овладения новыми умениями* реализуется через выполнение практических действий методом проб при решении практических проблемных задач, для чего используются самостоятельные практические действия с предметами-орудиями, затем переходящие в ориентировочно-поисковую деятельность [13].

Коррекция познавательной деятельности реализуется через уточнение представлений о вспомогательных средствах и предметах-орудиях в жизни и деятельности человека. Важной особенностью *наглядно-действенного мышления* является то, что способами преобразования ситуации служит практическое действие, которое осуществляется методом проб. При выявлении скрытых свойств и связей объекта дети используют метод проб и ошибок, который в определенных жизненных обстоятельствах является необходимым и единственным. Этот метод основан на отбрасывании неправильных вариантов дейст-

вия и фиксации правильных, результативных, что таким образом выполняет роль мыслительной операции.

Наглядно-образное отражение окружающей действительности идет в тесной связи с развитием речи. При этом важное место занимает формирование тесной связи между практическим, жизненным опытом занимающихся и их наглядно-чувственными представлениями, а также отражение этой связи в речевых высказываниях, фиксирующих этот опыт и обобщающих его результаты. Здесь формируются соотношение слова и образа. Детей учат выполнять классификацию, выполнять упражнения на исключение 4-й лишней картинки, устанавливать причинно-следственные зависимости. Для этого используют настольно печатные *игры* «Детское лото», «Геометрическое лото», «Профессии», «Запутанные картинки», «Логический поезд», «Что кому надо?», «Чей хвост?», «От какого дерева листок?», «По следам знакомых сказок (угадай по силуэту героев сказок)». Уделяется внимание формированию умения подбирать иллюстрации к небольшим рассказам (загадкам) и подбирать тексты (загадки) к иллюстрациям.

Наряду с развитием наглядно-действенного и наглядно-образного мышления проводится работа по формированию элементов словес-

но-логического мышления. В процессе целенаправленной коррекционной работы обучающегося учат устанавливать временные, причинно-следственные связи и зависимости; рассуждать, выделять существенное и второстепенное, объединять предметы на различных основаниях, видеть в предметах их разные свойства, относительность границ между отдельными группами явлений и объектов.

В ходе занятий используются различные методические приемы, способствующие развитию у обучающихся логического мышления: сравнения, обобщения, противопоставления, аналогии, установление связей между явлениями и объектами природы, классификация и систематизация известных фактов, формулирование выводов в виде суждения и умозаключения. Обучающимся предлагаются для отгадывания загадки, логические рассказы. Учитель разными способами и приемами стимулирует обучающихся к самостоятельному отгадыванию загадок: несколько раз повторяет загадку или рассказ, задает уточняющие вопросы, делая акцент на смысловой стороне загадки. Примеры загадок: «Что за птица: песен не поет, гнезд не вьет, людей и груз везет? Что это? Чтоб не мерзнуть, пять ребят в печке вязаной сидят. Что это? Вот так дом — одно окно: каждый день в

окне кино! Что это?» Кроме этого, с детьми проводятся игры: «Скажи наоборот и передай мячик», «Что летает, а что не летает?», «Назови, что растет», «Назови, что бывает только вверху», «Съедобное — несъедобное», «Кто больше знает?». Важно помнить, что достижения каждого периода развития не исчезают, не заменяются более поздними этапами развития мышления, а играют свою роль на протяжении всей последующей жизни человека.

Коррекционная задача по *развитию творческих возможностей* обучающихся с учетом индивидуальных предпочтений в познании окружающего социального и предметного мира реализуется через формирование умения решать мыслительные практические и умственные задачи, что способствует появлению положительных личностных качеств: уверенности в себе, самостоятельности, активности, желания приобрести профессию, быть полезным для других людей.

5. В содержании психокоррекционных занятий выделено **направление по развитию элементов воображения**. Коррекционные задачи в этом направлении желательно решать с 3-го класса, когда у обучающихся создана основа для становления логики и воссоздающего воображения, когда появляется возможность

мысленно воспроизвести наглядную ситуацию на основе словесного описания.

Коррекционная задача, связанная с *личностными мотивами и формированием самостоятельности* при выполнении познавательных задач, реализуется на занятиях продуктивными видами деятельности (лепка, рисование, конструирование, аппликация, ручной труд), на которых обучающихся побуждают к эмоциональному выражению результатов своего труда. Демонстрируя поделку, рисунок и т. д., их побуждают проявлять положительные эмоции удивления, радости, симпатии, переживания успеха и т. д. и оценивать результаты своих действий и действий одноклассников.

Коррекционная задача по *формированию способов усвоения новых знаний и овладения новыми умениями* реализуется в процессе формирования умений составлять образы по заранее составленному плану, описанию (воссоздающее воображение). Наряду с этим, учитель побуждает обучающихся выполнять задания и конкретные действия, нацеленные на результат, путем совместного составления образов по замыслу (идее, теме) с использованием наводящих вопросов, побуждая к самостоятельному выражению собственной мысли (творческое воображение).

В этом направлении, так же как и в ранее рассмотренных, тоже продолжается работа по *коррекции познавательной деятельности*. В процессе работы над текстом (в ходе читательской деятельности), работы с картами (например, географическими), схемами и прочим обучающихся побуждают вспоминать и описывать предмет, явление, ситуацию; стимулируют разными приемами (эмоционально, с подсказкой, по наводящим вопросам) к придумыванию новой ситуации. На основе специальных заданий у обучающихся формируют умение представлять ситуацию и свое поведение в различных ситуациях по словесному описанию. Так, в содержание необходимо включить задания на завершение предложения, завершение рассказа, а также задания на дорисовывание определенных форм или сюжетов. Например, задание «Закончи предложение — „Коля купил билет и пошел...“, или задание «Дорисуй, чтобы получилось 2 разных предмета» (предлагается карточка, на которой изображены два круга).

Коррекционная задача по *раскрытию творческих возможностей* обучающихся с учетом индивидуальных предпочтений в познании окружающего социального и предметного мира в направлении развития воображения реализуется в возможности про-

являть самостоятельность при выполнении познавательных заданий по изучаемым предметам.

Выводы

Таким образом, содержание коррекционно-развивающих занятий включает систему последовательных заданий и упражнений, что позволяет:

– обеспечить коррекционную направленность и эффективность обучения;

– активизировать у обучающихся с интеллектуальными нарушениями процессы познания через способы овладения новым материалом, учебные мотивы (принятие учебной задачи, готовность к ее выполнению), личностные достижения;

– влиять на успешность обучающихся в овладении базовой части программного материала АООП варианта 9.1.

Источники

1. ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), утвержденный приказом Минобрнауки России от 19.12.2014 г. № 1599. — URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/>. — Текст : электронный.

Литература

2. Выготский, Л. С. Проблема умственной отсталости / Л. С. Выготский. — Текст : непосредственный // Собр. соч. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский ; под ред. Т. А. Власовой. — Москва : [б. и.], 1983. — С. 231–256.

3. Выготский, Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский. — Текст : непосредственный // Собр. соч. Т. 4. Детская психоло-

гия / Л. С. Выготский ; под ред. Д. Б. Эльконина. — Москва : Педагогика, 1984. — С. 244–268.

4. Гальперин, П. Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // П. Я. Гальперин. — Текст : непосредственный // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. — Москва : Изд-во Моск. ун-та., 1981. — С. 97–101.

5. Дульнев, Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. — Москва : Педагогика, 1969. — 216 с. — Текст : непосредственный.

6. Занков, Л. В. Психология умственно отсталого ребенка / Л. В. Занков. — Москва : Учпедгиз, 1939. — 64 с. — Текст : непосредственный.

7. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва : ИНТОР, 1996. — 544 с. — Текст : непосредственный.

8. Матасов, Ю. Т. Развитие мышления умственно отсталых школьников : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Матасов Ю. Т. — [Б. м.], 1997. — 38 с. — Текст : непосредственный.

9. Обучение и развитие: экспериментально-педагогическое исследование / под ред. Л. В. Занкова. — Москва : Педагогика, 1975. — 440 с. — Текст : непосредственный.

10. Сеген, Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно-ненормальных детей / Э. Сеген ; пер. с фр. М. П. Лебедевой ; под ред. В. А. Енько. — Санкт-Петербург : Лихтеншатд, 1903. — 319 с. — Текст : непосредственный.

11. Стребелева, Е. А. Пути формирования наглядных форм мышления у дошкольников с нарушениями интеллекта : моногр. / Е. А. Стребелева. — Москва : ИНФРА-М, 2017. — 210 с. — Текст : непосредственный.

12. Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр / Е. А. Стребелева. — Москва : ВЛАДОС, 2021. — 264 с. — Текст : непосредственный.

13. Стребелева, Е. А. Формирование мышления детей с отклонениями в развитии / Е. А. Стребелева. — Москва : ВЛАДОС, 2022. — 175 с. — Текст : непосредственный.

14. Стребелева, Е. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями : учебник для студентов вузов / Е. А. Стребелева. — Москва : Парадигма, 2021. — 322 с. — Текст : непосредственный.

15. Трошин, Г. Я. Антропологические основы воспитания: сравнительная психология нормальных и ненормальных детей : в 2 т. / Г. Я. Трошин. — Петроград : Издание клиники доктора Г. Я. Трошина, 1915. — Текст : непосредственный.

16. Шиф, Ж. И. Мышление умственно отсталых школьников / Ж. И. Шиф, В. Г. Петрова. — Текст : непосредственный // Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. — Москва : [б. и.], 1965. — С. 217–257.

17. Шиф, Ж. И. Об условиях успешного выполнения заданий учащимися старших классов вспомогательной школы / Ж. И. Шиф. — Текст : непосредственный // Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. — Москва, 1977. — Вып. II. — С. 36–48.

Materials

1. Ministry of Education and Science of Russia (2014). *Federal State Educational Standard for the Education of Students with Mental Retardation (Intellectual Disabilities)*, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 19, 2014 No. 1599. Retrieved from <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/> (In Russ.)

References

2. Vygotsky, L. S. (1983). Problema umstvennoy otstalosti [The problem of mental retardation]. In T.A. Vlasova (Ed.), *Collected Works* (Vol. 5. Fundamentals of Defectology, pp. 231–256). Moscow. (In Russ.)

3. Vygotsky, L. S. (1984). Problema vozrasta [The problem of age]. In D.B. Elkonin (Ed.), *Collected Works* (Vol. 4. Child psychology, pp. 244–268). Moscow: Pedagogy. (In Russ.)

4. Galperin, P. Ya. (1981). O metode postepnogo formirovaniya umstvennykh deystviy [On the method of step-by-step formation of mental actions]. In I.I. Ilyasova, & V.Ya. Laudis (Eds.), *Reader on age and pedagogical psychology* (pp. 97–101). Moscow: Publishing House of Moscow Univ. (In Russ.)

5. Dulnev, G. M. (1969). *Osnovy trudovogo obucheniya vo vspomogatel'noy shkole* [Fundamentals of labor education in the auxiliary school]. Moscow: Pedagogy, 216 p. (In Russ.)

6. Zankov, L. V. (1939). *Psikhologiya umstvenno otstalogo rebenka* [Psychology of a mentally retarded child]. Moscow: Uchpedgiz, 64 p. (In Russ.)

7. Davydov, V.V. (1996). *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [The theory of developmental learning]. Moscow: INTOR, 544 p. (In Russ.)

8. Matasov, Yu. T. (1997). *Razvitie myshleniya umstvenno otstalyykh shkol'nikov* [The development of thinking of mentally retarded schoolchildren] [Abstract of Dis. of Dr of psychol. sciences]. 38 p. (In Russ.)

9. Zankov, L. V. (Ed.) (1975). *Obuchenie i razvitie: Eksperimental'no-pedagogicheskoe issledovanie* [Learning and Development: Experimental and Pedagogical Research]. Moscow: Pedagogy, 440 p. (In Russ.)

10. Seguin, E. (1903). *Vospitanie, gigiena i npravstvennoe lechenie umstvenno-nenormal'nykh detey* [Education, hygiene and moral treatment of mentally abnormal children] (Trans. from Fr. M.P. Lebedev, ed. V.A. Yenkov). St. Petersburg: Likhtenschatd, 319 p. (In Russ.)

11. Strebeleva, E.A. (2017). *Puti formirovaniya naglyadnykh form myshleniya u doshkol'nikov s narusheniyami intellekta* [Ways of forming visual forms of thinking in preschool children with intellectual disabilities] [Monograph]. Moscow: INFRA-M, 210 p. (In Russ.)

12. Strebeleva, E.A. (2021). *Korreksionno-razvivayushchee obuchenie detey v protsesse didakticheskikh igr* [Correctional and developmental education of children in the process of didactic games]. Moscow: VLADOS, 264 p. (In Russ.)

13. Strebeleva, E.A. (2022). *Formirovanie myshleniya detey s otkloneniymi v razviti* [Formation of thinking in children with developmental disabilities]. Moscow: VLADOS, 175 p. (In Russ.)
14. Strebeleva, E.A. (2021). *Vospitanie i obuchenie detey doskol'nogo vozrasta s intellektual'nymi narusheniyami* [Education and training of preschool children with intellectual disabilities] [A textbook for university students]. Moscow: Paradigma, 322 p. (In Russ.)
15. Troshin, G.Ya. (1915). *Antropologicheskie osnovy vospitaniya: sravnitel'naya psikhologiya normal'nykh i nenormal'nykh detey* [Anthropological foundations of education: comparative psychology of normal and abnormal children] (In 2 Vols.). Petrograd: Edition of the clinic of Dr. G. Ya. Troshin. (In Russ.)
16. Shif, J.I., & Petrova, V.G. (1965). Myshlenie umstvenno otstalykh shkol'nikov [Thinking of mentally retarded schoolchildren]. In *Features of mental development of secondary school students* (pp. 217–257). Moscow. (In Russ.)
17. Shif, Zh.I. (1977). Ob usloviyakh uspeshnogo vypolneniya zadaniy uchashchimsya starshikh klassov vspomogatel'noy shkoly [On the conditions for the successful completion of tasks by students of the senior classes of an auxiliary school]. In *Psychological issues of correctional work in the auxiliary school* (Iss. II, pp. 36–48). Moscow. (In Russ.)

Светлана Вячеславовна Клевцова

Svetlana. V. Klevtsova

ВАРИАНТЫ АЛАЛИИ И ИХ МЕСТО В ОБЩЕЙ СИСТЕМЕ ВИДОВ ПАТОЛОГИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

ALALIA VARIANTS AND THEIR PLACE IN THE GENERAL SYSTEM OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN

Московский институт психоанализа, Москва, Россия, ksv66673@mail.ru

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, ksv66673@mail.ru

Аннотация. Настоящая работа посвящена обсуждению следующих выдвигаемых положений: 1) грубая алалия представлена разными вариантами, обусловленными собственными причинными факторами; 2) имеется необходимость уточнения места каждого из них в совокупности нарушений речевого развития детей с разными синдромами, для которых также характерны расстройства речи.

Abstract. This paper discusses the following suppositions: 1) severe alalia is represented by several variants caused by their own factors; 2) there is a need to clarify the place of each variant in the complex of speech development delays in children with different syndromes, which are also characterized by speech disorders.

В статье даются краткие характеристики наиболее распространенных отечественных и зарубежных классификаций. Отмечается, что современные зарубежные авторы используют в качестве основных лингвистические критерии деления речевых расстройств на виды. В рамках случаев грубых нарушений речи в качестве приоритетной признается специфика фонологической системы языка, а трудности овладения ею детьми делят на языковые и речевые. Отмечается возросший интерес к систематизации нарушений речевого развития детей со стороны врачей, а также их внимание не только к МКБ-11, но и к традиционным понятиям и терми-

The article briefly characterizes the most wide-spread domestic and foreign classifications. It is noted that modern foreign authors basically use linguistic criteria for subdividing speech disorders into types. In cases of severe speech disorders, the specificity of the phonological system of the language is recognized as a priority, and the difficulties of its acquisition by children are divided into linguistic and spoken. It is also noted that an increased interest in the systematization of speech delays of children on the part of doctors, who pay their attention not only to the ICD-11, but also to the traditional concepts and terms developed within the framework of speech pathology in general. Attention is focused on the neurolinguistic

нам, выработанным в рамках патологии речи в целом. Акцентируется внимание на нейролингвистической классификации Т. Г. Визель, продолжающей традиции отечественных разработок в данной области. Инновационным моментом является и дифференцированный подход к озвученной (артикулированной) речи, который состоит в выделении двух ее видов: повторного и спонтанного артикулирования. Подчеркивается значение обращения к причинным факторам разных вариантов алалии и их мозговым механизмам. Приводится фрагмент собственного экспериментального исследования, подтверждающего продуктивность нейролингвистического подхода к систематизации грубых расстройств речевого развития. Делается вывод о необходимости продолжения исследований, которые уточнили бы дифференциальные критерии разных нарушений речи у детей и различия в направлениях и методах коррекционной помощи им.

Ключевые слова: дошкольная логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, дошкольники, классификация нарушений речи, варианты алалии, алалия, праксис, гнозис, система языка, системные уровни языка, патология речи.

Информация об авторе: Клевцова Светлана Вячеславовна, преподаватель кафедры специального дефектологического образования, НОУ ВПО «Моск. ин-т психоанализа»; адрес: 121170, Россия, г. Москва, Кутузовский пр-т, 34, стр. 14.

Для цитирования: Клевцова, С. В. Варианты алалии и их место в общей системе видов патологии речи у детей дошкольного возраста / С. В. Клевцова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 2 (70). — С. 35-51.

classification of T.G. Wiesel, which continues the traditions of domestic achievements in this field. The differentiated approach to voiced (articulated) speech, which consists in distinguishing its two types – echo and spontaneous articulation – is another innovative idea in this area. The authors emphasize the importance of addressing the causal factors of different variants of alalia and their brain mechanisms. The paper presents a fragment of an experimental study, confirming the productivity of the neurolinguistic approach to the systematization of severe disorders of speech development. The authors conclude that it is necessary to continue research that would clarify the differential criteria for various speech disorders in children and the differences in the directions and methods of rehabilitative support for them.

Keywords: preschool logopedics, speech disorders, children with speech disorders, preschool children, speech disorders classification, alalia variants, alalia, praxis, gnosis, language system, language system levels, speech pathology.

Author's information: Klevtsova Svetlana Vyacheslavovna, Lecturer of Department of Special Defectological Education, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia.

For citation: Klevtsova, S. V. (2023). Alalia Variants and Their Place in the General System of Speech Disorders in Preschool Children. *Special Education*, 2(70), pp. 35-51. (In Russ.).

Введение

Заявленная проблема требует обращения к концептуальным основам существующих отечественных и зарубежных классификаций нарушений речи, а также места в них случаев речевых расстройств по типу алалии. Несовпадения позиций по этому поводу разных исследователей обусловлены различием: а) взглядов на природу алалий — исключительно языковую или, условно говоря, речевую (исполнительную), или смешанную; б) недостаточным вниманием к первичному характеру алалии в отличие от других видов грубого нарушения развития речи; в) различием целевых мишеней выполняемых классификаций (для медицинских или педагогических областей).

Независимо от обозначенных разногласий, является очевидным, что требующими наибольшего внимания являются самые грубые варианты алалий. Они представляют собой системные расстройства формирования речи, проявляющиеся в случаях грубого нарушения развития речи. Отсутствие полного единства позиций по поводу места этих расстройств среди других нарушений овладения детьми речью, а также по поводу их причинного фактора, т. е. мозговых механизмов, обусловило актуальность проведения собственных исследований.

Отечественные традиционные классификации нарушений речи

Обобщение имеющихся по этому вопросу данных сводится к констатации факта существования двух взаимодополняющих подходов к систематизации речевых расстройств, представленных в виде психолого-педагогической и клинико-педагогической классификаций.

В психолого-педагогическую классификацию, предложенную Р. Е. Левиной, заложен принцип, согласно которому нарушения речи делятся на охватывающие: 1) средства общения и 2) *применение* средств общения. При таком подходе в группу 1 попадает большое число разных видов нарушений речи (алалии, дислалии, дизартрии, ринолалии, афонии), а в группу 2 — только заикание и речевые мутизмы.

В клинико-педагогической классификации (М. Е. Хватцев, О. В. Правдина и др.) речевые расстройства разделены: 1) на нарушения устной и 2) письменной речи. В рамках устной речи, кроме того, они делятся: а) на имеющие фонационное и б) структурно-семантическое оформление. Обобщенно под нарушениями речи, обусловленными неспособностью фонационного оформления речи, понимаются афонии, ринолалии, дизартрии, дислалии, заикание, брадилалии, тахилалии, а под

нарушениями, обусловленными неполноценностью структурно-семантического оформления, такие расстройства, как алалии и афазии.

Как видно, в рамках психолого-педагогической классификации, охватывающей исключительно нарушения речи у детей, главенствующее значение придается различиям *объективных* и *субъективных* показателей состояния речевой способности у ребенка. В клинико-педагогическую классификацию заложен другой принцип, а именно принцип соответствия речевых расстройств виду речи с акцентом на его относительность к исполнительному (фонационному) уровню речевой деятельности или понятийному (структурно-семантическому).

Такая ситуация, с одной стороны, демонстрирует возможность различных подходов к систематизации нарушений речи, а с другой, обуславливает то, что в отечественной логопедии сосуществуют два близких по своей сути термина: *ОНР I уровня* и *алалия*. Употребление их специалистами соответствует сложившимся на практике различиям в трактовке понятийного аппарата, обозначающего нарушения речи у детей, в системах здравоохранения и образования. Это осложняет профессиональное взаимодействие специалистов, занимающихся расстройствами речи у

детей (логопедов и нейропсихологов), однако остается возможным благодаря тому, что в обеих классификациях подчеркивается самое главное: признание того, что грубые нарушения развития речи у детей носят системный характер. Получил распространение также термин, предложенный В. А. Ковшиковым [9], а именно *экспрессивная алалия*, заменивший термин *моторная алалия* и позволивший тем самым обойти дискуссионный вопрос о клинической или психологической сути алалии.

Врачебный подход к нарушениям речи у детей

В последнее время к проблеме нарушений речи возрастает интерес у врачей. Так, в DSM-5 включаются две группы речевых нарушений: 1) нарушения артикуляционного аппарата и 2) расстройства языкового развития и общения [1]. В МКБ-11 нарушения речи отнесены к классу психических и поведенческих расстройств [2]. Внутри этого класса речевые расстройства представлены в блоке «Нарушения психического развития» и далее в рубрике «Нарушения развития речи и языка», в которую помещены отдельные их виды: нарушение развития звуков речи; нарушение развития беглости речи; нарушение развития языка; уточненные и неуточненные нарушения развития речи и языка.

Несмотря на то что данная классификация предназначена для врачей, практика показывает, что большая часть из них придерживается других подходов к расстройствам речи и их обозначениям. Это можно связать с тем, что в МКБ-11 даны слишком обобщенные формулировки, обозначающие виды патологии речи, которые, во-первых, недостаточно четко отражают дифференцированные отличия одного речевого расстройства от другого, а во-вторых, требуют от врача лингвистических знаний о различных феноменах языка (семантический уровень) и речи (исполнительный уровень). В качестве примера типичного врачебного подхода к расстройствам речи у детей можно привести статью психиатров И. В. Макарова и Д. А. Емелиной (2017) [11]. Авторами подчеркивается, что, действительно, врачи в нашей стране и за рубежом стали гораздо чаще более детально, чем прежде, рассматривать клинические случаи речевой патологии. При этом текст статьи свидетельствует о том, что для врачебной практики актуальны не только такие медицинские термины, как *дизартрия*, *алалия*, *логоневроз* и *мутизмы*, но и обозначения, традиционные для других дисциплин, а именно: *дислалия*, *задержки речевого развития*, *нарушение речевой коммуникации* и другие. При этом дифференци-

альные особенности названных речевых расстройств также описываются врачами в общеупотребимых терминах.

Аналогичным образом осуществляется врачебный подход к вопросам классификации нарушений речи. В частности, детским неврологом Л. О. Бадаляном [5] и многими современными исследователями они рассматриваются прежде всего исходя из этиологического принципа. Соответственно выделяются речевые нарушения, обусловленные: 1) органическими поражениями ЦНС; 2) анатомическими дефектами речевого аппарата; 3) задержанным созреванием речевых зон мозга. Придается также значение фактору первичности и вторичности речевых расстройств, в дискуссионном ключе обсуждаются разногласия по поводу состояния у детей с нарушениями развития речи невербального интеллекта, в которых конкретно обозначены расхождения мнений известных исследователей [4].

Принципиально важным является то, что врачи стали прибегать к аналогу понятия *слуховая агнозия*, обозначаемому ими как *расстройство обработки слуховой информации* (auditory processing disorder), и подчеркивать, что они наблюдаются у детей с нормальным слухом [10; 3; 9]. Такие нарушения слуховой обработки получили продуктивную

трактовку еще в середине прошлого века. Она принадлежит отечественному нейрофизиологу Н. Н. Трауготт [14], которой был введен термин *замыкательная акупатия*. В настоящее время для этого обозначения в нашей стране в области патологии речи стал более распространенным другой вариант термина, а именно *слуховая (акустическая) агнозия*. Неуточненность глубинного смысла феномена слуховой агнозии осложняет междисциплинарный подход специалистов разных профилей к диагностике и коррекции расстройств речевого развития детей. Сами врачи отмечают, что детей с нарушениями слуховой агнозии, или, иначе, слуховой обработки, нередко путают, особенно психиатры, с глухими и тугоухими детьми, а также с детьми с РАС [4; 20].

Таким образом, в отечественной области патологии речи имеется потребность в создании общей классификации нарушений речи с унифицированной терминологией, которая использовалась бы специалистами разных профилей, занимающихся вопросами нарушений развития речи у детей.

Состояние проблемы классификации нарушений речи за рубежом

В англоязычных зарубежных немедицинских исследованиях в области систематизации наруше-

ний развития речи у детей очевиден крен в сторону сугубо лингвистического подхода. Он состоит в их делении на речевые и языковые, для чего используются ключевые понятия классической лингвистики (В. Гумбольдт, Ф. де Соссюр, Н. Н. Трубецкой и др.). Такой подход повышает уровень дифференциального критерия разных по своим особенностям речевых средств и овладения ими. Однако классификации нарушений речи, основанные на этом принципе, являются слишком сложными для целей их использования в широкой практике. Так, L. D. Shriberg в работе 2017 г. [18] предлагает классификацию, которая считается наиболее обоснованной научно. Она поддерживается рядом авторов, среди которых, в частности, С. М. Tilkens [19]. В ней расстройства речи делятся на две большие группы: 1) нарушения речи, определяемые видом (формой) нарушения, т. е. их типологией; 2) нарушения речи, определяемые их этиологией, т. е. причинным фактором.

В число нарушений и состояний, определяемым типологией (1), включены:

- нормальное владение речью (от 3 до 9 лет);
- задержки развития речи (принимаемые также как алалии), которые могут быть преодолены от 3 до 9 лет;

– расстройства моторной речи, к которым отнесены дизартрия и артикуляционная апраксия;

– речевые ошибки по типу детского словотворчества и просторечий (неграмотной речи).

В число нарушений, определяемых этиологией их возникновения (2), включены:

– когнитивно-лингвистические расстройства, под которыми понимаются искажения семантической структуры слов и построения связной речи;

– слухоречевые расстройства, возникающие вследствие недостаточности смысловой обработки речевой информации, воспринимаемой на слух;

– психологические нарушения, связанные с ослаблением мотивации к речи и готовности к вербальному контактированию с окружающими;

– дефекты моторного планирования речи и контроля, проявляющиеся в неспособности к прогнозированию слога-ритмической структуры слов и к сериям артикуляционных переключений;

– фонологические (языковые) расстройства, обусловленные недостаточной сформированностью фонологической системы языка.

Обсуждаемая систематизация расстройств речи, безусловно, вызывает интерес, однако очевидна и ее усложненность. Так, при всем старании, трудно признать прозрачной идею диффе-

ренциации нарушений речи по типологическому или этиологическому принципу. Тонкая грань различий между ними более актуальна в теоретическом, чем в практическом отношении. Кроме того, во-первых, неоднозначно отнесение задержек речевого развития к возрастному диапазону от 3 до 9 лет, а также идентификация таких задержек с алалиями; во-вторых, в апраксиические расстройства, выделенные по типологическому принципу, включены только афферентные артикуляционные апраксии, а эфферентные расценены как определяемые этиологическим фактором. Представляется также, что не вполне целесообразно постулируемое авторами деление нарушений речи на когнитивно-лингвистические и фонологические, поскольку языковые расстройства по самой своей сути являются когнитивно-лингвистическими. Этот краткий анализ классификации нарушений речи, которая предлагается для широкого употребления, делает очевидным то, что данный лингвистический подход к систематизации речевых расстройств требует упрощений и уточнений.

Нейролингвистический подход к классификации нарушений речи у детей

Выход из противоречий в отечественных и зарубежных клас-

сификациях расстройств речи видится в обращении к нейролингвистическому подходу в систематизации речевых расстройств, в том числе и у детей [6; 7].

Нейролингвистический подход к нарушениям речи представляется наиболее естественным, поскольку речь — феномен прежде всего лингвистический, а указание на мозговое обеспечение ее разных видов (часть «нейро») уточняет специфику каждого из них. Недаром Генри Хэд почти 100 лет тому назад, создавая свою классификацию нарушений речи у взрослых (афазий), обратился именно к лингвистике, что вылилось благодаря указаниям на топику поражений мозга в нейролингвистику [15]. Кроме того, такой подход к классификации нарушений речи восходит к работам В. К. Орфинской [12], которая включала в свою классификацию агностические и апрактические алалии, отсутствующие в других классификациях. Признание правомерности выделения этих вариантов алалий было поддержано и высоко оценено Н. Н. Трауготт [13], считавшей, что это помогает более точной диагностике нарушений речи у детей. Кроме того, такой подход соответствовал выделенному самой Н. Н. Трауготт упомянутому выше феномену замыкательной акупатии.

Деление алалий на агностические, апрактические и языковые соответствует по своей сути аналогичному делению нарушений речи на речевые и языковые, которое используется в зарубежных лингвистических классификациях. Вместе с тем оно является уточняющим каждое из речевых расстройств, благодаря заложенным в него причинным факторам и мозговым механизмам выделяемых речевых расстройств. Выводы о них делаются нами в соответствии с фундаментальными научными учениями: 1) теорией Н. А. Бернштейна об уровнях мозговой организации двигательных и когнитивных функций человека; 2) представлениями неврологии и нейропсихологии об иерархии полей коры головного мозга человека (К. Бродман, А. Р. Лурия); 3) концепцией коннективности (2009). Особое место в обосновании наших выводов о мозговых механизмах нарушений речи у детей занимают положения концепции коннективности, которая относится к числу значительных инновационных достижений нейронаук. Согласно им, решающую роль в когнитивном созревании ребенка играют различные межзональные проводниковые связи, которые наиболее интенсивно зреют в ранний период онтогенеза (Hoff [16], Khul [17]). При задержках или других патологиях их созревания невоз-

можен информационный обмен между разными областями мозга и, соответственно, приобретение анализаторных и смысловых ассоциаций.

Привлечение обозначенных выше фундаментальных положений в качестве концептуальной базы деления нарушений речи на виды позволило уточнить не только мозговые механизмы алалий в отличие от других нарушений речи, но и их вариантов. Рассмотрим это.

- Агностические алалии понимаются как результат функциональной недостаточности вторичных полей слуховой коры мозга (зоны Вернике) в левом полушарии, а в случае неречевой слуховой агнозии — и в правой гемисфере мозга. Причина этого состоит в незрелости межполушарных или межзональных проводниковых систем внутри лево-

го, доминантного по речи полушария, на уровне вторичных полей коры мозга.

- Апраксические алалии — результат незрелости проводниковых связей между вторичной корой зоны Вернике и вторичной корой кинестетической (теменной) или кинетической (премоторной) корой (зона Брока).

- Языковые алалии (фонематические) обусловлены неполноценностью большего числа межзональных связей, поскольку овладение осмысленным словом требует подключения: а) затылочных зон мозга (зрительные образы обозначаемых словами предметов); б) третичных (смысловых) полей височной доли (зоны Вернике). Языковые уровни более сложных языковых систем (лексической, морфологической и синтаксической) имеют еще более сложные мозговые механизмы.

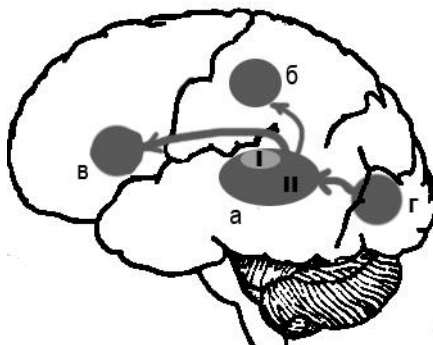


Рис. 1. Топические параметры мозговых механизмов: а) речевого слухового гнозиса; б) афферентного артикуляционного праксиса; в) эфферентного артикуляционного праксиса; г) языковой (фонематической) способности



Рис. 2. Фрагмент нейролингвистической классификации нарушений речи у детей (по Т. Г. Визель)

На рисунке 1 показано представительство в левом, доминантном по речи, полушарии мозга областей осуществления речевого слухового гнозиса и артикуляционного праксиса (а и б), понимания и произнесения слов (в и г). Функциональная недостаточность показанных проводниковых связей приводит к агностическим, артикуляционным и языковым алалиям.

Важно учитывать, что языковые алалии, подразделяемые соответственно языковым системам на фонологические, лексические, морфологические и синтаксические,

понимаются как обусловленные недостаточной зрелостью не вторичных, а третичных полей разных областей левого полушария.

На рис. 2 приводится фрагмент нейролингвистической классификации Т. Г. Визель, в котором выделено место агностических, апрактических и языковых (фонематических) алалий среди других речевых расстройств.

При такой систематизации видов нарушений речи место каждого из них, в том числе и вариантов алалии, становится более определенным и легче сопоставимым с другими речевыми рас-

стройствами. Данный классификационный подход облегчает выбор методов диагностики и коррекции нарушений речи. В первую очередь это относится к вариантам алалии. В качестве обоснования такого утверждения приведем краткие результаты собственных экспериментальных исследований.

Обобщенные данные собственных экспериментальных исследований

На протяжении ряда лет нами было обследовано 453 ребенка с разными нарушениями речи, а именно с алалиями (ОНР), дизартриями, дислалиями, заиканием, афазиями. Количественное соотношение детей с этими нарушениями представлено в таблице.

Как видно, наибольшее число детей имело нарушение речи по типу алалии (разных вариантов):

агностические и апраксические алалии — 161 ребенок, языковые алалии — 78 детей, из которых 27 детей были неговорящими из-за непонимания речи, а 51 ребенок имел симптомы системного недоразвития речи. Нередко дети с грубыми нарушениями развития речи квалифицируются разными специалистами как а) дети с задержками речевого и психоречевого развития, без указания их причинных факторов; б) дети с сенсомоторной алалией; в) дети с расстройствами аутистического спектра (РАС). Обращение к нейролингвистической классификации, предусматривающей причинные факторы грубых нарушений развития речи у детей, позволяет уточнить их вид и избежать диагностических ошибок. Если ребенка с алалией отнести к группе детей с РАС, у которых тоже имеются грубые речевые нарушения, но вторичного характера, то содержание специализи-

Таблица 1

Распределение детей по видам нарушений речи

Вид нарушения речи	алалии			другие нарушения речи			
	Агностические алалии	Апраксические алалии	Алалии языковые	Дислалии	Дизартрии	Заикание	Афазии
Число детей	128	33	78	121	66	16	11
Всего	453						

рованной помощи ему окажется иной, нежели у ребенка с алалией. Это может привести к потере времени продуктивной стимуляции у него речи и, в конечном счете, имеется вероятность трансформации его дефекта во вторичное интеллектуальное снижение. В связи с этим становится очевидной острота проблемы дифференциальной диагностики детей с нарушениями речи.

Следующее место по численности заняли дети с дислалией, у которых речевой дефект ограничивался искажением в произношении звуков речи и отсутствовали системные речевые расстройства. Аналогичная картина выявлялась у детей с дизартрией с тем отличием, что причиной расстройств произносительной стороны речи была патология

речевых мышц. Меньше всего было детей с заиканием и афазией ввиду того, что в фокусе нашего внимания были преимущественно дети с грубыми нарушениями развития речи.

Для уточнения варианта грубой алалии и его мозговых механизмов все дети с такими алалиями были обследованы с использованием 13 стандартных нейропсихологических тестов, охватывающих состояние первичного мышления, неречевого и речевого слухового гнозиса, артикуляционного праксиса и понимания простых частотных слов. Конкретные тесты были отобраны и адаптированы к уровню речевого и когнитивного развития детей.

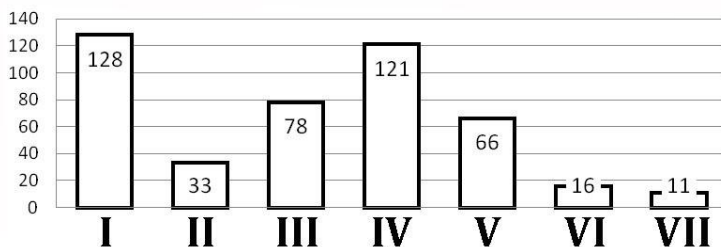


Рис. 2. Распределение детей по видам нарушений речи: I — агностические алалии, II — апраксические алалии, III — языковые алалии, IV — дислалии, V — дизартрии, VI — заикание, VII — афазии

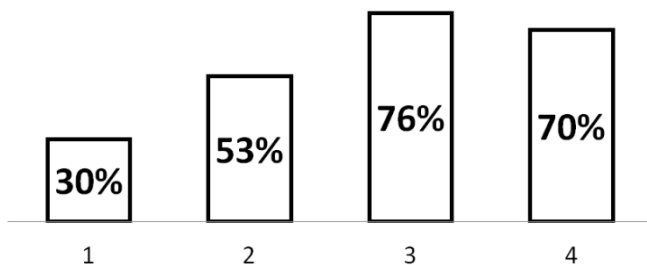


Рис. 3. Показатель успешности (%) выполнения тестовых заданий детьми: 1 — группа детей с агностической алалией (по причине нарушения неречевого слухового гнозиса); 2 — группа детей с агностической алалией (по причине нарушения речевого слухового гнозиса); 3 — группа детей с апрактической алалией; 4 — группа детей с языковой алалией

Представленное процентное соотношение состояния у детей психоречевой сферы показывает, что причинный фактор нарушения развития речи в виде неречевой слуховой агнозии является самым грубым: дети этой группы оказались способными выполнить предъявленные им задания лишь на 30 %. Менее грубым был фактор речевой слуховой агнозии (задания были выполнены детьми этой группы на 53 %). У детей с артикуляционной апраксией и языковой (фонематической) алалией затруднения были меньшими. Они могли выполнить задания соответственно на 76 % и 70 %. При этом у детей с артикуляционной апраксией нарушения развития речи проявлялось преимущественно в отсутствии экспрессивной речи, оставляя большие возможности восприятия и

понимания слов, а дети с языковой алалией были способны произвольно продуцировать вокализации и некоторые простые слова, затрудняясь в основном в заданиях на импрессивную речь. Эти результаты подробно изложены в более ранней статье автора данной публикации [8]. Настоящее исследование еще раз продемонстрировало продуктивность дифференцированного подхода к отграничению грубых алалий от других видов речевых расстройств, а также к вариантам самой алалии.

Таким образом, исследование, выполненное с учетом мозговых механизмов грубых нарушений развития речи, подтвердило: 1) необходимость расширенного подхода к решению вопроса о месте алалий в систематизации нарушений речи в це-

лом; 2) привлечения данных о состоянии базисных процессов, лежащих в основе овладения речью. Имеются в виду: 1) функции слухового восприятия (акустических агнозий), которые могут быть неполноценными при нормальном тональном слухе; 2) функции артикуляционного праксиса, неполноценность которых может быть как системной, вытекающей из нарушений слухового восприятия, так и первичной, обусловленной незрелостью кинестетической и кинетической речевой коры; 3) фонематические процессы, позволяющие ребенку перейти на уровень освоения языка.

Заключение

Как было обсуждено выше, ранее не рассматривались варианты алалий, обусловленные специфическими причинными факторами и поэтому требующие разных специальных методов их диагностики и коррекции. Причины этого представляются состоящими в следующем: 1) классификации нарушений речи выполнялись представителями разных областей знания; 2) имела место неоднозначность взглядов исследователей относительно языковой или речевой (исполнительной) природы алалии и ее вариантов. По поводу последней велись долгие дискуссии, не приводившие к окончательно обоснованным решениям. Использован

ный в настоящей работе нейролингвистический подход позволил уточнить, что решение вопроса является паллиативным: одни формы алалии имеют собственно речевую (исполнительную) природу, а именно гностико-праксическую, другие — языковую. Это дает веские основания для конкретизации места различных видов алалий в системе нарушений речи. Уточнились и их причинные факторы. Этому способствовало обращение к их мозговым механизмам, трактуемым с позиции инновационной концепции коннективности. Она позволила рассматривать грубые расстройства речи у детей с точки зрения состояния у них процессов миелинизации разных отделов проводниковых систем мозга.

Начатое нами исследование нуждается в продолжении, направленном на уточнение дифференциальных критериев различных вариантов тяжелых осложнений речевого развития и поиск более эффективных путей помощи детям.

Источники

1. Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам 5-го издания: DSM-5. American Psychiatric Association, 2013. — URL: <https://ru.wikibrief.org/wiki/DSM-5> (дата обращения: 03.01.2023). — Текст : электронный.
2. Международная классификация болезней 11 пересмотра: МКБ-11. — URL: <https://icd.who.int/ru> (дата обращения: 03.01.2023). — Текст : электронный.

3. American Academy of Audiology. Clinical Practice Guidelines: Diagnosis, Treatment and Management of Children and Adults with Central Auditory Processing Disorder. — 2017, Jan. 16. — URL: http://audiologyweb.s3.amazonaws.com/migrated/CAPD%20Guidelines%208-2010.pdf_539952af956c79.73897613.pdf (date of access: 27.12.2022). — Text : electronic.

4. Rutter's Child and Adolescent Psychiatry / edited by M. Rutter, D. V. M. Bishop, D. S. Pine, [et al.]. — 5th Edition. — Blackwell Publishing Limited, 2008. — 882 p.

Литература

5. Бадалян, Л. О. Детская неврология : учеб. пособие / Л. О. Бадалян. — Москва : МЕДпресс-информ, 2001. — 608 с. — Текст : непосредственный.

6. Визель, Т. Г. Прикладная нейролингвистика : моногр. / Т. Г. Визель. — Москва : Московский ин-т психоанализа, 2020. — 337 с. — Текст : непосредственный.

7. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика : учебник : [16+] / Т. Г. Визель. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : АСТ, 2021. — 541 с. — Текст : непосредственный.

8. Клевцова, С. В. Из опыта изучения детей с тяжелыми нарушениями развития речи / С. В. Клевцова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 2 (66). — С. 64–75.

9. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления / В. А. Ковшиков. — Санкт-Петербург : КАРО, 2006. — 304 с. — Текст : непосредственный.

10. Королева, И. В. Слуховая агнозия, сенсорная алалия, слуховая нейропатия у детей — новые возможности диагностики и реабилитации / И. В. Королева. — Текст : непосредственный // Сборник материалов X Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. им. проф. Н. Н. Трауготт / под общ. ред. Е. И. Гальпериной. — Санкт-Петербург : Издательство ВВМ, 2022. — С. 74.

11. Макаров, И. В. Нарушения речевого развития у детей / И. В. Макаров, Д. А. Емелина. — Текст : непосредственный // Социальная и клиническая психиатрия. — 2017. — Т. 27. — № 4. — С. 101–105.

12. Орфинская, В. К. Сравнительный анализ нарушений речи при афазии и алалии : 13.00.00 : дис. ... д-ра пед. наук. — Ленинград, 1960. — 627 с.

13. Трауготт Н. Н. Лингвистический анализ афазии и алалии в работах В. К. Орфинской / Н. Н. Трауготт. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2009. — № 3. — С. 12–35.

14. Трауготт, Н. Н. Нарушение слуха при сенсорной алалии и афазии: экспериментально-клиническое исследование / Н. Н. Трауготт, С. И. Кайданова ; АН СССР, Ин-т эволюц. физиологии и биохимии им. И. М. Сеченова. — Ленинград : Наука, Ленингр. отд-ние, 1975. — 179 с. — Текст : непосредственный.

15. Хэд, Г. Афазия и родственные нарушения речи / Г. Хэд ; пер. с англ. Т. Визель. — Москва : Гаудеамус, 2021. — 647 с. — Текст : непосредственный.

16. Hoff, A. On development of functional brain connectivity in the young brain / A. Hoff, M. Benders, K. Kersbergen, L. De Vries. — Text : unmediated // Frontiers in Human Neuroscience. — October 2013. — Volume 7, Article 650. — DOI 10.3389/fnhum.2013.00650.

17. Kuhl, P. Brain mechanisms in early language acquisition / P. Kuhl. — Text : unmediated // Neuron. — 2010. — № 67 (5). — P. 713–727. — DOI 10.1016/j.neuron.2010.08.038.

18. Shriberg, L. D. Extensions to the Speech Disorders Classification System (SDCS) / L. D. Shriberg, M. Fourakis, S. Hall, H. B. Karlsson, H. L. Kohmeier, J. L. McSweeney, D. L. Wilson // Clin Linguist Phon. — 2017, Oct. — Vol. 24. — Iss. 10. — P. 795–824. — DOI: 10.3109/02699206.2010.503006.

19. Tilkens, C. М. Диагностический маркер для различения детской апраксии речи (CAS) от задержки речи (SD). (Технический отчет № 22) / С. М. Tilkens, H. B. Karlsson, M. Fourakis, S. D. Hall, H. L. Mable, J. L. McSweeney, L. D. Shriberg. — 2017. — URL: <http://www.waisman.wisc.edu/phonology/> (PMC free article; PubMed). — Text : electronic.

20. Young, M. L. Recognizing and Treating Children with Central Auditory Processing

Disorders / M. L. Young. — Text : electronic // Scientific Learning. — URL: <http://www.scilearn.com/alldocs/mktg/10035-952MYoung-CAPD.pdf> (date of access: 27.12.2022).

Materials

1. American Psychiatric Association (2013). *Diagnosticheskoe i statisticheskoe rukovodstvo po psichicheskim rasstrojstvam 5-go izdaniya: DSM-5* [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th Edition: DSM-5]. Retrieved Jan. 3, 2023, from <https://ru.wikibrief.org/wiki/DSM-5> (In Russ.)

2. ICD (n.d.). *Mezhdunarodnaya klassifikaciya boleznej 11 peresmotra: MKB-11* [International classification of diseases 11th revision: ICD-11]. Retrieved Jan. 3, 2023, from <https://icd.who.int/ru> (In Russ.)

3. American Academy of Audiology (2017). *Clinical Practice Guidelines: Diagnosis, Treatment and Management of Children and Adults with Central Auditory Processing Disorder*. Retrieved Dec. 27, 2022, from http://audiologyweb.s3.amazonaws.com/migrated/CAPD%20Guidelines%208-2010.pdf_539952af956c79.73897613.pdf (In Russ.)

4. Rutter, M., Bishop, D. V. M., Pine D. S., et al. (2008). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (5th Edition). Blackwell Publishing Limited, 882 p.

References

5. Badalyan, L.O. (2001). *Detskaya nevrologiya* [Children's neurology] [Textbook]. Moscow: MEDpress-inform, 608 p. (In Russ.)

6. Vizeľ, T.G. (2020). *Prikladnaya nevrolingvistika* [Applied neurolinguistics] [Monograph]. Moscow: Moskovskij in-t psixoanaliza, 337 p. (In Russ.)

7. Vizeľ, T.G. (2021). *Osnovy nejrpsixologii. Teoriya i praktika* [Fundamentals of neuropsychology. Theory and practice] [Textbook] (2nd ed., rev. and add.). Moscow: AST, 541 p. (In Russ.)

8. Klevczova, S.V. (2022). Iz opy'ta izucheniya detej s tyazhely'mi narusheniyami razvitiya rechi [From the experience of observation of children with severe speech development disorders]. *Special Education*, 2(66), 64–75. (In Russ.)

9. Kovshikov, V.A. (2006). *E'kspressivnaya alaliya i metody ee preodoleniya* [Expressive alalia and methods of overcoming it]. St. Petersburg: KARO, 304 p. (In Russ.)

10. Koroleva, I.V. (2022). Sluxovaya agnuziya, sensornaya alaliya, sluxovaya nejropatiya u detej — novy'e vozmozhnosti diagnostiki i reabilitacii [Auditory agnosia, sensory alalia, auditory neuropathy in children — new diagnostic and rehabilitation opportunities]. In E.I. Gal'perina (Ed.), *Sbornik materialov X Vserossijskoj (s mezhdunarodny'm uchastiem) nauchno-prakticheskoy konferencii im. prof. N.N.Traugott* (p. 74). St. Petersburg: Izdatel'stvo VVM. (In Russ.)

11. Makarov, I.V., & Emelina, D.A. (2017). Narusheniya rechevogo razvitiya u detej [Disorders of speech development in children]. *Social'naya i klinicheskaya psixiatriya*, 27(4), 101–105. (In Russ.)

12. Orfinskaya, V.K. (1960). *Sravnitel'nyj analiz narushenij rechi pri afazii i alalii* [Comparative analysis of speech disorders in aphasia and alalia] [Doctoral Thesis of Dr of Pedagogical Sciences]. Leningrad, 627 p. (In Russ.)

13. Traugott, N.N. (2009). Lingvisticheskij analiz afazii i alalii v rabotax V.K.Orfinskoj [Linguistic analysis of aphasia and alalia in the works of V. K. Orfinskaya]. *Special Education*, 3, 12–35. (In Russ.)

14. Traugott, N.N., & Kajdanova, S. I. (1975). Narushenie sluxa pri senzornoj alalii i afazii: E'ksperim.-klinich. issledovanie [Hearing impairment in sensory alalia and aphasia]. Leningrad: Nauka, AN SSSR. In-t e'volucz. fiziologii i bioximii im. I. M. Sechenova, 179 p. (In Russ.)

15. Xe'd, G. (2021). *Afaziya i rodstvenny'e narusheniya rechi* [Aphasia and related speech disorders] (Transl. from Engl. by T.Vizeľ). Moscow: Gaudeamus, 647 p. (In Russ.)

16. Hoff, A., Benders, M., Kersbergen, K., & De Vries, L. (2013). On development of functional brain connectivity in the young brain. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, Article 650. doi: 10.3389/fnhum.2013.00650

17. Kuhl, P. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(5), 713–727. doi: 10.1016/j.neuron.2010.08.038

18. Shriberg, L.D. (2017). Extensions to the Speech Disorders Classification System (SDCS). *Clin Linguist Phon*, 24(10), 795–824. doi: 10.3109/02699206.2010.503006
19. Tilkens, C. M., Karlsson, H. B., Fourakis, M., Hall, S. D., Mable, H. L., McSweeney, J. L., & Shriberg, L. D. (2017). Diagnostic marker for distinguishing childhood apraxia of speech (CAS) from speech delay (SD). (Technical Report No. 22). Retrieved from <http://www.waisman.wisc.edu/phonology/> (PMC free article, PubMed).
20. Young, M.L. (n.d.). Recognizing and Treating Children with Central Auditory Processing Disorders. Scientific Learning. Retrieved Dec. 27, 2022, from <http://www.scilearn.com/alldocs/mktg/10035-952MYoung-CAPD.pdf>

Елена Сергеевна Корецкая^{1,2}

Elena S. Koretskaya^{1,2}

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФРАЗОВОЙ РЕЧИ ПАЦИЕНТОВ С АФАЗИЕЙ

LINGUISTIC ASPECTS OF THE STUDY OF PHRASAL SPEECH OF PATIENTS WITH APHASIA

¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия, i@elenakor.ru

² Федеральный центр мозга и нейротехнологий Федерального медико-биологического агентства России, Москва, Россия

Аннотация. В современной логопедии недостаточно представлен комплексный подход к изучению фразовой речи пациентов с речевыми нарушениями, возникшими вследствие очагового поражения головного мозга. Цель публикации заключается в определении методологических основ исследования и в представлении методики изучения фразовой речи больных с афазией с лингвистических позиций. В работе автор акцентирует внимание на необходимости многоаспектного (структурного, семантического и коммуникативного) исследования синтаксиса фразовой речи при афазии. В статье проводится анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме исследования, раскрываются основные лингвистические аспекты изучения синтаксиса речи. На основе проведенного анализа литературных данных определяется методологически обоснованный способ исследования, раскрывается структура и содержание.

© Корецкая Е. С., 2023

¹ Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, i@elenakor.ru

² Federal Center for Brain and Neurotechnologies of the Federal Medical and Biological Agency of the Russian Federation, Moscow, Russia

Abstract. In modern logopedics, an integrated approach to the study of phrasal speech of patients with speech disorders that have arisen as a result of focal brain damage is insufficiently represented. The aim of this publication is to determine the methodological foundations of the study and presentation of the methods of investigating the phrasal speech of patients with aphasia from a linguistic viewpoint. The author focuses on the need for a multidimensional (structural, semantic and communicative) study of the syntax of phrasal speech in aphasia. The article analyzes domestic and foreign scientific literature on the issue under research and describes the main linguistic aspects of the study of speech syntax. Based on the analysis of literature data, the author has worked out a methodologically well-grounded method of research, outlined the structure and content of the methods of logopedic examination and linguistic analysis of the speech of persons with aphasia, and formulated the evaluation

жание методики логопедического обследования и лингвистического анализа речи лиц с афазией, формулируются критерии оценки. Материалом лингвистического анализа являются образцы речевой продукции, полученные в ходе логопедического обследования. В статье представлены предварительные результаты оценки состояния фразовой речи больных с афазией. Последующее комплексное изучение нарушенных характеристик синтаксиса речи (структурных, семантических, коммуникативных) позволит дать обоснование выбора стратегии персонализированного восстановления коммуникативной функции речи, определить ресурсы повышения эффективности педагогического (логопедического) воздействия в системе реабилитации пациентов с афазией.

Ключевые слова: логопедия, афазия, нарушения речи, лица с нарушениями речи, развитие речи, речевая деятельность, фразовая речь, синтаксис, методика обследования.

Информация об авторе: Корецкая Елена Сергеевна, логопед, аспирант кафедры логопедии, МПГУ; место работы: ФГБУ «Федеральный центр мозга и нейротехнологий Федерального медико-биологического агентства России», Москва; адрес: 119571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, 88.

Для цитирования: Корецкая, Е. С. Лингвистические аспекты исследования фразовой речи пациентов с афазией / Е. С. Корецкая. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 2 (70). — С. 52-64.

Язык является ключевым инструментом общения в социальном взаимодействии. В реализа-

criteria. The material of linguistic analysis consists of samples of speech production obtained during logopedic examination. The article presents the preliminary results of assessing the state of phrasal speech in patients with aphasia. The subsequent comprehensive study of the speech syntax impairments (structural, semantic, and communicative) can make it possible to justify the choice of a strategy for personalized rehabilitation of the communicative function of speech and to determine the resources for increasing the effectiveness of pedagogical (logopedic) intervention in the system of rehabilitation of patients with aphasia.

Keywords: logopedics, aphasia, speech disorders, persons with speech disorders, speech development, speech, phrasal speech, syntax, methods of examination.

Author's information: Koretskaya Elena Sergeevna, Logopedist, Post-Graduate Student of Department of Speech Therapy, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia; Federal Center for Brain and Neurotechnologies of the Federal Medical and Biological Agency of the Russian Federation, Moscow, Russia.

For citation: Koretskaya, E. S. (2023). Linguistic Aspects of the Study of Phrasal Speech of Patients with Aphasia. *Special Education*, 2(70), pp. 52-64. (In Russ.).

цию коммуникативной функции языка включаются единицы различных уровней языковой систе-

мы, высшим из которых является синтаксис, упорядочивающий и организующий связную речь. Коммуникативными единицами при этом являются предложения или фразы, в ситуации общения объединяемые в более крупные единицы — высказывания.

Это положение формулируется многими известными учеными. Так, А. М. Пешковский считал, что фраза и предложение представляют собой единство слов, которое выражает законченную мысль, при этом фраза имеет ритмомелодические признаки, а предложение — формальные [15]. Л. В. Щерба полагал, что фразы — это законченные по смыслу целые, которые могут группироваться в некоторые целые высшего порядка [24]. Т. А. Ладыженская считает, что фразу следует рассматривать как наименьшую самостоятельную единицу речи, выступающую единицей всего общения в целом [9].

В лингвистических исследованиях часто отмечается совпадение понятий фразы и предложения при описании устной речи. Такую точку зрения встречаем в классических работах Б. Ю. Нормана [13], А. А. Потебни [16], Ф. Соссюра [18], Н. Ю. Шведовой [22] и др.

Опираясь на мнение названных ученых о том, что фраза и предложение представляют собой выраженную словами законченную мысль, мы рассматриваем

устную речь как фразовую, а направления изучения синтаксиса фразы и предложения в устной коммуникации как тождественные. Среди них выделим структурное, семантическое, коммуникативное направления.

Исходя из этого, определим основные характеристики фразы как единицы устной речи.

С точки зрения формальной структуры в предложении выделяются входящие в его состав словоформы, словосочетания, которые выступают в роли главных и / или второстепенных (распространяющих) членов предложения (подлежащее, сказуемое, дополнение и т.д.), имеющих разветвленную систему связей друг с другом. Структурный синтаксис, теория членов предложения отражены в трудах Ф. И. Буслаева [4], Е. И. Дибровой [5], А. Ф. Прияткиной [17], Ю. С. Степанова [19] и др.

В семантическом аспекте изучается смысловая организация предложения, его соотношение с внеязыковой действительностью, с картиной мира, которая есть у носителя языка.

Изучение семантики предложения имеет большое значение для понимания закономерностей и особенностей мыслительной деятельности индивида. Изучение семантической организации отражено в работах Т. П. Ломтева [10], Е. В. Падучевой [14], Н. Ю. Шведовой [22] и др.

Широкое распространение получила теория Ш. Балли о том, что предложение соединяет в себе два слагаемых: диктум (объективное содержание, отражающее действительность) и модус (субъективное содержание, выражающееся в отношении мыслящего к действительности). Модус является главной составной частью высказывания [3].

Коммуникативный синтаксис рассматривает предложение с точки зрения его роли в высказывании в целом, которая и определяет внутреннюю структуру фразы (теория актуального членения), а также в аспекте определения целей высказывания, решаемых участниками общения коммуникативных задач (теория речевых актов).

В. Матезиусом были предложены принципы коммуникативного синтаксиса, который изучает механизмы языка, обеспечивающие функционирование предложения в процессе речи и представляющие собой динамическую структуру. Предложение анализируется в аспекте его актуального членения, главной частью которого является рема (предмет речи или новая информация). Другая часть — тема, т. е. исходная, уже известная информация [12].

Средствами актуального членения выступают порядок слов, интонация, логическое ударение, вводные слова и пр. [7].

Для нашего исследования значимы труды лингвиста Г. А. Золотовой, которая создала новое направление в языкознании — коммуникативную грамматику.

Г. А. Золотовой и ее учениками Н. К. Онипенко и М. Ю. Сидоровой была изложена теория коммуникативных регистров. Коммуникативный регистр — «абстрагированное от множества предикативных единиц или их объединений, употребленных в различных по общественно-коммуникативному назначению контекстах» [6, с. 402]. Центром теории коммуникативных регистров является субъект, говорящий о событиях и фактах.

Таким образом, рассматривая фразу в разных аспектах и с разных точек зрения, мы можем определить ее основные структурные, семантические, коммуникативные характеристики, которые станут базовыми для конкретизации направленности нашего исследования.

Изучение предложения и его характеристик осуществляется не только с лингвистических позиций, но и в междисциплинарном поле различных наук, в частности в логопедии, которая исследует феномен нарушений речи. Особое место в логопедических исследованиях занимает изучение явлений распада речи, возникающего при органических поражениях мозга и определяемого как афазия.

Афазия — системное нарушение речи, которое охватывает все уровни организации речи, влияет на ее связи с другими психическими процессами и резко ограничивает коммуникативные возможности человека. А. Куссмауль, изучая больных с афазией, утверждал, что при синтаксических расстройствах нарушается способность движения мысли, которая может выражаться двумя способами:

- при помощи флексий;
- при помощи объединения слов во фразы или же при помощи грамматических (синтаксических) изменений [8].

Г. Хэд в своей лингвистической классификации отдельно выделил синтаксическую афазию, при которой, несмотря на достаточный объем лексикона, у пациента нарушается не только объединение слов во фразе, но и ее внутреннее программирование. При этом понимание речи практически не страдает [20].

Исследования А. Р. Лурии показали дифференцированный характер распада высказываний при разных формах афазии. Больные с динамической афазией испытывают экспрессивные трудности, связанные с нарушением построения развернутого высказывания. Особые трудности больные испытывают в монологической речи (при грубых нарушениях самостоятельное высказывание недоступно), в диалогиче-

ской речи — эхололические типы ответов. При эфферентной моторной афазии нарушается синтагматическая организация речи, при афферентной — парадигматическая (элементы связного высказывания первично не нарушены). У больных с сенсорной формой была отмечена диссоциация между сохранной синтагматической организацией высказывания и разрушенной парадигматической организацией речевых кодов (на фонематически-артикуляторном и лексическом уровнях). В спонтанной речи при акустико-мнестической афазии характерны сохранность грамматической структуры, трудности проявляются в назывании предметов (правильном их выборе), что затрудняет связную передачу информации. В развернутой речи больных с семантической афазией прослеживается четкое избегание сложных логико-грамматических структур, замена их упрощенными фразеологизмами [11].

Р. О. Якобсоном в исследовании афазии было сделано множество лингвистически обоснованных шагов, направленных на описание и характеристику проявлений и механизмов речевых нарушений. Ученый предположил, что при афазии могут быть затронуты две основные операции: выбор языковых единиц и объединение этих единиц в лингвистически значимые структуры (в том числе фразы и тексты) [25].

Ж. М. Глозман самостоятельно, а затем в соавторстве с Л. С. Цветковой исследовала аграмматизм с использованием методологии нейропсихологической школы А. Р. Лурии. Были проанализированы нарушения на уровне слова и предложения при разных формах афазии. По результатам исследования авторы сделали вывод, что при всех формах афазии наблюдаются «пропуск необходимых членов конструкции, и прежде всего предиката, тенденция к избыточности вставочных конструкций, нарушения видо-временной системы глаголов» [21, с. 117], отмечается компенсаторное использование автоматизированных форм речи в виде нарастания количества стереотипных высказываний. Авторы отмечают, что повреждение передних зон коры головного мозга «приводят к дефектам строения фразы (неоформленность и фрагментарность высказывания), а поражение задних отделов связывается с нарушением поверхностных структур речи» [21, с. 118], которые характеризуются трудностями выбора адекватных грамматических средств для передачи мысли.

Нами были изучены и проанализированы исследования зарубежных авторов, посвященные изучению синтаксиса речи лиц с афазией. Выделим наиболее важные для нас.

Значимое исследование понимания предложений при афазии было проведено такими авторами, как Caramazza и Zurif [26]. В результате исследования речи пациентов с афазией моторного и проводникового типов они подтвердили свою гипотезу о нейропсихологической диссоциации между эвристическими и алгоритмическими процессами, которые преимущественно основаны соответственно на семантической и синтаксической переработке информации.

Наgiwaga в своих исследованиях утверждал, что чем выше в синтаксической иерархии функциональная категория, тем больше вероятность ее нарушения, так как большее количество раз необходимо выполнить операцию слияния языковых единиц [28].

Paula Speer и Carolyn E. Wilshire провели исследование влияния лексического содержания (лексической доступности) на построение простого предложения при моторной афазии. Внимание ученых было сосредоточено непосредственно на структурном синтаксисе. В процессе исследования обнаружено, что лица с моторной афазией допускали большее количество ошибок в использовании существительных при составлении предложения, чем при их изолированном назывании. Также было выявлено, что пациенты допускали меньше

ошибок при назывании объекта, чем субъекта. Ученые сделали вывод, что доступность обозначения подлежащего (субъекта) оказывает глубокое влияние на точность построения высказывания при моторной афазии. Эти результаты подтверждают первоначальную гипотезу авторов о том, что частотность лексических значений влияет на точность использования подлежащего и дополнения при построении предложений [29].

В центре внимания исследования Gahl и Menn была роль частотности, лексического предпочтения и контекстуальной (синтаксической, семантической и просодической) предсказуемости применения языка при афазии. Авторы утверждают, что исследования вероятностных эффектов на уровне предложения при афазии необходимы из-за возрастающего характера афатических коммуникативных трудностей [27].

Как мы видим, в исследованиях преобладает одно-двухаспектное изучение синтаксиса речи при афазии. Авторы изучают нарушение структуры предложения (Paula Speer и Carolyn E. Wilshire), распад семантики (Hagiwara) или сочетанные структурно-семантические нарушения (Boye, Harder, Caramazza, Zurif).

Синтаксис речи больных с афазией целенаправленно изучала

Т. В. Ахутина, которая провела нейролингвистический анализ динамической афазии. В результате исследования были выдвинуты предположения о необходимости различать смысловую (внутреннее программирование) и грамматическую (грамматическое структурирование) структуру высказывания [2].

На основе лонгитюдного исследования спонтанной речи пациентов с передним аграмматизмом (динамическая и эфферентная моторная афазия) Т. В. Ахутина выдвинула гипотезу о трехуровневой организации синтаксиса:

1 уровень — смысловой,

2 уровень — смысловой и семантический,

3 уровень — смысловой, семантический и частично поверхностный (формально-грамматический) [2].

Мы считаем, что исследовательских работ, прицельно посвященных изучению синтаксиса при речевых расстройствах, недостаточно, широкое представление о нарушении синтаксиса фразовой речи больных с афазией может дать многоаспектный характер его изучения.

В связи с этим проблема нашего исследования состоит в комплексном изучении синтаксиса устной речи пациентов с афазией для последующего определения дифференцированной стра-

тегии восстановления фразы как коммуникативной единицы.

Исследование проводится нами на базе ФГБУ «Федеральный центр мозга и нейротехнологий» ФМБА России. Контингент участников эксперимента составляют пациенты в возрасте от 30 до 65 лет, среди которых 75 % — мужчины, 25 % — женщины. Все участники исследования имеют диагноз «Последствия нарушений мозгового кровообращения в левой средней мозговой артерии».

Цель исследования — выявить специфику нарушений устной фразовой речи при разных формах афазии.

Фраза оценивается в трех аспектах:

- 1) структурном;
- 2) семантическом;
- 3) коммуникативном.

Для выявления специфики нарушения фразовой речи пациентов нами была разработана программа исследования, состоящая из двух блоков.

В первый блок входит традиционное логопедическое исследование, включающее в себя оценку состояния импрессивной, экспрессивной устной и письменной речи и нацеленное на определение формы и степени выраженности афазии. По итогам обследования формулируется логопедическое заключение. Нами была использована «Карта нейропсихологического исследования больных с

нарушениями высших психических функций» (В. М. Шкловский, Т. Г. Визель) [23].

Второй блок исследования представляет собой проведение лингвистического анализа спонтанной речи пациентов, полученной в ходе логопедического обследования.

Учитывая, что при грубой моторной и динамической афазиях спонтанная речь практически отсутствует или представлена отдельными высокоупроченными словами, в основном номинациями; при грубой сенсорной афазии существенно нарушено понимание обращенной речи, а экспрессивная речь изменена по типу «словесного салата», мы выделили для дальнейшего исследования синтаксиса фразовой речи речевую продукцию пациентов со средней и легкой степенью выраженности афазии разных форм.

Параметры оценки речевой продукции сгруппированы в зависимости от исследуемого аспекта фразовой речи. При оценке структуры фразы отмечается:

- объем фразы (количество слов),
- состав фразы (главные члены предложения (подлежащее и сказуемое) и второстепенные (дополнение, обстоятельство, определение)),
- тип фразы:
 - нераспространенная или распространенная (нали-

чие или отсутствие второстепенных членов предложения);

- односоставная или двусоставная (наличие или отсутствие всех главных членов предложения);
- простая или сложная;
- полная или неполная (наличие или отсутствие слова),

– распределение слов по частям речи,

- синтаксическая связь слов,
- средства соединения слов между собой (формы слов, служебные слова, частицы),
- наличие клише, стереотипных речевых формул.

Семантическое наполнение фразы оценивается с точки зрения выражения в ней объективного и субъективного смысла, используемые параметры:

- предикативный признак;
- наличие субъекта (производителя действия или носителя состояния) и объекта (предмет, на который направлено действие или к которому обращено состояние);
- виды и компоненты пропозиции;
- цель высказывания (побудительное, повествовательное или вопросительное);
- эмоциональная окраска (невосклицательное или восклицательное высказывание).

Анализ коммуникативной направленности фразы проводится

в рамках теорий актуального членения предложения и коммуникативных регистров (по Г. А. Золотовой):

- выделение во фразе темы и ремы,
- определение речематического ударения,
- коммуникативный регистр (репродуктивный, информативный, генеративный, волюнтивный, реактивный).

В 2022 г. нами было обследовано 200 пациентов после органического поражения мозга (инсульта). Среди них у 70 чел. (35 %) выявлена афазия (сенсорная, акустико-мнестическая, динамическая, моторная). Средняя и легкая степень выраженности афазии обнаружена у 24 пациентов (34,3 % от общего числа пациентов с афазией).

Предварительные результаты свидетельствуют, что при всех формах афазии отмечаются нарушения фразовой речи в различной степени выраженности и в разных проявлениях. Анализ полученных данных показывает неравномерность нарушений структурных, семантических и коммуникативных характеристик фразовой речи и вариативность их сочетания при разных формах афатических расстройств.

Перспектива нашего исследования будет заключаться в детализированном анализе и описании речи пациентов по всем вы-

деленным параметрам. Разноаспектный лингвистический анализ фразовой речи позволит определить сильные и слабые стороны синтаксического оформления высказываний.

Мы предполагаем, что дальнейшее изучение синтаксиса речи больных с афазией, выявление соотношения нарушенных характеристик фразовой речи (коммуникативных, семантических, структурных) поможет оптимизировать процесс восстановления коммуникации, обеспечивая его дифференцированность, персонализацию, оперативность.

Литература

1. Алмазова, А. А. Лингвистические аспекты изучения речевых нарушений / А. А. Алмазова, О. С. Орлова. — Текст : непосредственный // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. — Москва : Спутник+, 2014. — С. 4–15.
2. Ахутина, Т. В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса / Т. В. Ахутина. — Изд. 5-е, стер. — Москва : ЛЕНАНД, 2022. — 224 с. — Текст : непосредственный.
3. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. — Москва : Едиториал УРСС, 2001. — 416 с. — Текст : непосредственный.
4. Буслаев, Ф. И. Историческая грамматика русского языка. В 2 ч. Ч. 2. Синтаксис / Ф. И. Буслаев. — Москва : Юрайт, 2023. — 335 с. — (Антология мысли). — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/516299> (дата обращения: 30.01.2023).
5. Диброва, Е. И. Современный русский язык: теория, анализ языковых единиц : учебник для студентов учреждений высшего образования. В 2 ч. Ч. 2. Морфология. Синтаксис / В. В. Бабайцева, Н. А. Николова, Л. Д. Чеснокова и др. ; под ред. Е. И. Дибровой. — 5-е изд., перераб. — Москва : Академия, 2014. — 623 с. — Текст : непосредственный.
6. Золотова, Г. А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова. — Москва : Ин-т рус. яз. РАН им. В. В. Виноградова (ИПП Тип. «Наука»), 2004. — 544 с. — Текст : непосредственный.
7. Крылова, О. А. Коммуникативный синтаксис русского языка / О. А. Крылова. — Изд. 2-е, испр. — Москва : ЛЕНАНД, 2018. — 176 с. — Текст : непосредственный.
8. Куссмауль, А. Расстройство речи. Опыт патологии речи / А. Куссмауль. — Киев : Издание врача Б. А. Хавкина, 1879. — 276 с. — Текст : непосредственный.
9. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. — Москва : Педагогика, 1975. — 256 с. — Текст : непосредственный.
10. Ломтев, Т. П. Предложение и его грамматические категории / Т. П. Ломтев. — Изд. стер. — Москва : Изд-во ЛКИ, 2020. — 200 с. — (Лингвистическое наследие XX века) — Текст : непосредственный.
11. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. — Изд. 3-е. — Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 256 с. — Текст : непосредственный.
12. Матезиус, В. О так называемом актуальном членении предложения / В. Матезиус. — Текст : непосредственный // Пражский лингвистический кружок. — Москва : Прогресс, 1967. — С. 239–245.
13. Норман, Б. Ю. Теория языка. Вводный курс : учеб. пособие / Б. Ю. Норман. — Москва : Флинта : Наука, 2004. — 296 с. — Текст : непосредственный.
14. Падучева, Е. В. Высказывание и его соотносительность с действительностью: референциальные аспекты семантики местоиме-

ний / Е. В. Падучева. — Изд. стер. — Москва : Изд-во ЛКИ, 2018. — 294 с. — Текст : непосредственный.

15. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. — Изд. стер. — М. : ЛЕНАНД, 2022. — 434 с. — Текст : непосредственный.

16. Потебня, А. А. Из записок по русской грамматике. Составные члены предложения и их замены. В 2. Ч. 1 / А. А. Потебня. — Москва : Юрайт, 2023. — 292 с. — (Антология мысли). — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/516095> (дата обращения: 30.01.2023).

17. Прияткина, А. Ф. Русский синтаксис в грамматическом аспекте (синтаксические связи и конструкции) : избранные труды. / А. Ф. Прияткина. — Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2007. — 390 с. — Текст : непосредственный.

18. Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики / Ф. Соссюр ; переводчик А. М. Сухотин ; под ред. Р. О. Шор. — Москва : Юрайт, 2023. — 303 с. — (Антология мысли). — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/516045> (дата обращения: 30.01.2023).

19. Степанов, Ю. С. Основы общего языкознания : учеб. пособие. / Ю. С. Степанов. — Изд. стер. — Москва : Ленанд, 2020. — 272 с. — Текст : непосредственный.

20. Хэд, Г. Афазия и сходные расстройства речи / Г. Хэд. — Текст : непосредственный // Хрестоматия по логопедии : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. — Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1997. — Т. 2. — С. 177–180.

21. Цветкова, Л. С. Аграмматизм при афазии / Л. С. Цветкова, Ж. М. Глоzman. — Москва : Изд-во МГУ, 1977. — 152 с. — Текст : непосредственный.

22. Шведова, Н. Ю. Русский язык : избранные работы / Н. Ю. Шведова. — Москва : Языки славянской культуры, 2005. — 640 с. — Текст : непосредственный.

23. Шкловский, В. М. Карта нейропсихологического обследования больных с нарушениями высших психических функ-

ций. — 61 с. — Прилож., иллюстрированный альбом / В. М. Шкловский, Т. Г. Визель — Москва : [б. и.], 1995. — 98 с. — Текст : непосредственный.

24. Щерба, Л. В. Фонетика французского языка / Л. В. Щерба. — 7-е изд. — Москва : Высшая школа, 1963. — 309 с. — Текст : непосредственный.

25. Якобсон, Р. Лингвистические типы афазии / Р. Якобсон. — Текст : непосредственный // Хрестоматия по логопедии : в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. — Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС». — Т. 2. — 1997. — С. 224–231.

26. Caramazza, A. Dissociation of algorithmic and heuristic processes in language comprehension: Evidence from aphasia / A. Caramazza, E. B. Zurif. — Text : unmediated // Brain and Language. — 1976. — No 3 (4). — P. 572–582.

27. Gahl, S. Usage-based approaches to aphasia / S. Gahl, L. Menn. — Text : unmediated // Aphasiology. — 2016. — No 30 (11). — P. 1361–1377.

28. Hagiwara, H. The breakdown of functional categories and the economy of derivation / H. Hagiwara. — Text : unmediated // Brain and Language. — 1995. — No 50 (1). — P. 92–116.

29. Speer, P. What's in a sentence? The crucial role of lexical content in sentence production in nonfluent aphasia / P. Speer, C. E. Wilshire. — Text : unmediated // Cognitive Neuropsychology. — 2013. — 30 (7–8). — P. 507–543.

References

1. Almazova, A. A. (2014). *Lingvističeskie aspekty izučeniya rečevyh narušeniij* [Linguistic aspects of the study of speech disorders]. Moscow: Sputnik+, 4–15. (In Russ.)

2. Ahutina, T. V. (2022). *Porozhdenie reči: Nejrolingvističeskij analiz sintak-sisa* [Speech Generation: Neuro-Linguistic Analysis of Syntax]. Moscow: LENAND, 224 p. (In Russ.)

3. Balli, Sh. (2001). *Obshhaja lingvistika i voprosy francuzskogo jazyka* [General Linguistics and French Language Issues]. Moscow: Editorial URSS, 416 p. (In Russ.)

4. Buslaev, F. I. (2023). *Istoricheskaja grammatika russkogo jazyka v 2 ch. Chast' 2. Sintaksis* [Historical grammar of the Russian language in 2 parts. Part 2. Syntax]. Moscow: Yurayt Publishing House, 335 p. (In Russ.)
5. Dibrova, E. I. (2014). *Sovremennyy russkij jazyk : Teorija. Analiz jazykovyh edinic : ucheb. dlja studentov vuzov : v 2 ch. Ch. 2. Morfologija. Sintaksis* [Modern Russian: Theory. Analysis of language units: textbook. for university students: in 2 parts. Part 2. Morphology. Syntax]. Moscow: Academy, 623 p. (In Russ.)
6. Zolotova, G. A. (2004). *Kommunikativnaja grammatika russkogo jazyka* [Communicative grammar of the Russian language]. Moscow: Russian Language Institute of the Russian Academy of Sciences n.a. V. V. Vinogradov, 544 p. (In Russ.)
7. Krylova, O. A. (2018). *Kommunikativnyj sintaksis russkogo jazyka* [Communicative syntax of the Russian language]. Moscow: LENAND, 276 p. (In Russ.)
8. Kussmaul', A. (1879). *Rasstrojstvo rechi. Opyt patologii rechi* [Violation of speech. Experience of speech pathology]. Kyiv: Publishing house of doctor B.A. Khavkina, 276 p. (In Russ.)
9. Ladyzhenskaja, T. A. (1975). *Sistema raboty po razvitiyu svyaznoj ustnoj rechi uchashhihsja* [The system of work on the development of coherent oral speech of students]. Moscow: Pedagog, 256 p. (In Russ.)
10. Lomtev, T. P. (2020). *Predlozhenie i ego grammaticheskie kategorii* [Proposition and its grammatical categories]. Moscow: LENAND, 200 p. (In Russ.)
11. Lurija, A. R. (2009). *Osnovnye problemy nejrolingvistiki* [The main problems of neurolinguistics]. Moscow: Book house "LIBROKOM", 256 p. (In Russ.)
12. Matezius, V. (1967). *O tak nazyvaemom aktual'nom chlenenii predlozhenija* [About the so-called actual division of the sentence]. In *Prazhskij lingvisticeskij kruchok* (pp. 239–245). Moscow: Progress. (In Russ.)
13. Norman, B. Ju. (2004). *Teorija jazyka. Vvodnyj kurs. Uchebnoe posobie* [Theory of language. Introductory course. Textbook]. Moscow: Flinta: Science, 296 p. (In Russ.)
14. Paduceva, E. V. (2018). *Vyskazyvanie i ego sootnesennost' s dejstvitel'no-st'ju. Referencial'nye aspekty semantiki mestoimenij* [The statement and its correlation with reality: Referential aspects of the semantics of pronouns]. Moscow: Nauka, 294 p. (In Russ.)
15. Peshkovskij, A. M. (2022). *Russkij sintaksis v nauchnom osveshhenii* [Russian syntax in scientific coverage]. Moscow: LENAND, 434 p. (In Russ.)
16. Potebnja, A. A. (2023). *Iz zapisok po russkoj grammatike. Sostavnye chleny predlozhenija i ih zameny v 2. Ch. Chast' 1* [From notes on Russian grammar. Compound members of the proposal and their substitutions in 2 parts. Part 1]. Moscow: Urayt publishing house, 292 p. (In Russ.)
17. Prijatkina, A. F. (2007). *Russkij sintaksis v grammaticheskom aspekte (sintak-sicheskie svjazi i konstrukcii). Izbrannye trudy* [Russian syntax in the grammatical aspect (syntactic connections and constructions). Selected works]. Vladivostok: Publishing House of the Far Eastern University, 390 p. (In Russ.)
18. Sossjur, F. (2023). *Kurs obshhej lingvistiky* [A course in general linguistics]. Moscow: Urayt publishing house, 303 p. (In Russ.)
19. Stepanov, Ju. S. (2020). *Osnovy obshhego jazykoznanija* [Fundamentals of General Linguistics]. Moscow: LENAND, 272 p. (In Russ.)
20. Hjed, G. (1997). Afazija i shodnye rasstrojstva rechi [Aphasia and similar speech disorders]. In L.S. Volkova & V.I. Seliverstov (Eds.), *Reader in speech therapy: in 2 volumes* (Vol. 2, pp. 177–180). Moscow: VLADOS Humanitarian Publishing Center (In Russ.)
21. Cvetkova, L. S. (1977). *Agrammatizm pri afazii* [Agrammatism in aphasia]. Moscow: MGU Publishing House, 152 p. (In Russ.)
22. Shvedova, N. Ju. (2005). *Russkij jazyk: izbrannye raboty* [Russian language: selected works]. Moscow: Languages of Slavic culture, 640 p. (In Russ.)
23. Shklovskij, V. M., & Vizel', T. G. (1995). *Karta nejropsihologiceskogo obsledovanija bol'nyh s narushenijami vysshih*

- psihicheskikh funkcij* [Map of neuropsychological examination of patients with disorders of higher mental functions]. Moscow, 61 p. App. Illustrated album. Moscow. (In Russ.)
24. Shherba, L. V. (1963). *Fonetika francuzskogo jazyka* [Phonetics of the French language]. Moscow: Higher School, 309 p. (In Russ.)
25. Jakobson, R. (1997). Lingvisticheskie tipy afazii [R. Linguistic types of aphasia]. In L.S. Volkova & V.I. Seliverstov (Eds.), *Reader in speech therapy: in 2 volumes* (Vol. 2, pp. 224–231). Moscow: VLADOS Humanitarian Publishing Center. (In Russ.)
26. Caramazza, A., & Zurif, E. B. (1976). Dissociation of algorithmic and heuristic processes in language comprehension: Evidence from aphasia. *Brain and Language*, 3(4), 572–582.
27. Gahl, S., & Menn, L. (2016). Usage-based approaches to aphasia. *Aphasiology*, 30(11), 1361–1377.
28. Hagiwara, H. (1995). The breakdown of functional categories and the economy of derivation. *Brain and Language*, 50(1), 92–116.
29. Speer, P., & Wilshire, C. E. (2013). What's in a sentence? The crucial role of lexical content in sentence production in nonfluent aphasia. *Cognitive Neuropsychology*, 30 (7–8), 507–543.

Юлия Юрьевна Рудомётова^{1,2}✉
Елена Сергеевна Корецкая^{1,3,4}✉
Мария Геннадиевна Хлюстова^{3,5}✉

Yuliya Yu. Rudometova^{1,2}✉
Elena S. Koretskaya^{1,3,4}✉
Mariya G. Khlyustova^{3,5}✉

**ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЙ
ПОДХОД
В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ
РАБОТЕ ПРИ АФАЗИИ
И ДИСФАГИИ В РАННЕМ
ВОССТАНОВИТЕЛЬНОМ
ПЕРИОДЕ ИНСУЛЬТА**

**PERSON-CENTERED
APPROACH IN LOGOPEDIC
SUPPORT FOR PATIENTS
WITH APHASIA
AND DYSPHAGIA DURING
THE EARLY REHABILITATION
PERIOD AFTER STROKE**

¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

² Городская клиническая больница имени И. В. Давыдовского Департамента здравоохранения города Москвы, Москва, Россия, yuliayurievna@mail.ru

³ Федеральный центр мозга и нейротехнологий Федерального медико-биологического агентства России, Москва, Россия

⁴ i@elenakor.ru

⁵ khlyustova.maria@mail.ru

Аннотация. Одна из актуальных и сложных проблем современной логопедии — осуществление персонифицированного подхода в организации логопедических занятий у пациентов раннего восстановительного периода инсульта. Острый инсульт сопровождается двигательным дефицитом, нарушениями высших психических функций, в том числе речи, а также затруднениями глотания. Актуальность изучения расстройств речи и глотания у лиц с последствиями острого инсульта (ОИ) обусловлена недостаточностью исследований данной группы больных, многие из которых

¹ Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

² City Clinical Hospital named after I.V. Davydovskiy of Health Department of Moscow, Moscow, Russia, yuliayurievna@mail.ru

³ Federal Center for Brain and Neurotechnologies of the Federal Medical and Biological Agency of the Russian Federation, Moscow, Russia

⁴ i@elenakor.ru

⁵ khlyustova.maria@mail.ru

Abstract. The implementation of a person-centered approach in the organization of logopedic classes for patients during the early period of rehabilitation after stroke is one of the urgent and complex issues of modern logopedics. Acute stroke is usually accompanied by motor deficiency, disorders of higher mental functions, including speech, as well as difficulty swallowing. The urgency of studying speech and swallowing disorders in people with the effects of acute stroke can be attributed to the insufficient study of this group of patients, many of whom are of working age at the time of the disease. Swallow-

на момент заболевания находятся в трудоспособном возрасте. Нарушения глотания опасны не только потерей веса, недоеданием и обезвоживанием, но и высокими рисками развития аспирационной пневмонии и смерти. Цель публикации — провести анализ отечественных и зарубежных литературных источников по проблеме восстановительного обучения пациентов с выявленной симптоматикой афазии и дисфагии в остром периоде инсульта. В работе использовались теоретические методы исследования. В статье рассматривается понятие «персонифицированный подход» как способ организации восстановительного обучения за счет опоры на преморбидные психические и речевые автоматизмы и стереотипы, привычную коммуникацию, учет дидактических принципов обучения. Особое внимание уделяется описанию речевого сопровождения пациентов с дисфагией с использованием гастрономической (глуттонической) лексики, так как лингвистические знаки, связанные с ней, накапливаются всю жизнь и хранятся в сознании в виде ритуалов, правил поведения и привычных меню и вкусовых предпочтений. Применение персонифицированного подхода для определения целей, задач и методов педагогической реабилитации позволяет сократить сроки пребывания в стационаре, снизить или минимизировать нарушения речи и глотания, а также способствует улучшению качества жизни пациентов.

Ключевые слова: логопедия, персонифицированный подход, логопедическая работа, афазия, дисфагия, восстановление речи, инсульт, глуттоническая лексика.

ing disorders are dangerous not only because of weight loss, malnutrition and dehydration, but also in connection with high risks of aspiration pneumonia and death. The aim of this publication is to analyze domestic and foreign literature sources on the problem of rehabilitative education of patients with identified symptoms of aphasia and dysphagia in the acute period of stroke. Theoretical research methods were used in the work. The article discusses the concept of “person-centered approach” as a way of organizing rehabilitative training via relying on premorbid mental and speech automatisms and stereotypes, habitual communication, and observation of didactic principles of learning. Particular attention is paid to the description of speech support for patients with dysphagia using gastronomic (gluttonic) vocabulary, since the linguistic signs associated with it are accumulated throughout life and stored in consciousness in the form of rituals, rules of behavior and habitual menus and taste preferences. The use of the person-centered approach to determine the goals, objectives and methods of pedagogical rehabilitation makes it possible to reduce the length of hospital stay, reduce or minimize speech and swallowing disorders, and also contributes to improving the quality of life of the patients.

Keywords: logopedics, person-centered approach, logopedic support, aphasia, dysphagia, speech rehabilitation, stroke, gluttonic vocabulary.

Информация об авторах: Рудомётова Юлия Юрьевна, логопед, аспирант кафедры логопедии, ФГБОУ ВО «МПГУ»; место работы: ГБУЗ «Городская клиническая больница им. И. В. Давыдовского Департамента здравоохранения города Москвы»; адрес: 109240, Россия, г. Москва, ул. Яузская дом 11/4, каб. 302.

Корецкая Елена Сергеевна, логопед, аспирант кафедры логопедии, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; место работы: ФГБУ «ФЦМиН ФМБА России»; адрес: 117997, Россия, Москва, ул. Островитянова, 1, стр. 10.

Хлюстова Мария Геннадиевна, логопед; место работы: ФГБУ «ФЦМиН ФМБА России»; адрес: 117997, Россия, Москва, ул. Островитянова, 1, стр. 10.

Для цитирования: Рудомётова, Ю. Ю. Персонализированный подход в логопедической работе при афазии и дисфагии в раннем восстановительном периоде инсульта / Ю. Ю. Рудомётова, Е. С. Корецкая, М. Г. Хлюстова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 2 (70). — С. 65-78.

Инсульт — один из видов сосудистой патологии мозга, приводящий к тяжелому неврологическому дефициту, при котором страдает двигательная функция, нарушается речь и глотание. Острый период инсульта может сопровождаться снижением сознания и уровня бодрствования, фрагментарностью восприятия действительности, минимальным осознанием себя и своего состояния, дезориентацией, заторможенностью или, наоборот, расторможенно-

Author's information: Rudometova Yuliya Yur'evna, Speech Therapist, Post-Graduate Student of Department of Speech Therapy, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia; State Budgetary Healthcare Institution I. V. Davydovsky City Clinical Hospital of the Moscow Department, Moscow, Russia.

Koretskaya Elena Sergeevna, Speech Therapist, Post-Graduate Student of Department of Speech Therapy, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia; Federal Center for Brain and Neurotechnologies of the Federal Medical and Biological Agency of the Russian Federation, Moscow, Russia.

Khlyustova Mariya Gennadiyevna, Speech Therapist; Federal Center for Brain and Neurotechnologies of the Federal Medical and Biological Agency of the Russian Federation, Moscow, Russia.

For citation: Rudometova, Yu. Yu., Koretskaya, E. S., & Khlyustova, M. G. (2023). Person-centered Approach in Logopedic Support for Patients with Aphasia and Dysphagia during the Early Rehabilitation Period after Stroke. *Special Education*, 2(70), pp. 65-78. (In Russ.)

стью, выраженным нарушением фоновых компонентов психической деятельности. Логопедическая помощь людям, перенесшим инсульт, начинается с момента стабилизации их состояния в отделении нейрореанимации и продолжается до момента выписки, т. е. длится непрерывно весь ранний период реабилитации [14].

Логопеды в составе мультидисциплинарной команды (с инструкторами лечебной физкультуры, физиотерапевтами, психо-

логами, эрготерапевтами) участвуют в реабилитационных занятиях для обеспечения оптимального качества жизни и минимизации инвалидности. В компетенции логопеда входят обследование речи, голоса и глотания, определение целей и задач педагогической реабилитации, отражение динамики в медицинской документации и рекомендации по дальнейшей маршрутизации пациента для продолжения нейрореабилитации.

По мнению большинства исследователей, **глотание** — сложное координированный двигательный и поведенческий акт, который делится на четыре взаимосвязанные фазы: оральную подготовительную (произвольную), оральную двигательную (произвольную), глоточную (произвольно-непроизвольную) и пищеводную (непроизвольную) и имеет четкую иерархическую систему регуляции. Представление о корковых отделах как высшем регуляторном звене глотания описано еще в работах физиологов XIX в. В статье В. М. Бехтерева «О влиянии коры большого мозга на акт глотания и на дыхание» говорится о возникновении глотательных движений при раздражении зрительного бугра [4]. Высшим регуляторным звеном глотания являются корковые зоны (И. А. Авдюнина, С. С. Петриков, А. А. Солодов и др.) [1;

13]. Нарушения глотания (дисфагия), связанные с инсультом, могут включать различную симптоматику: снижение или отсутствие небно-глоточных рефлексов, задержка инициации глотательных движений, снижение чувствительности ротоглотки, увеличение времени прохождения пищевого комка изо рта через глотку, нарушение подвижности мышц ротовой полости и ротоглотки (Robbins & Levine, 1988; Johnson, McKenzie, Rosenquist, Lieberman, 1992; Logemann, 1998; Miller & Chang, 1999) [16; 22; 23].

Известно, что характер нарушений речи при инсульте зависит от локализации поражения головного мозга, от особенностей патофизиологических процессов в головном мозге. Наиболее распространенными речевыми нарушениями после инсульта являются афазии и дизартрии. В проспективном исследовании К. Л. Стипанчиц (K. L. Stipancic, 2019) отмечается, что среди 151 пациентов из группы исследования дисфагия выявлена у 23 %, на дизартрию и афазию пришлось соответственно 44 % и 23 % пациентов [26]. Л. Хизер (L. Heather, 2013) на основе анализа данных 250 пациентов с острым ишемическим инсультом отмечает, что частота дисфагии, дизартрии и афазии составили 44 %, 42 % и 30 %, 10 % из всех пациентов имели все три нарушения [17].

В остром периоде инсульта дисфагии встречается более чем в 50 % случаев [18]. Нарушение чаще выявляется при поражениях левого полушария, а у пациентов с инсультом ствола мозга, заднего кровообращения или с двусторонним поражением риски аспирации намного выше [25]. Префронтальные области коры левого полушария головного мозга непосредственно влияют на состояние и возможность глотания, нарушая инициацию глотательных движений, снижая рефлекс гортаноглотки, увеличивая риски аспирации, так как при поражении этих отделов возникают нарушения произвольной регуляции по типу аспонтанности, инактивности, системных персевераций, эхопраксий. Поражение субкортикально-стволовых структур головного мозга проявляется в виде недостаточности нейродинамических процессов психической деятельности и также может значительно осложнять произвольную функцию жевания и глотания.

Данные о латерализации коркового представительства функции глотания неоднозначны, дисфагия у пациентов с полушарным инсультом возникает в случае поражения доминантного для функции глотания полушария. В современных исследованиях отмечается, что для нормального глотания необходимы

сохранность ствола мозга и нижней прецентральной извилины, однако данные нейровизуализации показывают, что функциональные нарушения лобных, префронтальных, премоторных, теменных и теменно-височно-затылочных отделов коры обоих полушарий головного мозга могут вызывать симптомы дисфагии [27]. В исследованиях, которые проводили Дж. Роббинс и соавторы (J. Robbins et al., 1988, 1993), С. Дэниелс и соавторы (S. Daniels et al., 2006), указывается не только что нарушения ротовой фазы глотания связаны с поражением левого полушария, но и что нарушение глоточной фазы глотания коррелирует с поражением правого полушария [16; 22; 23]. М. Керн (M. Kern, 2001) полагал, что произвольное глотание связано с активацией правого полушария, а рефлексорное — с активацией левого полушария [20]. В аналитическом обзоре от Шахин Хэмди (Shaheen Hamdy, 2006) о роли коры головного мозга в глотании подчеркивается, что, по-видимому, нет существенной корреляции между поражением какого-то конкретного полушария и дисфагией, из чего можно сделать предположение, что контроль за глотанием является достаточно сложным. Данные магнитно-резонансной томографии (МРТ) показывают, что ишемические поражения в

бассейне левой средней мозговой артерии вызывают нарушение оральной фазы, недостаточность координации движений губ, языка, нижней челюсти, апраксию и увеличение времени фарингеального транзита. Повреждение правого полушария значительно влияет на все аспекты глотания, включая продолжительность глоточной фазы, увеличивает риски аспирации [25]. Цукаса Сaito (Tsukasa Saito, 2016) в ретроспективном анализе 20 случаев дисфагии после первого ишемического инсульта у пациентки правой без нарушения глотания в анамнезе связывал нарушение инициации глотания и задержку в оральной фазе с поражением левой первичной моторной коры, которая вызывает некоторые виды апраксии, в том числе орально-артикуляционную апраксию, и с обширным поражением лобной доли, особенно средней лобной извилины, участвующей в высших когнитивных процессах [24]. В исследовании 2017 г. (один из участников — Сол Ян, Sol Jang) была проанализирована связь локализации поражения головного мозга с типом хронической дисфагии у 82 пациентов с внутримозговым кровоизлиянием, которым было проведено видеофлюороскопическое исследование глотания через 6 месяцев после первого инсульта. Полученные результаты подтверждали,

что задержка времени орального транзита связана с поражением левого полушария нижней лобной доли и прецентральной извилины, задержка или увеличение времени фарингеального транзита — с поражением базальных ганглиев и части правой внутренней капсулы, аспирация — с поражением скорлупы в правом полушарии [19]. Шахин Хэмди (Shaheen Hamdy, 2006) полагал, что пациенты с геморрагическим инсультом чаще испытывают проблемы с глотанием, чем лица с ишемическим инсультом, объемность поражения увеличивает вероятность нарушений глотания.

Традиционно логопедическое обследование проводится в первые сутки с момента поступления пациента в отделение нейрореанимации и представляет собой качественно-количественную оценку речи, голоса, праксиса, речевого мышления и глотания. Диагностика осуществляется с использованием шкал, соответствующих клиническим рекомендациям, таких как шкала оценки степени выраженности речевых нарушений у больных с локальными поражениями мозга (Л. И. Вассерман и др.), количественная оценка речи (Л. С. Цветкова, Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева), шкала оценки дизартрии, шкала оценки глотания объемной вязкости (V-VST) и модифицированный тест оценки глотания (Modified MANN As-

essment of Swallowing Ability) и оценки по Международной классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (МКФ) [2; 5]. Обязательно отображают нейродинамические характеристики психической деятельности (сознание, ориентировка в месте, времени, собственной личности; критика к своему состоянию и продуктам своей деятельности; особенности эмоциональной сферы; психическая активность; внимание; поведение в ситуации обследования; утомляемость), а также учитывают преморбидный статус, родной язык, владение иностранными языками, что в значительной степени помогает выстроить структуру занятий и лексику, используемую на них.

Клиническая картина афазий разнообразна и неоднородна. При афазиях проявляются системные нарушения речевой функции, охватывающие все языковые уровни, связанные с фонологией, включая фонетику, лексику и грамматику. Различия между ними обусловлены прежде всего локализацией очага поражения. Динамическая афазия может возникнуть при поражении задне-лобных областей коры левого полушария и проявляется речевой аспонтанностью, инактивностью, нарушением функции речевого программирования или дисфункцией грамматического струк-

турирования. Монологическая речь состоит в основном из перечисления предметов и фрагментов фраз. Развернутая фразовая речь грубо нарушена. Эфферентная моторная афазия обусловлена поражением нижних отделов премоторной зоны и проявляется патологической инертностью артикуляторных актов, персеверациями, застреванием на отдельных фрагментах высказывания, нарушениями письменной речи. При грубой степени выраженности связное высказывание становится недоступным, отмечается выраженный предикативный дефицит. Афферентная моторная афазия появляется при поражении нижнетеменной области коры левого полушария и проявляется нарушением кинестетической афферентации произвольных оральных движений и отдельных артикулем. При грубой форме афазии возможно полное отсутствие вербальной коммуникации [8].

При поражении задней трети верхней височной извилины коры левого полушария возникает сенсорная афазия, где в качестве первичного дефекта возникает речевая слуховая агнозия, нарушающая способность дифференцировать фонемы, что приводит к нарушению понимания речи, возникновению «логореи» — избыточной речевой продукции, вербальных и литеральных пара-

фазий, отчуждению смысла слова. Нарушается парадигматическая структура языка, при этом синтагматическая и интонационная организация речи практически сохранна [8].

Поражение средне- и задневисочных областей коры левого полушария приводит к возникновению акустико-мнестической афазии, которая характеризуется нарушениями способности к удержанию в памяти воспринятой информации на слух, сужением объема запоминания. В спонтанной речи отмечаются поиски слов, вербальные парафазии [8].

При патологии теменно-затылочных отделов коры левого полушария возникает семантическая афазия, которая проявляется неспособностью понимать сложные логико-грамматические обороты речи (парадигматическая организация семантических систем), является одним из видов нарушения пространственного гнозиса [6; 15]. Лица с семантической афазией компенсируют этот недостаток через сохранную синтагматическую организацию речи.

При расстройствах в теменно-височно-затылочных областях коры левого полушария может возникнуть амнестическая афазия, которая проявляется в неспособности запоминания слов, воспринимаемых на слух, и недоступности соотнесения зрительного образа предмета с его названием [6;

9]. Дефицитарность регуляторно-динамических процессов психической деятельности у пациентов с афазией напрямую отражается на успешности речевой продукции. Нарушения произвольной регуляции проявляются в виде аспонтанности, инактивности, системных персевераций, эхопраксий, снижения функции произвольного внимания [6; 15]. Таким образом, клиническое логопедическое обследование позволяет объективно оценить состояние речи, голоса и глотания.

Симптомы дисфагии могут отмечаться у пациентов с любой афазией. Исследований, посвященных проблеме описания сочетания дисфагии и афазии, зависимости локализации и симптомов нарушений глотания, недостаточно.

Анализ литературы показывает, что логопедические занятия начинаются с первых дней пребывания пациента в реанимации после стабилизации состояния с учетом форм афазии, дизартрии и дисфагии. Успешность восстановительной работы зависит не только от степени владения логопедом различными педагогическими подходами и технологиями, но и от способности взаимодействовать с участниками коррекционного процесса. Логопедическая работа основывается на общедидактических принципах: последовательности, систематичности, активности, сознательно-

сти, мотивированности, учитывает личностные особенности пациентов [12]. Общедидактические принципы можно назвать ориентирами, координирующими весь образовательный процесс, и средством достижения педагогических целей. При выборе методик необходимо учитывать, что приходится иметь дело с тем или другим видом распада уже сложившихся коммуникативных функций, учитывать вкусовые и гастрономические привычки пациентов. Это обуславливает специфику и особенности компенсаторных механизмов.

Установлено, что лингвистическое и экстралингвистическое сопровождение пациентов с нарушениями речи помогает улучшить выполнение инструкций, в том числе связанных с приемом пищи, и снизить общую тревожность. Использование речевых автоматизмов и навыков, характерных для преморбидного статуса, позволяет выстроить адаптивную модель логопедической реабилитации, прежде всего для восстановления глотания. Например, вид и запах любимой еды, разговоры о ней способны запустить целую образную систему, стимулировать рефлексы и повысить общую и речевую активность. Для обозначения связанной с пищей лингво- и этнокультурной лексики филологом А. В. Оляничем был предложен

термин «глюттония» (от латинского *glutire* — «поглощать, проглатывать»). По его мнению, лингвистические знаки, связанные с гастрономической лексикой, собираются и хранятся в человеческом сознании в виде ритуалов, правил поведения за столом, рецептов и привычных меню [10]. Глуттоническая лексика (ГЛ) для взрослого человека сродни автоматизмам, с субъективными вкусовыми предпочтениями и социокультурными особенностями.

Впервые применение ГЛ в логопедической практике было предложено в коллективной монографии «Дисфагия у детей и взрослых. Логопедические технологии» [11]. О. Д. Ларина, О. С. Орлова, Ю. Ю. Рудометова персонализировано используют ее для повышения стимуляции реабилитационного процесса. ГЛ — один из основных типов базовой коммуникации, связанной с процессом питания, с участниками реабилитации, способами, средой, условиями, в которой происходит общение, местом и временем коммуникации, целями и мотивами общения. В этой связи персонализированные коммуникативные модели с использованием ГЛ в процессе логопедического сопровождения пациентов с дисфагией позволяют смоделировать ситуации, облегчающие удовлетворение базовых потребностей в пище. Например, чашка аромат-

ного кофе способна пробудить поисковый интерес источника запаха, рефлекторное желание сделать глоток, а затем и улыбку удовольствия. Любителя мясных блюд можно заинтересовать холодцом, интересуясь и мотивируя к участию в диалоге на тему лучшего рецепта, специй и приправ, а затем и дегустации [6; 7; 11]. Авторы предлагают персонализированный подход к выбору коммуникативной лексики, например, у пациента (любителя холодца) с комплексной моторной афазией и дисфагией в процессе растормаживания произносительной стороны речи выбрать из ряда специй и приправ те, с чем пациент любит его есть. Это стимулировало комплекс оживления, попытки коммуницировать, а также рефлекторное сглатывание слюны и непроизвольное облизывание нижней губы. В процессе занятий обучающийся начал выполнять по показу и инструкции оральные движения, облизывать ложку, выполнять жевательные движения и начал сглатывать слюну на произвольном уровне, появилась простая по синтаксической структуре фраза.

В другом случае, с пациентом (любителем чаепития) с афферентной моторной афазией, выраженной апраксией, средне-легкой дисфагией и регуляторно-динамическими нарушениями моделировали на занятии чайную

церемонию, что способствовало расширению возможности планирования деятельности, повышению контроля за глотанием слюны и жидкости.

Практика показывает, что выбор лексики напрямую зависит от структуры и степени речевого дефекта, положения пациента в пространстве (лёжа, сидя в кровати, сидя за столом) и обстановки (посуда и столовые приборы, свет, разговоры третьих лиц). Соблюдение рекомендаций логопеда при общении и кормлении пациентов позволяет минимизировать осложнения дисфагии, повысить эффективность перорального приема нутриентов, уменьшить выраженность речевых нарушений и тем самым повысить реабилитационный потенциал больных [6; 7].

Культура питания, гастрономические предпочтения и национальные традиции является неотъемлемой частью жизни каждого человека.

К основным требованиям подбора ГЛ можно отнести особую знаковую систему, которая включает гендерные и социальные характеристики, национальную культуру, эмоциональные и личностные особенности и вкусовые предпочтения. Занятия необходимо начинать как можно раньше, уже с первых дней после стабилизации состояния пациента в отделении реанимации.

Таким образом, персонифицированное применение ГЛ для пациентов с афазией и дисфагией позволяет успешно решать реабилитационные задачи.

Заключение

Данные специальной литературы подтверждают вывод о том, что существуют прямые связи между очаговыми поражениями головного мозга, дисфагией и афазией.

Пациенты с сочетанием афазии и дисфагии входят в группу риска ухудшения состояния, так как не только не могут объяснить свои проблемы, но и неспособны успешно осуществить глотание (справиться с пищевым комком из-за апраксии или избежать аспирации).

Программа восстановительно-го обучения пациентов с сочетанием афазии и дисфагии должна быть персонифицированной, учитывать преморбидный речевой статус, а также гастрономические предпочтения, которые обуславливают выбор коммуникативной ГЛ. Персонифицированный подход к обучению представляет собой адаптацию процесса образования к индивидуальным потребностям человека с учетом современных технологий.

Использование специализированных стратегий (компенсаторных, стимулирующих, адаптивных, тренировочных, психологических и диетических) невозможно без

речевого опосредования. Лексика для речевого сопровождения инструкторий по восстановлению глотания должна быть напрямую связана с процессом питания, с непосредственными участниками и условиями, в которой происходит общение, местом и временем коммуникации, целями и мотивами.

Персонифицированное логопедическое сопровождение пациентов с дисфагией направлено на уменьшение или полное нивелирование нарушения глотания, значительное улучшение состояния речи, сокращение сроков реабилитации и повышение качества жизни пациентов.

Литература

1. Авдюнина, И. А. Нарушения глотания при заболеваниях нервной системы / И. А. Авдюнина. — Текст : непосредственный // Реабилитация неврологических больных / А. С. Кадыков, Л. А. Черникова, Н. В. Шахпаронова. — Москва : МЕДпресс-информ, 2014. — С. 393–445.
2. Амосова, Н. Н. Диагностика и лечение дисфагии при заболеваниях центральной нервной системы. Клинические рекомендации / Н. Н. Амосова, И. Н. Балашова, А. А. Белкин [и др.]. — Текст : электронный. — Москва : [б. и.], 2013. — 38 с. // Союз реабилитологов России [сайт]. — URL: https://rehabrus.ru/Docs/2020/Disfagia_last.pdf (дата обращения: 14.02.2023).
3. Бердникович, Е. С. Персонифицированный подход в речевой реабилитации: фокус на пациенте / Е. С. Бердникович, О. С. Орлова, Д. В. Уклонская. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 1. — С. 20–34.
4. Бехтерев, В. М. Избранные произведения (статьи и доклады) / В. М. Бехтерев. —

Москва : МЕДГИЗ, 1954. — 528 с. — Текст : непосредственный.

5. Иванова, М. В. Логопедическая диагностика и реабилитация пациентов с повреждениями головного мозга в остром периоде. Клинические рекомендации / М. В. Иванова, О. Д. Ларина, С. Н. Норвилс [и др.]. — Текст : электронный. — Москва : [б. и.], 2016. — 46 с. — Текст : электронный // Союз реабилитологов России [сайт]. — URL: <https://goo.su/y0nm5> (дата обращения: 14.02.2023).

6. Ларина, О. Д. Обучение персонала правилам кормления — обязательный аспект логопедической работы по преодолению постинсультной дисфагии / О. Д. Ларина, Ю. Ю. Рудомётова, Т. В. Новикова — Текст: непосредственный // Лечащий врач. — 2022. — № 5-6 (25). — С. 64–69.

7. Ларина, О. Д. Роль логопеда в коррекции афазии и дисфагии на первом этапе реабилитации пациентов с ОНМК / О. Д. Ларина, Ю. Ю. Рудомётова, Т. В. Новикова. — Текст : непосредственный // Лечащий врач. — 2022. — № 10 (25). — С. 21–29.

8. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. — Изд. 3-е. — Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 256 с. — Текст : непосредственный.

9. Маркова, Е. Д. Особенности клиники и патофизиологии амнестической афазии / Е. Д. Маркова. — Текст : непосредственный // Вопросы клиники и патофизиологии афазии. — Москва : Медгиз, 1961. — С. 58–96.

10. Олянич, А. В. Потребности — дискурс — коммуникация : моногр. / А. В. Олянич. — Волгоград : Парадигма, 2004. — 507 с. — Текст : непосредственный.

11. Орлова, О. С. Дисфагия у детей и взрослых. Логопедические технологии : коллективная монография / О. С. Орлова, Д. В. Уклонская, Ю. А. Покровская, Т. А. Полякова [и др.]. — Москва : Логомаг, 2020. — 116 с. — Текст : непосредственный.

12. Орлова, О. С. Междисциплинарный персонализированный подход в реабилитации детей с нарушениями голоса /

О. С. Орлова, Е. Ю. Радциг, П. А. Эстрова, Я. Е. Бульenko, О. Ю. Федорова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 2 (66). — С. 86–100.

13. Петриков, С. С. Диагностика и лечение нейрогенной дисфагии у больных с острым нарушением мозгового кровообращения / С. С. Петриков, А. А. Солодов. — Текст : непосредственный // Неврология и ревматология (Прил. к журн. «Consilium Medicum»). — 2018. — № 1. — С. 21–27.

14. Скворцова, В. И. Ишемический инсульт / В. И. Скворцова, Л. В. Губский, Л. В. Стаховская [и др.]. — Текст : непосредственный // Неврология, национальное руководство / под ред. Е. И. Гусева, А. И. Коновалова, В. И. Скворцовой. — Москва : ГЕОТАР-МЕДИА, 2009. — С. 592–615.

15. Шкловский, В. М. Восстановление речевой функции у больных с разными формами афазии / В. М. Шкловский, Т. Г. Визель. — Москва : В. Сечакев, 2011. — 96 с. — Текст : непосредственный.

16. Daniels, S. K. Dysphagia in stroke: Development of a standart method to examine swallowing recovery / S. K. Daniels, M. F. Schroeder, M. McClain et al. — Text : unmediated // J Rehabil. Res. Dev. — 2006. — No 43(3). — P. 347–356.

17. Flowers, H. L. The incidence, co-occurrence, and predictors of dysphagia, dysarthria, and aphasia after first-ever acute ischemic stroke / H. L. Heather, F. L. Silver, J. Fang, E. Rochon, R. Martino. — Text : unmediated // J. Commun. Disord. — 2013. — No 46(3). — P. 238–248.

18. González-Fernández, M. Dysphagia after Stroke: an Overview / M. González-Fernández, L. Ottenstein et al. — Text : unmediated // Curr. Phys. Med. Rehabil. Rep. — 2013. — No 1(3). — P. 187–196.

19. Jang, S. Lesion Characteristics of Chronic Dysphagia in Patients With Supratentorial Stroke / S. Jang, H. E. Yang, H. S. Yang et al. — Text : unmediated // Ann. Rehabil. Med. — 2017. — No 41(2). — P. 225–230.

20. Kern, M. K. Cerebral cortical representation of reflexive and volitional swallowing in

humans / M. K. Kern, S. Jaradeh, R. C. Arndorfer, R. Shaker. — Text : unmediated // *Am. J. Physiol. Gastrointest. Liver Physiol.* — 2001. — No 280 (3). — P. 354–360.

21. O'Horo, J. C. Bedside diagnosis of dysphagia: a systematic review / J. C. O'Horo, N. Rogus-Pulia et al. — Text : unmediated // *J. Hosp. Med.* — 2015. — No 10 (4). — P. 256–265.

22. Robbins, J. A. Swallowing after unilateral stroke of the cerebral cortex: preliminary experience / J. A. Robbins, R. L. Levin. — Text : unmediated // *Dysphagia.* — 1988. — No 3. — P. 11–17.

23. Robbins, J. A. Swallowing after unilateral stroke of the cerebral cortex / J. A. Robbins, R. L. Levin, A. Maser et al. — Text : unmediated // *Arch. Phys. Med. Rehabil.* — 1993. — No 74 (12). — P. 1295–3000.

24. Saito, T. Clinical Characteristics and Lesions Responsible for Swallowing Hesitation After Acute Cerebral Infarction / T. Saito, K. Hayashi, H. Nakazawa, T. Ota. — Text : unmediated // *Dysphagia.* — 2016. — No 31. — P. 567–573.

25. Shaheen Hamdy, M.R.C.P., Ph.D. Role of cerebral cortex in the control of swallowing. — *GI Motility online* (2006). — Text : electronic.

26. Stipancic, K. L. Prospective Investigation of Incidence and Co-Occurrence of Dysphagia, Dysarthria, and Aphasia Following Ischemic Stroke / K. L. Stipancic, J. C. Borders, D. Brates et al. — Text : unmediated // *Am. J. Speech Lang. Pathol.* — 2019. — No 28(1). — P. 188–194.

27. Zald, D. H. The functional neuroanatomy of voluntary swallowing Affiliations expand / D. H. Zald, J. V. Pardo. — Text : unmediated // *Ann. Neurol.* — 1999. — No 46 (3). — P. 281–286.

References

1. Avdjunina, I. A. (2014). Glava 17. Narušenija glotanja pri zbolevanjih nervnoj sistemy [Chapter 17. Swallowing disorders in diseases of the nervous system]. In *Rehabilitation of neurological patients* (pp. 393–445). Moscow: MEDpress-inform. (In Russ.)

2. Amosova, N. N., Balashova, I. N., Belkin, A. A., et al. (2013). *Diagnostika i lečenje disfagii pri zbolevanjih central'noj*

nervnoj sistemy. Klinicheskie rekomendacii [Diagnosis and treatment of dysphagia in diseases of the central nervous system. Clinical recommendations]. Moscow, 38 p. Retrieved from https://rehabrus.ru/Docs/2020/Disfagia_last.pdf (In Russ.)

3. Berdnikovich, E. S., Orlova, O. S., Uklonskaja, D. V. (2022). Personificirovannyj podhod v rechevoj rehabilitacii: fokus na paciente [Personalized approach to speech rehabilitation: focus on the patient Special education]. *Special education, 1*, 20–34. (In Russ.)

4. Behterev, V. M. (1954). *Izbrannye proizvedenija (stat'i i doklady)* [Selected works (articles and reports)]. Moscow: MEDGIZ, 528 p. (In Russ.)

5. Ivanova, M. V. (2016). *Logopedičeskaja diagnostika i rehabilitacija pacientov s povrezhdenijami golovnogogo mozga v ostrom periode. Klinicheskie rekomendacii* [Logopedic diagnostics and rehabilitation of patients with brain damage in the acute period. Clinical recommendations]. Moscow, 46 p. Retrieved from <https://goo.su/y0nm5>. (In Russ.)

6. Larina, O. D., Rudomjotova, Ju. Ju., & Novikova, T. V. (2022). *Obuchenie personala pravilam kormlenija — objazatel'nyj aspekt logopedičeskoj raboty po preodoleniju postinsul'noj disfagii* [Training of personnel in the rules of feeding is an obligatory aspect of speech therapy work to overcome post-stroke dysphagia]. *Treating Doctor, 5-6(25)*, 64–69. (In Russ.)

7. Larina, O. D., Rudomjotova, Ju. Ju., & Novikova, T. V. (2022). Rol' logopeda v korekcii afazii i disfagii na pervom jetape rehabilitacii pacientov s ONMK [The role of a speech therapist in the correction of aphasia and dysphagia at the first stage of rehabilitation of patients with stroke]. *Attending Physician, 10(25)*, 21–29. (In Russ.)

8. Lurija, A. R. (2009). *Osnovnye problemy nejrolingvistiki* [The main problems of neurolinguistics]. Moscow: Book house “LIBROKOM”, 256 p. (In Russ.)

9. Markova, E. D. (1961). Osobnosti kliniki i patofiziologii amnestičeskoj afazii [Features of the clinic and pathophysiology of amnesic aphasia]. In *Questions of the cli-*

- nic and pathophysiology of aphasia* (pp. 58–96). Moscow: Medgiz. (In Russ.)
10. Oljanich, A. V. (2004). *Potrebnosti — diskurs — komunikacija* [Needs — discourse — communication] [Monograph]. Volgograd: Paradigm, 507 p. (In Russ.)
11. Orlova, O. S., Uklonskaja, D. V., Pokrovskaja, Ju. A., Poljakova, T. A., et al. (2020). *Disfagija u detej i vzroslyh. Logopedicheskie tehnologii* [Dysphagia in children and adults. Speech therapy technologies] [Collective monograph]. Moscow: Logomag, 116 p. (In Russ.)
12. Orlova, O. S., Radzig, E. Ju., Estrova, P. A., et al. (2022). Mezhdisciplinarnyj personificirovannyj podhod v rehabilitacii detej s narushenijami golosa [Interdisciplinary personalized approach in the rehabilitation of children with voice disorders]. *Special education*, 2(66), 86–100. (In Russ.)
13. Petrikov, S. S., & Solodov, A. A. (2018). Diagnostika i lechenie nejrogennoj disfagii u bol'nyh s ostrym narusheniem mozgovogo krovoobrashhenija [Diagnosis and treatment of neurogenic dysphagia in patients with acute cerebrovascular accident]. *Neurology and Rheumatology (Appendix to the journal Consilium Medicum)*, 1, 21–27. (In Russ.)
14. Skvorcova, V. I., Gubskij, L. V., Stahovskaja, L. V., et al. (n.d.). Ishemicheskij insult [Ischemic stroke]. In *Neurology, national leadership* (pp. 592–615). Moscow: GEOTAR-MEDIA. (In Russ.)
15. Shklovskij, V. M., & Vizel', T. G. (n.d.). *Vosstanovlenie rechevoj funkcii u bol'nyh s raznymi formami afazii* [Restoration of speech function in patients with various forms of aphasia]. Moscow: V. Sekachev, 96 p. (In Russ.)
16. Daniels, S. K., Schroeder M. F., & McClain, M. (2006). Dysphagia in stroke: Development of a standart method to examine swallowing recovery. *J Rehabil Res Dev*, 43(3), 347–356.
17. Flowers, H. L., Silver, F. L., Fang J., et al. (2013). The incidence, co-occurrence, and predictors of dysphagia, dysarthria, and aphasia after first-ever acute ischemic stroke. *J Commun Disord*, 238–248.
18. González-Fernández, M., Ottenstein, L., et al. (2013). Dysphagia after Stroke: an Overview. *Curr Phys Med Rehabil Rep*, 1(3), 187–196.
19. Jang, S., Yang, H. E., Yang, H. S., et al. (2017). Lesion Characteristics of Chronic Dysphagia in Patients With Supratentorial Stroke. *Ann Rehabil Med*, 41(2), 225–230.
20. Kern, M. K., Jaradeh, S., Arndorfer, R. C., & Shaker, R. (2001). Cerebral cortical representation of reflexive and volitional swallowing in humans. *Am J Physiol Gastrointest Liver Physiol*, 280(3), 354–360.
21. O'Horo, J. C., Rogus-Pulia, N., et al. (2015). Bedside diagnosis of dysphagia: a systematic review. *J Hosp Med*, 10(4), 256–265.
22. Robbins, J. A., & Levin, R. L. (1988). Swallowing after unilateral stroke of the cerebral cortex: preliminary experience. *Dysphagia*, 3, 11–17.
23. Robbins, J. A., Levin, R. L., Maser, A., et al. (1993). Swallowing after unilateral stroke of the cerebral cortex. *Arch Phys Med Rehabil*, 74(12), 1295–3000.
24. Saito, T., Hayashi, K., Nakazawa, H., & Ota, T. (2016). Clinical Characteristics and Lesions Responsible for Swallowing Hesitation After Acute Cerebral Infarction. *Dysphagia*, 31, 567–573.
25. Shaheen, Hamdy (2006). *Role of cerebral cortex in the control of swallowing*. GI Motility online.
26. Stipanovic, K. L., Borders, J. C., Brates, D., et al. (2019). Prospective Investigation of Incidence and Co-Occurrence of Dysphagia, Dysarthria, and Aphasia Following Ischemic Stroke. *Am J Speech Lang Pathol*, 28(1), 188–194.
27. Zald, D. H., & Pardo, J. V. (1999). The functional neuroanatomy of voluntary swallowing Affiliations expand. *Ann Neurol*, 46(3), 281–286.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Специальное образование. 2023. № 2 (70).

Special Education. 2023. No 2 (70).

УДК 376.1:004

ББК Ч448.042+Ч448.44

ГСНТИ 14.29.01

Код ВАК 5.8.3

Галина Юрьевна Козловская^{1✉}
Наталья Михайловна Борозинец^{2✉}
Олеся Дмитриевна Сальникова^{3✉}
Наталья Борисовна Ромаева^{4✉}

Galina Yu. Kozlovskaya^{1✉}
Natal'ya M. Borozinets^{2✉}
Olesya D. Sal'nikova^{3✉}
Natal'ya B. Romaeva^{4✉}

КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ

INCLUSIVE EDUCATION TEACHER'S COMPETENCES IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

^{1,2,3} Северо-Кавказский федеральный университет, Ставрополь, Россия

¹ kozlovskay_galya@mail.ru

² naboroz@yandex.ru

³ djanna@yandex.ru

⁴ Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования, Ставрополь, Россия, romaeva.natalia@mail.ru

^{1,2,3} North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia

¹ kozlovskay_galya@mail.ru

² naboroz@yandex.ru

³ djanna@yandex.ru

⁴ Stavropol Regional Institute for Education Development, Advanced Training and Retraining of Educational Workers, Stavropol, Russia, romaeva.natalia@mail.ru

Аннотация. В статье представлена характеристика цифровых компетенций, необходимых для педагогов инклюзивного образования; изложены пути актуализации основных профессиональных образовательных программ в соответствии с указанными цифровыми компетенциями; рассмотрены используемые в цифровой образовательной среде педагогические технологии. Применение цифровых технологий в обучении и воспитании лиц с ограниченными возмож-

Abstract. The article presents the characteristics of digital competences necessary for inclusive education teachers, describes the ways of updating the main professional educational programs in accordance with these digital competences, and examines the pedagogical technologies used in the digital educational environment. The use of digital technologies in the education and upbringing of persons with disabilities is currently one of the priorities in the practice of special and inclusive educa-

© Козловская Г. Ю., Борозинец Н. М., Сальникова О. Д., Ромаева Н. Б., 2023

ностями здоровья (ОВЗ) на сегодняшний день является одной из приоритетных задач в практике специального и инклюзивного образования. Цифровизация в образовании, как подтверждают современные исследования в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), является важным и действенным средством, расширяющим возможности воспитания и обучения лиц с ОВЗ, обеспечивая при этом для них равный доступ (вне зависимости от наличия/отсутствия особых образовательных потребностей) к качественным образовательным услугам. В связи с появлением в образовании концепции «Универсального дизайна для обучения» (Universal Design for Learning — UDL) у преподавателей появляется возможность проявлять большую гибкость в выборе подходов, методов, средств обучения, вариантов достижения результатов для каждого студента. Педагоги получают новые, цифровые инструменты, которые могут использовать в ходе образовательного процесса для решения различных педагогических задач. В то же время использование современных технологий не только открывает новые возможности, но и обнаруживает сопряженность с необходимостью решения ряда задач, к которым, в первую очередь, относится формирование цифровой грамотности педагога.

Ключевые слова: цифровые технологии, цифровизация образования, цифровая компетентность, цифровая образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии, инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, образовательный процесс, лица с

tion. Digitalization in education, as confirmed by modern research in the field of information and communication technologies (ICT), is an important and effective tool that expands the opportunities for education and training of persons with disabilities, while ensuring equal access for them (regardless of the presence/absence of special educational needs) to high-quality education services. In connection with the introduction in education of the framework of “Universal Design for Learning”, teachers have the opportunity to show greater flexibility in choosing approaches, methods, learning means, and options for achieving results for each student. Teachers receive new digital tools that they can use during the education process to solve various pedagogical problems. At the same time, the use of modern technologies not only opens up new opportunities, but also reveals the necessity of performing a number of tasks, which, first of all, include the formation of digital literacy of the teacher.

Keywords: digital technologies, digitalization of education, digital competence, digital educational environment, information and communication technologies, inclusion, inclusive education, inclusive educational environment, education process, persons with disabilities, teachers, special educational conditions.

ограниченными возможностями здоровья, преподаватели, специальные образовательные условия.

Информация об авторах: Козловская Галина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, заместитель директора ресурсного учебно-методического центра (РУМЦ), ФГАОУ ВО «СКФУ»; адрес: 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1.

Борозинец Наталья Михайловна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной психологии и педагогики, директор РУМЦ, ФГАОУ ВО «СКФУ»; адрес: 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1.

Сальникова Олеся Дмитриевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной психологии и педагогики, директор центра коллективного пользования спец. техн. средствами обучения РУМЦ, ФГАОУ ВО «СКФУ»; адрес: 355009, Россия, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1.

Ромаева Наталья Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебно-организационной работе ГБУ ДПО «СКИРОПКиПРО»; адрес: 355002, Россия, г. Ставрополь, ул. Лермонтова, 189а.

Для цитирования: Козловская, Г. Ю. Компетенции преподавателя инклюзивного образования в контексте цифровизации / Г. Ю. Козловская, Н. М. Борозинец, О. Д. Сальникова, Н. Б. Ромаева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 2 (70). — С. 79-93.

Современные условия повсеместной информатизации, в том числе в сфере образования, пред-

Author's information: Kozlovskaya Galina Yu., Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Special Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia.

Borozinets Natal'ya M., Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Special Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia.

Sal'nikova Olesya D., Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Psychology and Pedagogy, North Caucasus Federal University, Stavropol, Russia.

Romaeva Natal'ya B., Doctor of Pedagogy, Professor, Vice-Rector for Academic and Organizational Activity, Stavropol Regional Institute for Education Development, Advanced Training and Retraining of Educational Workers, Stavropol, Russia.

For citation: Kozlovskaya, G. Yu., Borozinets, N. M., Sal'nikova, O. D., & Romaeva, N. B. (2023). Inclusive Education Teacher's Competences in the Context of Digitalization. *Special Education*, 2(70), pp. 79-93. (In Russ.)

полагают овладение педагогами новыми универсальными цифровыми компетенциями, состав-

ляющими в совокупности содержание цифровой грамотности [3; 4]. Так, если педагог не обладает должным уровнем цифровой грамотности [12], это может инициировать формирование таких барьеров в образовательном процессе, как:

- когнитивные (при восприятии учебного материала с помощью цифровых технологий);

- перцептивные (диссонанс в корреляции особенностей восприятия и коммуникации обучающихся с ОВЗ с языками рабочего устройства (оборудования) или программного обеспечения) [5];

- дидактические (обучающиеся и педагоги не владеют в достаточной степени цифровыми компетенциями, в частности навыками применения специальных технических средств (ассистивных технологий) для реализации процесса инклюзивного образования);

- финансовые (расходы на развитие и адаптацию цифровых и сетевых технологий и программных продуктов) [1].

В связи с этим повсеместная информатизация и цифровизация, в том числе в рамках специального и инклюзивного образования, актуализируют запросы: а) в трансформации и расширении профессиональных компетенций педагогов в русле подбора, аккумуляции и использования современных цифровых инструментов, способных

адаптировать, сделать максимально доступной и комфортной предметно-пространственную образовательную среду для обучающихся с ОВЗ; б) в формировании цифровой грамотности преподавателей, под которой понимается способность безопасно и надлежащим образом управлять информационным полем, понимать и анализировать информационный кластер, оценивать и продуцировать различную информацию, обмениваться ею, а также получать к ней доступ при помощи сетевых и цифровых инструментов для реализации своих нужд в рамках экономической сферы и социальной деятельности.

Под ИКТ-компетенциями педагога традиционно принято понимать совокупность практико-ориентированных знаний, умений, навыков и опыта деятельности, а также необходимых качеств личности педагога (напр., мотивация, ответственность), которые отвечают условиям организации всех этапов педагогического процесса и направлены на совершенствование качества обучения в векторе возможностей цифровых технологий. ИКТ-компетенции относятся к универсальным для всех направлений подготовки компетенциям и аккумулируют в себе различные компоненты современных информационных технологий (искусственный интеллект (ИИ), Интернет вещей, облачные

сервисы Web 4.0, цифровые (виртуальные) образовательные среды (ЦОС), платформы массовых открытых онлайн-курсов, веб-портфолио и образовательный блокчейн). Вместе с тем следует отметить, что новый формат деятельности обнаруживает ряд актуальных проблем, не встречавшихся ранее ввиду отсутствия данного технологического подхода. В этой связи для уменьшения степени риска при реализации работы в цифровой образовательной среде и других сетевых ресурсах необходима разработка новой совокупности компетенций (например, таких как возможность реализации процесса защиты персональных данных, защиты авторских прав и пр.) [5].

Одним из наиболее популярных научно-практических подходов в сфере определения цифровой компетентности в нашей стране является подход, сформированный авторским коллективом во главе с Г. В. Солдатовой [16]. Авторы определяют структуру цифровой компетентности в разрезе четырех основных компонентов: а) знаниевый компонент; б) прикладной компонент (взаимосвязь умений и навыков); в) мотивационный компонент; г) компонент ответственности (в частности, в русле информационной и цифровой безопасности). Также они отмечают неодинаковый характер и степень сложности реа-

лизации каждого указанного компонента в зависимости от сферы деятельности в сети Интернет (сфера потребления, коммуникации, техносферная область и пр.). В связи с этим целесообразно выделить 4 ключевых вида цифровой компетентности:

1) информационная и медиакомпетентность — сочетание знаниево-прикладного, мотивационного компонентов и компонента ответственности, которые опосредуют возможности и деятельность в области поиска, понимания и интерпретации (в частности — критическим анализом), структурирования, сохранения цифровой информации, а также в рамках создания информационных объектов путем применения цифровых инструментов (в том числе текстовых, графических, аудио- и видеоресурсов) субъектами образовательного процесса в рамках целевых ориентиров на конечные образовательные результаты обучающихся согласно ФГОС, а также ввиду реализации процесса оценки и мониторинга качества образовательного процесса с применением цифровых технологий, инструментов и ресурсов;

2) коммуникативная компетентность — сочетание знаниево-прикладного, мотивационного компонентов и компонента ответственности, которые являются необходимыми в ключе осуществления позитивного и максимально эф-

фективного взаимодействия субъектов образовательного процесса в рамках цифрового пространства с применением разнообразных электронных средств общения (напр., посредством электронной почты, мессенджеров, чатов образовательных и других цифровых платформ, онлайн-блогов, сетевых форумов, виртуальных социальных сетей и др.);

3) техническая компетентность — сочетание знаниево-прикладного, мотивационного компонентов и компонента ответственности, обеспечивающих эффективность и безопасность при реализации проектирования образовательного процесса, основанного на использовании различных образовательных моделей инновационного характера, включающих применение актуальных электронных, сетевых и цифровых технологий, в том числе «сквозных», например таких как виртуальная/дополненная реальность, искусственный интеллект, «Интернет вещей», когнитивные технологии в цифровом образовании, облачные вычисления;

4) потребительская компетентность — сочетание знаниево-прикладного, мотивационного компонентов и компонента ответственности, которые ориентированы на решение разнообразных повседневных задач при помощи цифровых инструментов, сервисов и устройств, а также сетевых воз-

можностей, которые позволяют справляться с определенными жизненными ситуациями, удовлетворяющими конкретные потребности [16].

Повсеместная цифровизация, внедрение сетевых и электронных ресурсов во все сферы жизнедеятельности современного общества актуализируют потребность рынка труда в компетентных кадрах, обладающих высоким уровнем цифровых компетенций, что, в свою очередь диктует необходимость модернизации образовательных программ в указанном ракурсе, реализуемых вузами, в том числе адаптированных (для лиц с ОВЗ и инвалидностью). Вместе с тем развитие цифровых компетенций у студентов невозможно без должной подготовки педагогических кадров, реализующих образовательный процесс [2].

Актуализация образовательных программ в аспекте формирования цифровых компетенций заключается в пересмотре состава дисциплин/модулей учебного плана, их объема и последовательности изучения. Так, в ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (СКФУ) в ОПОП направлений подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» произошла глобальная перестройка дисциплин/модулей учебного плана, замена «старых» дисциплин/модулей/кур-

сов на новые, ориентированные на формирование сквозных цифровых технологий и направленные на запросы инклюзивного образования, функционирующего в цифровом формате. Примером может быть включение нового профильного модуля «Введение в информационные технологии», в который вошли курсы «Информационные технологии», «Цифровая грамотность и обработка данных», «Системы искусственного интеллекта», «Информационные технологии командной работы и интеллектуальной деятельности», «Искусственный интеллект в профессиональной сфере», «Управление репутацией и антикризисные коммуникации в цифровой среде», «Управление брендом в цифровой среде» [6].

Второй подход был связан с внедрением в существующие в учебном плане универсальные, общепрофессиональные и/или профессиональные компетенции индикаторов достижения компетенций, направленных на оценку формирования цифровой компоненты, включая изучение сквозных цифровых технологий (СЦТ) [7]. В рамках данного подхода предполагалось, что к уже разработанным компетенциям дополнительно формулируются новые индикаторы достижения компетенций, направленные на освоение той или иной цифровой составляющей.

При внедрении этой модели в содержание рабочих программ дисциплин (практик) встраиваются темы/разделы, направленные на формирование той или иной сквозной технологии, а также разрабатываются оценочные материалы, направленные на диагностику уровня освоения СЦТ.

Итогом проделанной работы стало внедрение в ОПОП сквозных цифровых технологий («большие данные»; новые производственные технологии; технологии беспроводной связи; технологии виртуальной и дополненной реальности; робототехника и сенсорика; искусственный интеллект; геоинформационные системы и технологии; промышленный Интернет вещей; квантовые технологии; технологии распределенного реестра), которые осваиваются студентами с процессе изучения ранее существовавших, но обновленных содержательно и технологически дисциплин, таких как «Технологии инклюзивного образования», «Логопедия», «Ассистивные технологии в образовании лиц с ОВЗ», «Инклюзивная культура и коммуникация» [3].

Другой путь — это практическое погружение в цифровую инклюзивную среду обучения, когда преподаватели проектируют обучение с использованием электронных ресурсов вуза, к которым относятся:

– электронная информационно-образовательная среда вуза (ЭИОЭ на примере СКФУ: E-кампус (ecampus.ncfu.ru), Moodle (el.ncfu.ru));

– электронные образовательные платформы («Coursera», «Stepik», «Открытое образование» и др.);

– электронные библиотечно-справочные системы («IPRbooks», «eLIBRARY», «КиберЛенинка», «Лань», «Университетская библиотека ONLINE», «East View» и др.);

– MOOK — массовые открытые онлайн-курсы (MOOK, <https://moos.ru/>);

– специализированные компьютерные программы, обеспечивающие возможности реализации видео-конференц-связи (Big Blue Button (BBB), Microsoft Teams, Zoom, Skype и др.), а также процессы файлообмена и коммуникации посредством «вшитых» чатов [6; 11].

Процессы поступления и собственно обучения студентов обязательно сопровождаются цифровыми и сетевыми технологиями. Например, СКФУ для цифрового онлайн-сопровождения студентов использует электронную сгенерированную информационно-образовательную среду, включающую официальный сайт, а также платформы *Ecampus* и *Moodle*. посредством официального сайта абитуриенты могут познакомиться с особенностями вуза: получить основные сведения об обра-

зовательной организации, о том, какую профессию можно получить, обучаясь в нем, каковы условия поступления и обучения, какие социальные программы реализует вуз и многое другое.

Для абитуриентов с ОВЗ и инвалидностью предусмотрены специальные возможности при посещении сайта — он обладает функцией «версия для слабовидящих», содержит раздел странице (раздел) «Инклюзивное образование в СКФУ», в котором представлена основная информация о «доступной среде» университета, условиях доступности и услугах, предоставляемых абитуриентам и студентам с инвалидностью и ОВЗ (архитектурная доступность и навигация — «Инклюзивный виртуальный тур», https://www.ncfu.ru/3d_inkluziv/index.html (видеопаспорта доступности, фото), материально-техническое оснащение, в том числе ассистивные технологии, специальные рабочие места, «горячая линия», деятельность Ресурсного учебно-методического центра (РУМЦ СКФУ) по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (<https://www.ncfu.ru/for-employee/departments/rumc/>) и других структур университета в части сопровождения поступления, обучения, содействия трудоустройству, социальной помощи, досуга и пр. для данной категории обучающихся).

Подать заявление на поступление в СКФУ абитуриенты также могут как через сайт «Госуслуги», так и через электронную систему *Escampus*, разместив здесь весь перечень сопроводительных документов. Для абитуриентов, подавших заявление на поступление, формируются «личные кабинеты» на платформе *Escampus*, многопользовательский доступ к которым ограничен — кабинет защищен логином и паролем. Здесь абитуриенты могут отслеживать свое место в рейтинге поступающих в режиме реального времени. Для обучающихся платформы *Escampus* и *Moodle* также располагают широким спектром возможностей, которые можно реализовать удаленно: отслеживание расписания учебных занятий; заказ справок об обучении; «прозрачное» ведение электронных дневников — посещаемость и оценки (текущие и промежуточные) отображаются в личном кабинете по каждой дисциплине; коммуникация с преподавателем и другими обучающимися посредством чата. В рамках *Escampus* и *Moodle* студенты также могут размещать выполненные практические и лабораторные задания, самостоятельную работу, а также курсовые и дипломные работы, ознакомившись с которыми педагоги выставляют соответствующие отметки с комментариями, что делает процесс

обучения максимально открытым [11].

Немаловажным здесь является наличие постоянного удаленного доступа обучающихся к актуальным методическим материалам по каждой дисциплине, в том числе для лиц с ОВЗ и инвалидностью: для маломобильной категории обучающихся удобен непосредственно формат удаленного доступа; для лиц с нарушениями зрения и слуха предусмотрены адаптированные варианты печатных материалов, например видеолекции с субтитрованием, аудиоучебники, мультимедиа-презентации и пр. [8]. В совокупности с программами экранного доступа (синтезаторы речи, программы увеличения и контрастирования текста и пр.) решается вопрос доступности учебно-методических материалов вне зависимости от возможностей восприятия обучающихся. На текущий момент дополнительно ведется работа по развитию системы тифлокомментирования визуальных объектов, что позволит совершенствовать систему подачи материалов для лиц с нарушениями зрения. В связи с этим следует подчеркнуть, что указанные форматы предоставления материалов отвечают требованиям международного стандарта доступности web-контента (Web Content Accessibility — WCAG) [2].

Наряду с решением проблем восприятия учебного материала в СКФУ расширяют спектр возможностей по работе обучающимися с ОВЗ и инвалидностью с информацией (сбор, обработка, хранение, генерация, презентация и пр.). При этом учитываются особенности цифрового образовательного пространства и ресурсов, его обеспечивающих; основные принципы «универсального дизайна», специфика будущей профессиональной деятельности обучающихся. Реализация данного подхода в вузе обеспечивается системой мер, включающей направления по совершенствованию материально-технической базы (в частности — оснащение специализированным оборудованием и ассистивными технологиями), расширением цифрового пространства — в том числе онлайн, деятельностью лабораторных комплексов, оснащенных передовым оборудованием.

Организация, модерирование, реализация и контроль указанной системы мер во многом принадлежат РУМЦ СКФУ. Наряду с прочей деятельностью, специалисты РУМЦ анализируют запросы и потребности контингента обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в части специального технического оснащения образовательного процесса, коррелируют их с актуальными возможностями цифрового пространства вуза

и формируют направления по его совершенствованию на основании передовых разработок. В частности, Центр коллективного пользования специальными программными и техническими средствами обучения РУМЦ (ЦКП СТСО РУМЦ) оснащен значительным комплексом оборудования и программного обеспечения коллективного и индивидуального пользования (более 40 стационарных и мобильных устройств, более 40 единиц компьютерной техники, оргтехники и комплектующих), с которым обучающиеся с ОВЗ и инвалидностью разных нозологий могут работать как на территории центра, так и использовать в рамках учебных занятий и других мероприятий [9; 10].

Что касается оснащения учебно-аудиторного фонда вуза, можно отметить, что мультимедийными устройствами оборудованы аудитории для общественных и научных мероприятий — все активные и конференц-залы, а также инклюзивный коворкинг профессиональных и образовательных инициатив, библиотеки, Центр коллективного пользования специальными техническими средствами обучения РУМЦ (ЦКП РУМЦ), Специализированный учебный научный центр (профильная школа нового типа для старшеклассников, СУНЦ); основные учебные аудитории. СУНЦ также

располагает передвижной интерактивной панелью с возможностью работы с сетевыми ресурсами онлайн, а инклюзивный коворкинг оснащен дополнительно индукционной петлей.

Также в университете укомплектованы специализированные рабочие (учебные) места для лиц с ОВЗ и инвалидностью разных нозологий (нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата) согласно принципам «универсального дизайна». Такие места расположены согласно территории распределенности корпусов СКФУ, чтобы обучающиеся всех кафедр имели свободный и удобный доступ к ним: по 1 рабочему месту в каждом филиале вуза (г. Невинномысск и г. Пятигорск), по 1 рабочему месту в библиотеках кампуса «Север» и кампуса «Центр» головного вуза; 10 рабочих мест на территории СУНЦ, 7 рабочих мест в ЦКП РУМЦ. Рабочие места, помимо специальной регулируемой мебели, включают основную компьютерную оргтехнику и комплектующие, доступ к беспроводной сети wi-fi, а также специализированное оборудование и программное обеспечение, позволяющее вне зависимости от нозологии реализовывать работу с информацией (напр., брайлевские дисплеи, принтеры Брайля, видеувеличители, читающие машины, адаптированные клавиатуры, джойстики,

акустические и ФМ-системы и пр.) [15].

Также на базе вуза сотрудниками РУМЦ СКФУ организованы специализированные лабораторные комплексы: тифлоаудиолаборатория и лаборатория профессионального психологического тестирования.

Деятельность тифлоаудиолаборатории призвана адаптировать учебный материал для лиц с нарушениями зрения (формирование аудиоучебников по дисциплинам учебного плана), посредством аудиогидов обеспечить беспрепятственную навигацию (аудиогиды внутренней территории учебных корпусов), обеспечить процесс социокультурной реабилитации средствами тифлокомментирования фильмов, постановок, представлений [14].

Лаборатория профессионального психологического тестирования решает такие задачи, как специальная психофизиологическая диагностика состояния психоэмоциональной устойчивости лиц с ОВЗ и инвалидностью; оптимизация психоэмоциональной сферы, повышение адаптационных возможностей, обучение навыкам стрессоустойчивости и аутотренинга широкого круга условно здоровых лиц; улучшение нервной регуляции и коррекция состояния при неврозах, депрессиях, психосоматических заболеваниях и т. д. Оборудование ла-

боратории психологического анализа и тестирования включает комплекс «Реакор» («Эгоскоп», «Психофизиолог») [11].

Такой системный подход позволяет обучающимся с ОВЗ и инвалидностью беспрепятственно осуществлять процесс работы с информацией, а педагогам — эффективно и «прозрачно» модерировать и контролировать их обучение.

Следует отметить, что применение в инклюзивном образовательном процессе специализированного оборудования и программного обеспечения, цифровых и сетевых ресурсов и платформ способно удовлетворить особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью разных нозологий, однако не только для студентов, но и для педагогов реализация процесса обучения в данном ключе подразумевает овладение дополнительными цифровыми компетенциями. Поэтому в СКФУ формирование цифровых компетенций у будущих педагогов инклюзивного образования осуществляется в процессе системной актуализации основных профессиональных образовательных программ и проектирования образовательного процесса с учетом ресурсной базы, обеспечивающей практическое освоение цифровых умений и навыков с учетом универсального плана построения инклю-

зивной образовательной среды СКФУ, причем особо значимы для сопровождения этого процесса актуальные, инновационные, доступные, учитывающие различные психофизиологические особенности и особые образовательные потребности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью информационные и материально-технические ресурсы.

Литература

1. Ахметова, Д. З. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения / Д. З. Ахметова, Т. С. Артюхина, М. Р. Бикбаева [и др.]. — Текст : непосредственный // Высшее образование в России. — 2020. — Т. 29. — № 2. — С. 141–150.
2. Козловская, Г. Ю. Организация онлайн-тьюторинга студентов с инвалидностью в вузе / Г. Ю. Козловская. — Текст : непосредственный // Образование и проблемы развития общества. — 2021. — № 4 (17). — С. 40–46.
3. Козловская, Г. Ю. «Новая норма» и проблемы социализации в условиях цифровой трансформации общества / Г. Ю. Козловская. — Текст : непосредственный // Психологическое здоровье личности: теория и практика : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Ставрополь, 10–11 нояб. 2021 г. / под ред. И. В. Белашевой, А. С. Лукьянова. — Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2021. — 406 с.
4. Козловская, Г. Ю. Проектирование здоровьесберегающей образовательной среды в вузе в условиях цифровизации / Г. Ю. Козловская, Н. К. Маяцкая. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы реализации здоровьесберегающих технологий в образовательной среде : сборник материалов V Всерос. науч.-практ. конф., Ростов-на-Дону, 7–8 апр. 2022 г. — Ростов-на-Дону : АкадемЛит (Изд. ИП Ковтун С. А.), 2022. — 228 с.

5. Козловская, Г. Ю. Цифровой детокс как копинг-стратегия информационной перегрузки в условиях образования, в том числе и лиц с ОВЗ / Г. Ю. Козловская, Ю. В. Прилепко. — Текст : непосредственный // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. — 2021. — № 4 (85). — С. 180–188.

6. Козловская, Г. Ю. Использование технологии дополненной реальности в работе с детьми раннего возраста / Г. Ю. Козловская, Ю. В. Прилепко, Н. В. Шульга. — Текст : непосредственный // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. — 2022. — № 4 (91). — С. 254–259.

7. Борозинец, Н. М. Образовательные технологии для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в онлайн-формате : коллективная монография / Н. М. Борозинец, Е. Л. Ванскова, М. Г. Володажская [и др.]. — Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2021. — 161 с. — Текст : непосредственный.

8. Борозинец, Н. М. Обеспечение доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью как ключевая стратегия модернизации образования в России / Н. М. Борозинец, Н. А. Палиева. — Текст : непосредственный // Методологические подходы к реализации инклюзивных процессов в системе высшего образования: результаты и перспективы : коллективная монография / Северо-Кавказский федеральный университет. — Ставрополь : [б. и.], 2019. — 150 с.

9. Борозинец, Н. М. Использование технологии айтрекинга в организации образовательного процесса для лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата / Н. М. Борозинец, О. Д. Сальникова. — Текст : непосредственный // Цифровая трансформация инклюзивного образования в условиях пандемии COVID-19 : сборник научных статей по материалам Междунар. науч.-практ. конф., Ставрополь, 13 марта — 13 апр. 2021 г. — Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2021. — 256 с.

10. Борозинец, Н. М. Применение ассистивных технологий в практике высшего

образования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья / Н. М. Борозинец, Е. И. Филипович. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2019. — № 1 (53). — С. 113–122.

11. Сальникова, О. Д. Информационное и материально-техническое обеспечение образовательной деятельности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в СКФУ / О. Д. Сальникова. — Текст : непосредственный // Современные подходы в образовании и реабилитации лиц с инвалидностью и ОВЗ: практико-технологические аспекты : материалы Междунар. науч.-практ. конференции, Ставрополь, 26 апр. 2022 г. — Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2022. — 297 с.

12. Сальникова, О. Д. Информационная грамотность как инструмент развития компетенции самообразования у студентов бакалавриата / О. Д. Сальникова. — Текст : непосредственный // Modern Science. — 2020. — № 10 (1). — С. 317–319.

13. Сальникова, О. Д. Использование ассистивных технологий для обучения студентов с ОВЗ в условиях дистанционного формата обучения / О. Д. Сальникова, Е. А. Бугаева. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 71 (2). — С. 325–328.

14. Сальникова, О. Д. Прикладные аспекты формирования аудиоконтента в рамках деятельности тифлоаудиолаборатории СКФУ / О. Д. Сальникова, А. О. Сергеева, Е. А. Бугаева. — Текст : непосредственный // Инклюзивное образование в эпоху постпандемии: новые нормы, форматы, стратегии : материалы Междунар. науч.-практ. конф. Ставрополь, 1–15 дек. 2021 г. / под ред. Н. М. Борозинец, Ю. В. Прилепко, О. Д. Сальниковой. — Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2022. — 417 с.

15. Сборник, Ф. Н. Организация универсальных учебных мест для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего учебного заведения /

Ф. Н. Сборик, О. Д. Сальникова. — Текст : непосредственный // Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве : материалы II Междунар. интернет-симпозиума, Ставрополь, 1 октября — 10 ноября 2016 г. — Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2016. — 311 с.

16. Солдатова, Г. У. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова. — Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. — 2016. — № 2 (22) — С. 50–60.

References

1. Ahmetova, D.Z., Artyuhina, T.S., Bikbaeva, M.R. et al. (2020). Cifrovizaciya i inkluzivnoe obrazovanie: tochki soprikosnoveniya [Digitalization and inclusive education: points of contact]. *Higher education in Russia*, 29(2), 141–150. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-2-141-150 (In Russ.)

2. Kozlovskaya, G.Yu. (2021). Organizaciya onlajn-t'yutoringa studentov s invalidnost'yu v vuze [Organization of online tutoring of students with disabilities at the university]. *Education and problems of society development*, 4(17), 40–46. (In Russ.)

3. Kozlovskaya, G.Yu. (2021). «Novaya norma» i problemy socializacii v usloviyah cifrovoj transformacii obshchestva [«New norm» and problems of socialization in the conditions of digital transformation of society]. In I.V. Belasheva, & A.S. Lukyanov (Eds.), *Psychological health of the individual: theory and practice* (Collection of articles of the International scientific and practical conference, Stavropol, November 10-11, 2021). Stavropol: North Caucasus Federal University, 406 p. ISBN: 978-5-9296-1143-8 (In Russ.)

4. Kozlovskaya, G.Yu., & Mayackaya, N.K. (2022). Proektirovanie zdorov'esberegayushchej obrazovatel'noj sredy v vuze v usloviyah cifrovizacii [Designing a health-saving educational environment in a university in the conditions of digitalization]. In *Actual problems of implementing health-saving technologies in an educational environment* (A collection of materials of the V All-Russian

Scientific and Practical Conference, Rostov-on-Don, 07–08 April 2022). Rostov-on-Don: AkademLit (Publishing house of IP Kovtun S.A.), 228 p. ISBN: 978-89-04-06804-3 (In Russ.)

5. Kozlovskaya, G.Yu., & Prilepko, Yu.V. (2021). Cifrovij detoks kak koping-strategiya informacionnoj peregruzki v usloviyah obrazovaniya, v tom chisle i lic s OVZ [Digital detox as a coping strategy of information overload in the conditions of education, including persons with disabilities]. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 4(85), 180–188. DOI: 10.37493/2307-907X.2021.4.23 (In Russ.)

6. Kozlovskaya, G.Yu., Prilepko, Yu.V., & Shul'ga, N.V. (2022). Ispol'zovanie tekhnologii dopolnennoj real'nosti v rabote s det'mi rannego vozrasta [The use of augmented reality technology in working with young children]. *Bulletin of the North Caucasus Federal University*, 4(91), 254–259. DOI: 10.37493/2307-907X.2022.4.29 (In Russ.)

7. Borozinec, N.M., Vanskova, E.L., Vodolazhskaya, M.G. et al. (2021). *Obrazovatel'nye tekhnologii dlya obuchayushchih'sya s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya v onlajn-formate* [Educational technologies for students with disabilities in online format] [Collective monograph]. Stavropol: North Caucasus Federal University, 161 p. (In Russ.)

8. Borozinec, N.M., & Palieva, N.A. (2019). *Obespechenie dostupnosti i kachestva vysshego obrazovaniya dlya lic s invalidnost'yu kak klyuchevaya strategiya modernizacii obrazovaniya v Rossii* [Ensuring accessibility and quality of higher education for persons with disabilities as a key strategy for the modernization of education in Russia] [Methodological approaches to the implementation of inclusive processes in the higher education system: results and prospects. Collective monograph]. Stavropol: North Caucasus Federal University, 150 p. ISBN: 978-5-9296-0998-5 (In Russ.)

9. Borozinec, N.M., & Sal'nikova, O.D. (2021). Ispol'zovanie tekhnologii ajtrekinga v organizacii obrazovatel'nogo processa dlya lic s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo

apparata [The use of eyetracking technology in the organization of the educational process for people with disorders of the musculoskeletal system]. In *Digital transformation of inclusive education in the conditions of the COVID-19 pandemic* (Collection of scientific articles based on the materials of the International Scientific and Practical Conference, Stavropol, March 13 — April 13, 2021). Stavropol: North Caucasus Federal University, 256 p. ISBN: 978-5-9296-1113-1 (In Russ.)

10. Borozinec, N.M., Filipovich, E.I. (2019). Primenenie assistivnykh tekhnologiy v praktike vysshego obrazovaniya lic s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Application of assistive technologies in the practice of higher education of persons with disabilities and disabilities]. *Special Education*, 1(53), 113–122. DOI: 10.26170/sp19-01-10 (In Russ.)

11. Sal'nikova, O.D. (2022). Informacionnoe i material'no-tekhnicheskoe obespechenie obrazovatel'noj deyatel'nosti obuchayushchihsya s OVZ i invalidnost'yu v SKFU [Informational and logistical support of educational activities of students with disabilities and disabilities in NCFU]. In *Modern approaches in education and rehabilitation of persons with disabilities and disabilities: practical and technological aspects* (Materials of the International scientific and practical conference, Stavropol, April 26, 2022). Stavropol: North Caucasus Federal University, 297 p. ISBN: 978-5-9296-1185-8 (In Russ.)

12. Sal'nikova, O.D. (2020). Informacionnaya gramotnost' kak instrument razvitiya kompetencii samoobrazovaniya u studentov bakalavriata [Information literacy as a tool for developing self—education competence among undergraduate students]. *Modern Science*, 10(1), 317–319. (In Russ.)

13. Sal'nikova, O.D., & Bugaeva, E.A. (2021). Ispol'zovanie assistivnykh tekhnologiy dlya obucheniya studentov s OVZ v usloviyah distancionnogo formata obucheniya [The use of assistive technologies for teaching students with disabilities in a distance learning format]. *Problems of modern pedagogical education*, 71(2), 325–328. (In Russ.)

14. Sal'nikova, O.D., Sergeeva, A.O., & Bugaeva, E.A. (2022). Prikladnye aspekty formirovaniya audiokontenta v ramkakh deyatelnosti tifloaudiolaboratorii SKFU [Applied aspects of audio content formation within the framework of the NCFU tifloaudiolaboratory]. In N.M. Borozinets, Yu.V. Prilepko, & O.D. Salnikova (Eds.), *Inclusive education in the post-pandemic era: new norms, formats, strategies* (Materials of the International Scientific and Practical Conference, Stavropol, December 01-15, 2021). Stavropol: North Caucasus Federal University, 417 p. ISBN: 978-5-9296-1149-0 (In Russ.)

15. Sborik, F.N., & Sal'nikova, O.D. (2016). Organizaciya universal'nykh uchebnykh mest dlya obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah vysshego uchebnogo zavedeniya [Organization of universal educational places for students with disabilities in conditions of higher educational institution]. In *Inclusive processes in the international educational space* (Materials of the II International Internet Symposium, Stavropol, October 01 — November 10, 2016). Stavropol: North Caucasus Federal University, 311 p. ISBN: 978-5-9296-0881-0 (In Russ.)

16. Soldatova, G.U., & Rasskazova, E.I. (2016). Modeli cifrovoj kompetentnosti i deyatel'nost' rossijskih podrostkov onlajn [Models of digital competence and activity of Russian teenagers online]. *National Psychological Journal*, 2(22), 50–60. DOI: 10.11621/npj.2016.0205 (In Russ.)

КОМПЛЕКСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ СЕМЕЙ

Специальное образование. 2023. № 2 (70).

Special Education. 2023. No 2 (70).

УДК 376.356:616.28-008.1-053"465.00/.07"

ББК 4452.091

ГСНТИ 14.29.27

Код ВАК 5.8.3; 5.3.8

Ирина Алексеевна Гришанова^{1✉}

Татьяна Александровна Снигирева^{2✉}

Irina A. Grishanova^{1✉}

Tat'yana A. Snigireva^{2✉}

СЛУХОРЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ

HEARING AND SPEECH DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOLERS AFTER COCHLEAR IMPLANTATION

¹ Филиал Глазовского государственного педагогического института им. В. Г. Короленко, г. Ижевск, Россия, grish1@udm.ru

² Ижевская государственная медицинская академия, г. Ижевск, Россия, snigt@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития слухоречевого восприятия у детей с глубокими нарушениями слуха. Раскрыта сущность понятия кохлеарной имплантации как высокотехнологичного метода восстановления слуха у глухих. Установлено, что кохлеарная имплантация включает не только хирургическую операцию вживления импланта во внутреннее ухо, но и обязательный комплекс реабилитационных мероприятий. Аргументирована идея необходимости обязательного реабилитационного сопровождения детей с кохлеарными имплантами, организованного с привлечением всех участников коррекционно-развивающего процесса. Определены организационно-

¹ Branch of Glazov State Pedagogical Institute, Izhevsk, Russia, grish1@udm.ru

² Izhevsk State Medical Academy, Izhevsk, Russia, snigt@mail.ru

Abstract. The article deals with the problem of the development of auditory perception in children with severe hearing impairments. The authors explain the essence of the concept of cochlear implantation as a high-tech method of hearing restoration in deaf patients. It is noted that cochlear implantation includes not only the surgical operation of implanting the device into the inner ear but also a complex of rehabilitation measures. The study substantiates the need for mandatory rehabilitation support for children with cochlear implants, accompanied by participation of all those involved in the process of educational rehabilitation. The study outlines the organizational-pedagogical conditions for the hearing and speech devel-

© Гришанова И. А., Снигирева Т. А., 2023

педагогические условия слухоречевого развития детей после кохlearной имплантации, к которым относятся разработка программы слухоречевого развития детей с кохlearным имплантом; корректировка приемов логопедического воздействия в зависимости от особенностей речевого слуха; организация совместной работы логопеда, воспитателя, специалистов дошкольного образовательного учреждения и семьи. Экспериментальное обучение старших дошкольников после кохlearной имплантации включало три направления: развитие фонематических процессов, развитие произносительной стороны речи, развитие самостоятельной фразовой речи. Сформулированные в статье положения подтверждены практикой и предоставляют возможность руководителям и коллективам специальных дошкольных образовательных учреждений осуществлять управление процессом слухоречевого развития детей старшего дошкольного возраста после кохlearной имплантации.

Ключевые слова: дошкольная сурдопедагогика, нарушения слуха, дети с нарушениями слуха, старшие дошкольники, кохlearная имплантация, слухоречевая реабилитация, слухоречевое развитие, организационно-педагогические условия, фонематические представления, фонематический анализ, фонематический синтез.

Информация об авторах: Гришанова Ирина Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры психолого-педагогического и дефектологического образования филиала ФГБОУ ВО «Глазовский ГПИ им. В. Г. Короленко»; адрес: 426067, Россия, г. Ижевск, ул. Труда, 88.

oment of children after cochlear implantation, which include: development of a program for the hearing and speech development of children with a cochlear implant; adjustment of the methods of pedagogical intervention depending on the peculiarity of the phonemic awareness; organization of joint activity of a speech therapist, teacher, preschool education specialists, and the family. The experimental training of senior preschoolers after cochlear implantation included three areas: the development of phonemic processes, the development of the pronunciation aspect of speech, and the development of independent phrasal speech. The conclusions formulated in the article are confirmed by practice and may allow preschool administrators and workers of special preschool education institutions to control the process of hearing and speech development of children of senior preschool age after cochlear implantation.

Keywords: preschool surdopedagogy, hearing disorders, children with hearing disorders, senior preschoolers, cochlear implantation, hearing and speech rehabilitation, hearing and speech development, organizational- pedagogical conditions, phonemic awareness, phonemic analysis, phonemic synthesis.

Author's information: Grishanova Irina A., Doctor of Pedagogy, Professor of Department Psycho-Pedagogical and Defectological Education, Branch of Glazov State Pedagogical Institute named after V.G. Korolenko, Izhevsk, Russia.

Снигирева Татьяна Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры медбиофизики, информатики и экономики ФГБОУ ВО ИГМА Минздрава России; адрес: 426034, Россия, г. Ижевск, ул. Коммунаров, 281.

Для цитирования: Гришанова, И. А. Слухоречевое развитие детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации / И. А. Гришанова, Т. А. Снигирева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 2 (70). — С. 94-105.

Введение

В последние годы особую остроту приобретает проблема развития слухоречевого восприятия у детей с глубокими нарушениями слуха. Установлено, что нарушение слухоречевого развития отрицательно сказывается на психическом состоянии ребенка, препятствует формированию навыков коммуникации с окружающими людьми.

Теоретической основой решения данной проблемы являются исследования, связанные с современным пониманием кохлеарной имплантации, — высокотехнологичного метода восстановления слуха у глухих с использованием особого электронного прибора, кохлеарного импланта, — как единственного способа реабилитации детей с глухотой, предусматривающего включение и настройку речевого процессора (И. В. Королева, А. С. Саблина, Н. Д. Шматко и др.). Ведущей во

Snigireva Tat'yana A., Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Medical Biophysics, Informatics and Economics, Izhevsk State Medical Academy, Izhevsk, Russia.

For citation: Grishanova, I. A., & Snigireva, T. A. (2023). Hearing and Speech Development of Senior Preschoolers after Cochlear Implantation. *Special Education*, 2(70), pp. 94-105. (In Russ.)

многих исследованиях выступает идея реабилитационного сопровождения детей с кохлеарными имплантами, которое предусматривает привлечение всех участников коррекционно-развивающего процесса (М. Е. Баулина, Е. Л. Гончарова, А. А. Логинова, В. И. Пудов, А. И. Сатаева и др.). Изучением особенностей развития старших дошкольников с кохлеарными имплантами занимались О. Л. Беляева, О. В. Зонтова, Т. А. Соколовская и др. Все они подчеркивают выраженные проблемы слухоречевой памяти детей, нарушения произвольного и произвольного слухового внимания, трудности в различении акустически сходные звуков. Коммуникативные трудности старших дошкольников после кохлеарной имплантации, к которым относят сложность в установке контактов со сверстниками, нарушение произносительной стороны речи, рассмотрены в трудах

И. В. Королевой, О. И. Кукушкиной, О. А. Новиковской и др. Исследования ученых свидетельствуют, что успешность реабилитации детей зависит от эффективности проводимой коррекционной работы.

Цель статьи заключается в экспериментальной проверке организационно-педагогических условий слухоречевого развития старших дошкольников после кохлеарного имплантирования.

Материал и методика исследования

Материалом исследования послужила ставшая предметом теоретического анализа психолого-педагогическая литература по проблеме исследования, выпускные квалификационные работы студентов, осуществлявшиеся под научным руководством авторов, и подвергшиеся анализу результаты проведенных под руководством авторов исследований. Как свидетельствует предпринятый в исследовании анализ научной литературы, кохлеарная имплантация предусматривает комплекс реабилитационных мероприятий, который реализуется

слаженной работой специалистов [1–15].

В ходе исследования были определены организационно-педагогические условия слухоречевого развития старших дошкольников после кохлеарного имплантирования. К ним относятся разработка программы слухоречевого развития детей с кохлеарным имплантом; корректировка приемов логопедического воздействия в зависимости от особенностей речевого слуха; организация совместной работы логопеда, воспитателя, специалистов дошкольной образовательной организации и семьи.

Работа по слухоречевому развитию старших дошкольников после кохлеарной имплантации включала три направления: развитие фонематических процессов, развитие произносительной стороны речи, развитие самостоятельной фразовой речи — и строилась с учетом уровня слухоречевого развития детей. В таблице представлены этапы и направления слухоречевого развития старших дошкольников после кохлеарной имплантации.

Таблица

Этапы и направления слухоречевого развития детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации

Развитие фонематических процессов	Развитие произносительной стороны речи	Развитие фразовой речи
I этап слухоречевого развития (10–20 занятий)		
<p>Развитие фонематического восприятия</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Узнавание изолированных звуков. 2. Узнавание звуков в слогах <p>Развитие простых форм фонематического анализа:</p> <ul style="list-style-type: none"> – определение наличия звука в начале слова; – уахождение картинок с определенным звуком; – выделение слов с заданным звуком из предложения 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уточнение произношения сохранных звуков. 2. Постановка отсутствующих звуков с использованием ручной техники артикуляционной гимнастики 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Составление предложений из двух слов с показом реальных действий. 2. Составление предложений из трёх слов с показом реальных действий. 3. Составление предложений с союзами с помощью игрушек. 4. Составление предложений с предлогами с помощью игрушек.
II этап слухоречевого развития (20–30 занятий)		
<p>Продолжение развития фонематического восприятия</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Различение звуков среди близких по звучанию звуков. <p>Развитие сложных форм фонематического анализа:</p> <ul style="list-style-type: none"> – определение места звука в слове; – определение последовательности звуков в слове; – определение количества звуков в слове. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Автоматизация поставленных звуков 2. Постановка и автоматизация отсутствующих звуков 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разыгрывание сенок с использованием игрушек и символических предметов. 2. Составление рассказа с имитацией действий

Развитие фонематических процессов	Развитие произносительной стороны речи	Развитие фразовой речи
<p>Развитие фонематического синтеза</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Составление слов из предъявленных в правильной последовательности звуков. 2. Составление слов из предъявленных в произвольном порядке звуков 		
III этап слухоречевого развития (30–40 занятий)		
<p>Развитие звуко-слогового анализа и синтеза</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Определение количества слогов и звуков в слове. 2. Составление слов из предъявленных в правильной последовательности слогов. 3. Составление слов из предъявленных в произвольном порядке слогов. 4. Анализ односложных слов. 5. Анализ слов произвольного состава 	<p>Дифференциация звуков:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Разграничение произношения звуков при отсутствии замен. 2. Разграничение произношения при замене звуков 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Составление рассказа по «ожившим» с помощью жестов картинкам. 2. Просмотр знакомых мультфильмов с отключенным звуком и разыгрывание сюжета по ролям

В ходе логопедической работы над слухоречевым развитием детей с кохлеарными имплантами были использованы разнообразные приемы логопедического воздействия в зависимости от особенностей речевого слуха детей. Так, при обучении различать

звуки из речевого материала удалялись другие звуки из этой группы. Постановка звуков осуществлялась только после того, как дети переставали путать звуки в изолированном виде и в составе слога. Работа над разграничением звуков в словах и среди близких

по звучанию звуков проводилась совместно с автоматизацией звуков. В случаях трудностей с поиском нужной артикуляции звуков использовалась ручная техника артикуляционной гимнастики и двигательные приемы установления артикуляционной позы. При развитии фразовой речи использовались реальные и символические действия, жесты, игрушки, символические предметы, имитация действий. Активный словарь и грамматические формы сразу вводились в структуру фразы. Всё это способствовало успешному слухоречевому развитию детей с кохлеарными имплантатами.

Организация совместной деятельности логопеда с другими специалистами определялась задачами программы экспериментального обучения. Перспективное планирование осуществлялось так, что темы занятий пересекались в деятельности всех специалистов дошкольной образовательной организации. Так, воспитатель формировал моторный праксис детей, психологическую базу речи, работал над обогащением и активизацией словаря. Работа музыкального руководителя была направлена на развитие основных движений, активизацию внимания, воспитание чувства музыкального ритма, ориентировку в пространстве, развитие «мышечного чувства», двигательной памяти. Занятия с

дефектологом включали обучение детей пониманию устной речи; воспитание выразительности речевого поведения; развитие слухового, зрительного, тактильно-двигательного восприятия. В рамках работы с родителями осуществлялось их обучение конкретным приемам логопедического воздействия с целью повышения общей продуктивности коррекционной работы.

Результаты исследования и их обсуждение

Для осуществления целей исследования было проведено диагностическое изучение уровня слухоречевого развития детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.

Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения № 260 г. Ижевска Удмуртской Республики. Участниками эксперимента стали 5 детей с кохлеарными имплантатами. Всем участникам эксперимента на момент проведения обследования было от пяти с половиной до шести полных лет. Слухопротезирование — моноральное, на втором ухе слуховой аппарат не использовался. У всех отсутствовали сопутствующие первичные нарушения в развитии.

Обследование и оценка слухоречевого развития проводились по методике И. В. Королевой [6].

В ходе диагностического исследования оценивались следующие слухоречевые навыки: обнаружение (способность отвечать на появление или отсутствие звука); различение (способность определять различие или сходство между двумя звуковыми сигналами); узнавание (способность выбирать определенный звуковой сигнал среди других известных звуковых сигналов); опознавание (способность повторить или имитировать звуки); понимание (способность понимать разговорную речь) [6].

Полученные результаты свидетельствуют о том, что старшие дошкольники, перенесшие кохлеарную имплантацию, имеют различный уровень развития слухоречевого восприятия: высокий уровень слухоречевого развития составил 20 %; средний — 60 %; низкий уровень — 20 %.

Качественный анализ полученных данных показал, что наиболее простые функциональные составляющие слухоречевого восприятия у старших дошкольников находятся на высоком уровне. Процент выполнения колеблется от 94 % до 96 %, что соответствует высокому уровню. Процент выполнения заданий по узнаванию разносложных слов находится в пределах от 80 % до 90 %, что также соответствует высокому уровню. С заданиями на узнавание односложных слов

и на узнавание слов в слитной речи на высоком уровне справляются 20 %, на среднем уровне 60 %, на низком уровне — 20 % детей. С заданиями на узнавание односложных слов при открытом выборе на высоком уровне справились только 20 % детей, на среднем уровне — 60 % и на низком уровне — 20 % детей. Задания на опознавание знакомых предложений при открытом выборе выявили еще больше трудностей. Никто из детей не справился с заданиями на высоком уровне, показав средний уровень — 60 % и низкий — 40 %. С заданиями на узнавание незнакомых предложений при открытом выборе на высоком уровне не справился никто, на среднем уровне их выполнили 20 % детей, а 80 % показали низкий результат. Дети не смогли узнать половину простых вопросов на слух, повторить их или ответить в соответствии со смысловым контекстом предъявленных вопросов.

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа эксперимента выявил недостаточный уровень слухоречевого развития детей старшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации.

Для проверки эффективности экспериментального обучения необходимо было установить тенденцию в изменении уровня слухоречевого развития старших

дошкольников после кохлеарной имплантации в результате применения предложенной программы в экспериментальной группе.

Анализ результатов контрольного этапа эксперимента свидетельствует о том, что после внедрения программы экспериментального обучения высокий уровень слухоречевого развития детей составил 60 %, средний уровень — 40 %, низкий уровень отсутствовал.

В ходе контрольного эксперимента в экспериментальной группе было отмечено повышение уровня слухоречевого развития детей после внедрения экспериментальной программы. Дети с удовольствием быстро и правильно выполняли задания. Интерес к результату деятельности сохранялся на протяжении всего обследования. Если дети допускали отдельные ошибки, то тут же замечали их и старались самостоятельно исправить.

На контрольном этапе эксперимента дети показали высокий уровень способности к узнаванию неречевых и речевых звуков; различению двух неречевых звуков; различению звуков по громкости, длительности, повтораемости.

С заданиями на узнавание на слух слов 20 % детей справились на высоком уровне, только 20 % показали средний уровень.

При выполнении заданий, связанных с ответами на вопро-

сы, высокий уровень составил 60 %, средний уровень способности понимать простые вопросы на слух при открытом выборе составил 40 %.

Выполнение заданий, направленных на восприятие незнакомых предложений, у детей практически не вызывало затруднений — 60 % обнаружили высокий уровень, 40 % показали средний уровень. На этом этапе для детей было характерно переспрашивание, краткие ответы на вопросы, называние других слов, схожих по звучанию с предъявляемыми, затруднения при узнавании слова при его грамматическом изменении в связной речи.

Сравнение результатов детей экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах эксперимента показало повышение уровня их слухоречевого развития, что подтвердило эффективность экспериментального обучения.

Выводы

Выводы, полученные в ходе проведения исследования, заключаются в следующем.

Кохлеарная имплантация является эффективным средством реабилитации детей с глубокими нарушениями слуха, однако у старших дошкольников после кохлеарной имплантации наблюдается недостаточный уровень слухоречевого развития.

Дети старшего дошкольного возраста не реализуют возможности кохлеарного импланта, и восприятие ими речи остается преимущественно слухозрительным.

Слухоречевое развитие старших дошкольников осуществляется эффективно, если разработано содержание программы слухоречевого развития после кохлеарной имплантации; скорректированы приемы логопедического воздействия в зависимости от особенностей речевого слуха; организована совместная работа логопеда и специалистов дошкольного образовательного учреждения с семьей. Вследствие этого формируется речь, которая позволяет старшим дошкольникам с кохлеарными имплантами адаптироваться в обществе.

Литература

1. Баулина, М. Е. Образовательная траектория и нейропсихологическое сопровождение детей после кохлеарной имплантации / М. Е. Баулина. — Текст : непосредственный // Интеграция образования. — 2018. — № 4 (22). — С. 696–711.
2. Беляева, О. Л. Организационно-педагогические условия развития слухоречевого восприятия и устной речи у старших дошкольников с кохлеарными имплантами в ДООу комбинированного вида / О. Л. Беляева, М. В. Ступакова ; Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. — Красноярск : [б. и.], 2017. — 158 с. — Текст : непосредственный.
3. Беляева, О. Л. Выявление взаимозависимости уровня развития устной речи и уровня слухоречевой памяти старших дошкольников с кохлеарными имплантами / О. Л. Беляева, Л. А. Брюховских, Т. Л. Юкина. — Текст : непосредственный // Сибирский вестник специального образования. — 2016. — № 3 (18). — С. 12–14.
4. Гончарова, Е. Л. Изменение статуса ребенка в процессе кохлеарной имплантации и реабилитации — новое явление в сурдопедагогике / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2014. — № 7. — С. 3–5.
5. Зонтова, О. В. Рекомендации для родителей по развитию слухового восприятия у детей с нарушенным слухом / О. В. Зонтова. — Санкт-Петербург : Умная Маша, 2010. — 200 с. — Текст : непосредственный.
6. Королева, И. В. Учусь слушать и говорить: методические рекомендации по развитию слухового восприятия и речи у детей с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами на основе «слухового» метода / И. В. Королева. — Санкт-Петербург : КАРО, 2018. — 192 с. — Текст : непосредственный.
7. Королева, И. В. Кохлеарная имплантация глухих детей и взрослых (электронное протезирование слуха). — 2-е изд., испр. и доп. / И. В. Королева. — Санкт-Петербург : КАРО, 2012. — 752 с.: ил. — (Серия «Специальная педагогика»). — Текст : непосредственный.
8. Кукушкина, О. И. Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации. Реализация новых возможностей ребенка / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова. — Москва : Полиграф сервис, 2014. — 192 с. — Текст : непосредственный.
9. Логинова, А. А. Организация слухоречевой реабилитации детей с кохлеарной имплантацией / А. А. Логинова. — Текст : непосредственный // Логопед. — 2012. — № 1. — С. 90–93.
10. Новиковская, О. А. Логопедическая работа с детьми после кохлеарной имплантации / О. А. Новиковская. — Текст. Изображение : электронные.
11. Пудов, В. И. Оценка результатов реабилитации после КИ / В. И. Пудов, О. В. Зонтова, Е. А. Шашукова. — Текст :

непосредственный // Абстракты с XII Европейского симпозиума по кохlearной имплантации. «Я слышу мир!». — 2016. — Вып. 5 — С. 3.

12. Саблева, А. С. Логопедическая работа с глухими детьми после кохlearной имплантации / А. С. Саблева. — Текст : непосредственный. // Ярославский педагогический вестник. — 2017. — № 2. — С. 160–164.

13. Сатаева, А. И. Показатели завершения запускающего этапа реабилитации при кохlearной имплантации / А. И. Сатаева. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2015. — № 3. — С. 3–9.

14. Соколовская, Т. А. Особенности речевого развития детей после кохlearной имплантации / Т. А. Соколовская. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2013. — № 2. — С. 91–97.

15. Шматко, Н. Д. Особенности организации коррекционного обучения имплантированных дошкольников / Н. Д. Шматко. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2012. — № 3. — С. 43–51.

References

1. Baulina, M. E. (2018). *Obrazovatel'naya traektoriya i neyropsikhologicheskoe soprovozhdenie detey posle kokhlearnoy implantatsii* [Educational trajectory and neuropsychological support for children after cochlear implantation]. *Education integration*, 4(22), 696–711. (In Russ.)

2. Belyaeva, O. L., & Stupakova, M. V. (2017). *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya razvitiya slukhorechevogo vospriyatiya i ustnoy rechi u starshikh doshkol'nikov s kokhlearnymi implantami v DOU kombinirovannogo vida* [Organizational and pedagogical conditions for the development of auditory perception and oral speech in older preschoolers with cochlear implants in a preschool educational institution of a combined type]. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Ped. Univ. n.a. V.P. Astafiev, 158 p. (In Russ.)

3. Belyaeva, O. L., Bryukhovskikh, L. A., & Yukina, T. L. (2016). *Vyavlenie vzaimozavisimosti urovnya razvitiya ustnoy rechi i urovnya slukhorechevoy pamyati starshikh*

doshkol'nikov s kokhlearnymi implantami [Revealing the interdependence of the level of development of oral speech and the level of auditory-speech memory of older preschoolers with cochlear implants]. *Siberian Bulletin of Special Education*, 3(18), 12–14. (In Russ.)

4. Goncharova, E. L., & Kukushkina, O. I. (2014). *Izmenenie statusa rebenka v protsesse kokhlearnoy implantatsii i reabilitatsii* — *novoe yavlenie v surdopedagogike* [Changing the status of a child in the process of cochlear implantation and rehabilitation — a new phenomenon in deaf education]. *Education and training of children with developmental disorders*, 7, 3–5. (In Russ.)

5. Zontova, O. V. (2010). *Rekomendatsii dlya roditeley po razvitiyu slukhovogo vospriyatiya u detey s narushennym slukhom* [Recommendations for parents on the development of auditory perception in children with hearing impairment]. St. Petersburg: Clever Masha, 200 p. (In Russ.)

6. Koroleva, I. V. (2018). *Uchus' slushat' i gororit': metodicheskie rekomendatsii po razvitiyu slukhovogo vospriyatiya i rechi u detey s kokhlearnymi implantami i slukhovymi apparatami na osnove «slukhovogo» metoda* [I learn to listen and speak: Guidelines for the development of auditory perception and speech in children with cochlear implants and hearing aids based on the “hearing” method]. St. Petersburg: KARO, 192 p. (In Russ.)

7. Koroleva, I. V. (2012). *Kokhlearnaya implantatsiya glukhikh detey i vzroslykh (elektronnoe protezirovanie slukha)* [Cochlear implantation of deaf children and adults (electronic hearing prosthetics)] (2nd ed., rev. and additional, Series “Special Pedagogy”). St. Petersburg: KARO, 752 p.: ill. (In Russ.)

8. Kukushkina, O. I., & Goncharova, E. L. (2014). *Psikhologo-pedagogicheskaya pomoshch' posle kokhlearnoy implantatsii. Realizatsiya novykh vozmozhnostey rebenka* [Psychological and pedagogical assistance after cochlear implantation. Realization of new possibilities of the child]. Moscow: Polygraph service, 192 p. (In Russ.)

9. Loginova, A. A. (2012). Organizatsiya slukhorechevoy reabilitatsii detey s kokhlearnoy implantatsiy [Organization of auditory-speech rehabilitation of children with cochlear implantation]. *Speech therapist, 1*, 90–93. (In Russ.)
10. Novikovskaya, O. A. (n.d.). *Logopedicheskaya rabota s det'mi posle kokhlearnoy implantatsii* [Logopedic work with children after cochlear implantation]. Electronic text and images. (In Russ.)
11. Pudov, V. I., Zontova, O. V., & Shashukova, E. A. (2016). Otsenka rezul'tatov reabilitatsii posle KI [Evaluation of the results of rehabilitation after CI]. In *Abstracts from the XII European Symposium on Cochlear Implantation // "I hear the world!"* (Iss. 5, p. 3). (In Russ.)
12. Sableva, A. S. (2017). Logopedicheskaya rabota s glukhimi det'mi posle kokhlearnoy implantatsii [Logopedic work with deaf children after cochlear implantation]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 2*, 160–164. (In Russ.)
13. Sataeva, A. I. (2015). Pokazateli zaversheniya zapuskayushchego etapa reabilitatsii pri kokhlearnoy implantatsii [Indicators of the completion of the starting stage of rehabilitation in cochlear implantation]. *Education and training of children with developmental disorders, 3*, 3–9. (In Russ.)
14. Sokolovskaya, T. A. (2013). Osobennosti rechevogo razvitiya detey posle kokhlearnoy implantatsii [Peculiarities of speech development in children after cochlear implantation]. *Special Education, 2*, 91–97. (In Russ.)
15. Shmatko, N. D. (2012). Osobennosti organizatsii korrektsionnogo obucheniya implantirovannykh doshkol'nikov [Features of the organization of correctional education for implanted preschoolers]. *Defectology, 3*, 43–51. (In Russ.)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Специальное образование. 2023. № 2 (70).

Special Education. 2023. No 2 (70).

УДК 376.37-053"465.00/.07"

ББК 4457.091

ГСНТИ 14.29.29

Код ВАК 5.8.3

Нина Владимировна Обухова^{1,2}✉
Анастасия Васильевна Стянина^{1,3}✉

Nina V. Obukhova^{1,2}✉
Anastasiya V. Styaniina^{1,3}✉

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

THE ROLE OF PARENTS IN THE REALIZATION OF LOGOPEDIC SUPPORT FOR EARLY AND JUNIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

¹ Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия

² Многопрофильный медицинский клинический центр «Бонум», Екатеринбург, Россия, kristiobuhova@mail.ru

³ Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс», Екатеринбург, Россия, a.piankova@mail.ru

Аннотация. В статье раскрывается роль семьи и родителей в воспитании, развитии и обучении ребенка раннего и младшего дошкольного возраста с нарушением речи, которая обуславливается следующим: родители больше всех заинтересованы в развитии собственного ребенка; в семье ребенок проводит больше всего времени; особенно в раннем возрасте неразрывна эмоциональная связь ребенка с близкими родственниками. В процессе логопедического сопровождения важно не только учитывать специфику коррекционной работы с

¹ Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

² Multiprofile Clinical Medical Center "Bonum", Ekaterinburg, Russia, kristiobuhova@mail.ru

³ Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance "Resource", Ekaterinburg, Russia, a.piankova@mail.ru

Abstract. The article deals with the role of the family and the parents in the upbringing, development and education of the child of an early and junior preschool age with speech disorder caused by the fact that: parents are interested in the development of their own child more than other people; the child spends most time in the family; the emotional ties of the child with close relatives are especially strong at an early age. In the process of logopedic support, it is important not only to take into account the specificity of rehabilitation work with children of an early and junior preschool age

© Обухова Н. В., Стянина А. В., 2023

детьми раннего и младшего дошкольного возраста с разной формой речевой патологии, но и обеспечить активное взаимодействие всех участников образовательного процесса: специалиста — ребенка — родителей. Перечислены направления работы логопеда с родителями обучающихся раннего и младшего дошкольного возраста с нарушением речи, в том числе по установлению партнерских взаимоотношений с семьей, проведению просветительской работы по повышению педагогических компетенций родителей, по обучению специальным методам обучения и воспитания. Раскрыты формы работы с родителями при реализации логопедического сопровождения детей данной категории. Особое внимание уделяется такой форме работы, как присутствие родителей на занятии. Данный способ взаимодействия позволяет родителю в целом осознать и понять структуру занятия, увидеть приемы и методы работы, осознать, как правильно выполнять каждое упражнение и затем — как его закреплять в рамках домашнего задания. Также родитель может осмыслить, на каком этапе работы находится ребенок, что у него получается, а какие умения еще находятся на стадии формирования.

Ключевые слова: дошкольная логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, дошкольники, ринолалия, псевдобульбарная дизартрия, моторная алалия, логопедическое сопровождение, семейное воспитание, родители, детско-родительские отношения, специфика логопедической работы.

Информация об авторах: Обухова Нина Владимировна, кандидат педа-

with different forms of speech pathology, but also to ensure the active interaction of all participants of the education process: specialist — child — parents. The study enumerates the areas of logopedic work with the parents of children of an early and junior preschool age with speech disorders, including in the field of establishing partner relationships with the family, conducting educational work aimed to improve the pedagogical competences of the parents and to acquaint them with special methods of teaching and upbringing. The article describes the forms of work with parents in the process of realization of logopedic support for children of this category. Special attention is paid to such a form of work as presence of the parents in the classroom. This method of interaction allows the parent to visualize and understand the structure of the lesson as a whole, to see the techniques and methods of work, to realize how to do each exercise in the right way and how to consolidate the knowledge or skill as part of homework. The parent can also objectively see at what stage of development the child is, what they can do well enough, and what skills are still at the stage of formation.

Keywords: preschool logopedics, speech disorders, children with speech disorders, preschoolers, rhinolalia, pseudobulbar dysarthria, motor alalia, logopedic support, family education, parents, child-parent relations, specificity of logopedic work.

Author's information: Obukhova Nina Vladimirovna, Candidate of Peda-

гогических наук, доцент; доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; Многопрофильный медицинский клинический центр «Бонум»; адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

Стянина Анастасия Васильевна, ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; учитель-логопед, ГБОУ Свердлов. обл. «ЦППМСП „Ресурс“»; адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

Для цитирования: Обухова, Н. В. Роль родителей в реализации логопедического сопровождения детей раннего и младшего дошкольного возраста с нарушением речи / Н. В. Обухова, А. В. Стянина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 2 (70). — С. 106-116.

1. Актуальность

По результатам анализа статистических данных, размещенных на сайте Росстата и Минтруда России [1], количество детей с ограничениями жизнедеятельности постоянно увеличивается. Так, в Уральском федеральном округе наблюдается видимый прирост детей-инвалидов: в 2014 г. их число составило 46 365 человек, в 2020 — 54 985 (прирост более 8500). Среди причин детской инвалидности преобладают следующие: психические заболевания и умственная отсталость (30 %), врожденные аномалии

gogy, Associate Professor of Department of Logopedics and Clinics of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University; Speech Therapist of Multiprofile Clinical Medical Center “Bonum”, Ekaterinburg, Russia.

Styanina Anastasiya Vasilievna, Assistant Lecturer of Department of Logopedics and Clinics of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University; Speech Therapist, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Resource”, Ekaterinburg, Russia.

For citation: Obukhova, N. V., & Styanina, A. V. (2023). The Role of Parents in the Realization of Logopedic Support for Early and Junior Preschool Age Children with Speech Disorders. *Special Education*, 2(70), pp. 106-116. (In Russ.)

(24 %), нарушения функционирования эндокринной системы (10 %), неврологические расстройства (8 %), нарушения опорно-двигательного аппарата (5 %) [1]. Как правило, при любом отклонении в развитии у детей наблюдается нарушение речевого развития. Статистические данные также демонстрируют рост степени выраженности и усложнение структуры речевого нарушения. Все это доказывает важность и необходимость своевременного логопедического воздействия применительно к детям раннего и младшего дошкольного возраста.

Особую роль в реализации логопедической помощи детям играет семья в целом и каждый родитель в частности. Семья является главным институтом воспитания, развития и обучения ребенка. О. Г. Приходько и О. В. Югова отмечают, что:

- родители больше всех заинтересованы в развитии собственного ребенка;
- в семье ребенок проводит больше всего времени;
- эмоциональная связь ребенка с близкими родственниками неразрывна и значима для его развития [10; 11; 17].

Практическая работа с семьями детей группы риска по нарушению речи позволила выявить неадекватное восприятие родителями у ребенка особенностей речевого развития и перспектив реальной траектории обучения.

Чаще всего наблюдаются две полярности:

1. Беспечное отношение к речевому развитию ребенка (*«Ребенок еще мал, чтобы говорить правильно»*).

2. Повышенная тревожность и беспокойство за ребенка (*«Нам уже два года, а мы еще букву Р не говорим»*).

Учитывая указанные особенности, важно проводить работу по просвещению родителей о закономерностях развития ребенка, обосновывать необходимость сознательного родительского участия

в логопедическом сопровождении по устранению имеющихся у ребенка трудностей, включать родителей в процесс коррекционной работы с детьми раннего и младшего дошкольного возраста с нарушением речи.

Цель исследования: рассмотреть роль родителей в коррекции речевых нарушений детей раннего и младшего дошкольного возраста как значимый ресурс логопедического сопровождения.

Теоретико-методологические основы исследования:

– концепция оказания психологической помощи семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, В. В. Ткачевой [15];

– положение о сложной структуре межличностных отношений в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья Т. Н. Бразгун [3];

– модель групповой терапии родителей групп риска и семейное консультирование (И. В. Добряков, О. В. Заширинская [4]);

– клинический подход к изучению речевых нарушений (Е. М. Мастюкова [7]);

– концепция диагностики и коррекции отклонений развития детей раннего возраста (Е. А. Стребелева [14]);

– теория обучения и развития детей с двигательными нарушениями (И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько [5]).

2. Организация исследования

В 2021/22 учебном году было проведено исследование по организации логопедического сопровождения детей раннего и младшего дошкольного возраста с нарушением речи на базе:

1. ГБОУ СО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи „Ресурс“» (г. Екатеринбург).

2. ГАУЗ СО «Многопрофильный клинический медицинский центр „Бонум“» (г. Екатеринбург).

В исследовании участвовали 160 детей группы риска по нарушению речи, а также их родители. Работа предполагала активное включение родителей в процесс коррекции и логопедического сопровождения.

3. Содержание исследования

Логопедическая работа с детьми строилась дифференцированно с учетом клинической картины речевого нарушения (ринолалия, псевдобульбарная дизартрия или моторная алалия) и структуры речевого дефекта. Логопедические занятия проводились 1–2 раза в неделю, более частые занятия не целесообразны ввиду специфических возрастных и психосоматических особенностей детей с разными речевыми нарушениями. Занятия носили коррекционно-развивающий характер для детей и обучающий для родителей [6; 12; 13].

Специфика логопедической работы с семьей ребенка раннего возраста из группы риска по ринолалии включает психологический и педагогический аспекты. Многие родители никогда не слышали о данной патологии, и знакомство с ней вводило их в стрессовое состояние.

Психологический аспект работы предполагал знакомство родителей с особенностями психофизиологического развития детей, с этапами общей и речевой реабилитации.

Педагогический аспект работы носил практический характер. Родителей обучали особенностям ухода и воспитания. Последовательно родители осваивали приемы кормления ребенка, ухода за ротовой полостью, особенности организации прогулок, дооперационный и послеоперационный массаж губы и неба, приемы стимулирования артикуляционной игры и голосовых реакций, дыхательные упражнения.

Специфика логопедической работы с дошкольниками с псевдобульбарной дизартрией была связана с состоянием моторной сферы: крупной, мелкой, лицевой и артикуляционной. При этом работа с родителями включала ознакомление и обучение комплексам упражнений для развития:

- моторных функций в крупной, мелкой моторике;
- координации движений;

- синхронности движений;
- темпа и ритма движений;
- имитации мимических движений и поз;
- артикуляционной моторики.

Специфика логопедической работы с обучающимися дошкольного возраста с моторной алалией связана:

1) с развитием психологической базы речи:

- восприятия (зрительного, слухового, тактильного, пространственного);
- памяти (зрительной, слуховой, двигательной);
- мышления (операций сопоставления, сравнения, классификации, анализа);
- внимания (зрительного, слухового);

2) формированием понимания обращенной речи (инструкций, бытового, номинативного и предикативного словаря);

3) формированием и поддержанием мотивации к подражательной и активной речевой деятельности.

В ходе реализации логопедического сопровождения обучающихся раннего и младшего дошкольного возраста с нарушением речи были реализованы следующие *направления работы с родителями*:

- установление партнерских отношений логопеда с родителями;
- развитие у родителей педагогических компетенций;

– обучение родителей конкретным приемам коррекционного воздействия;

– обучение родителей контролю за общим и речевым развитием ребенка.

Работа с родителями проводилась в следующих формах:

– индивидуальные консультации по раскрытию специфики конкретного речевого нарушения, вопросам коррекции речи у ребенка;

– открытые логопедические занятия (родитель присутствовал на занятии с ребенком, что позволяло ему проследить структуру занятия и эффективные формы взаимодействия с ребенком);

– родители делали видеозаписи и конспектировали логопедические занятия;

– демонстрация конкретных приемов логопедического воздействия (например, упражнений для развития артикуляционной моторики, лексико-грамматической структуры речи и др.);

– рекомендация и обсуждение доступной родителям дидактической литературы;

– мастер-классы;

– онлайн-информирование;

– памятки-напоминалки, брошюры, буклеты [2].

Особое внимание было уделено присутствию родителей на занятиях. Данная форма работы позволяла каждому родителю понять последовательность эта-

пов логопедического занятия, увидеть приемы и методы работы, проанализировать правильное выполнение каждого упражнения. После занятия или в процессе его реализации логопед комментировал, что он делает, с какой целью использовалось каждое упражнение, на что следовало обратить внимание при закреплении формируемых навыков. Родители осознавали, на каком этапе логопедической работы находился ребенок, что у него получалось, а какие умения еще требовалось сформировать.

Психологический аспект в работе с родителями включал необходимость:

- обосновывать важность участия в логопедической работе;
- мотивировать на активное осознанное взаимодействие с ребенком;
- разъяснять значимость точного выполнения рекомендаций специалиста.

Психологический аспект работы с семьей напрямую влиял на эффективность и качество логопедической работы по устранению речевых нарушений у детей.

4. Результаты исследования

Степень включенности родителей в процесс логопедического сопровождения оценивалась по следующим критериям:

1) высокая — родители активно интересовались успехами ребен-

ка, его трудностями, систематически выполняли с ребенком домашние задания, консультировались по всем возникающим вопросам (делились успехами и анализировали трудности, которые оставались у ребенка), обучались новым навыкам взаимодействия с собственным ребенком;

2) средняя — родители интересовались достижениями ребенка, выполняли с ним домашние задания, но не проявляли инициативы, допускали нарушения систематичности в логопедической работе;

3) низкая — родители только интересовались достижениями ребенка («У нас хоть какая-то динамика есть?»), домашние задания с ребенком выполнялись от случая к случаю либо не выполнялись вовсе, родители всю ответственность за результаты логопедической работы перекладывали на специалистов.

По итогу проведенной работы были получены следующие результаты.

Логопедическая работа с детьми из группы риска по ринолалии во многом определялась структурой дефекта. В 90 % случаев комплексная реабилитация позволяла восстановить анатомические структуры артикуляционного аппарата до 1,5 лет, а проводимая логопедическая работа к 3-летнему возрасту выводила 60 % детей в возрастную норму. Комплекс реабилитационных меро-

приятий требовал активного участия родителей, при этом только 60 % родителей проявили высокую степень включенности в процесс логопедического сопровождения, 30 % — среднюю и 10 % — низкую.

Логопедическое сопровождение детей раннего возраста и младших дошкольников с дизартрией показало высокую эффективность включенности родителей в коррекционные мероприятия в 82 % случаев.

В группе обучающихся с алалией эффективность включенности родителей в логопедическое сопровождение была средней в 74 % случаев, в 36 % — низкой. При этом включенность родителей данной группы проявлялась в середине курса проведенных занятий (40 %) либо в конце (60 %). Объясняем это тем, что родители только в середине курса начинали видеть результаты логопедической работы.

Также была зафиксирована активность родителей с учетом частоты логопедических занятий в неделю. Если занятия со специалистом проводились 1 раз в неделю, то родители не сразу включались в рабочий режим, но большинство из них (60 %) повторяли домашние задания несколько раз в неделю (в основном 3–4 раза).

Если логопедические занятия проводились 2–3 раза в неделю,

то 74 % родителей выполняли упражнения 1 раз, преимущественно накануне следующего занятия, и только 36% — 2–3 раза.

В случаях, когда эффективность логопедической работы была низкой, родители в основном переключали всю ответственность за результаты, полученные ребенком по итогам занятий, на специалистов, дома полученные навыки не закреплялись, либо повторение пройденного осуществлялось непосредственно перед кабинетом (перед началом следующего занятия).

Полученные результаты доказывают важность включения родителей в логопедическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушением речи. Заинтересованность родителей и добросовестное закрепление необходимых навыков способствовало повышению эффективности логопедической работы и сокращению ее продолжительности.

5. Заключение и выводы

Логопедическое сопровождение детей раннего и младшего дошкольного возраста группы риска по нарушению речи строится в соответствии со структурой речевого дефекта и клиническими проявлениями.

Участие родителей в логопедическом сопровождении значительно повышает эффективность ло-

гопедической работы вне зависимости от формы речевой патологии.

Стрессовая реакция родителей на выявление порока развития влияет на эффективность сотрудничества со специалистами, а ранний возраст ребенка затрудняет осознание родителями необходимости своевременной логопедической работы.

Конкретные рекомендации специалистов, а также упражнения, ориентированные на быстрый «визуализированный» результат (например, упражнения для развития движений), мотивируют родителей на занятия с ребенком. Задания, предполагающие отсроченный результат, требуют дополнительной стимуляции родителей со стороны специалистов.

При определении частоты логопедических занятий следует подходить индивидуально, учитывая то, что их увеличение может снижать ответственность родителей за результат логопедического сопровождения.

Источники

1. Количество инвалидов в России и размер ЕДВ. — URL: <https://rosinfostat.ru/invalidy/> (дата обращения: 15.11.2022). — Текст: электронный.

2. Нормативные документы в сфере образования учащихся с ограниченными возможностями здоровья. — URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/shkola-dlya-vsekh/normativno-pravovaya-dokumentatsiya/npa-ovz.html> (дата обращения: 16.04.2021). — Текст : электронный.

Литература

3. Бразгун, Т. Н. К проблеме дисфункциональности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / Т. Н. Бразгун, В. В. Ткачева. — Текст : непосредственный // Системная психология и социология. — 2018. — № 3 (27). — С. 84–98.

4. Добряков, И. В. Психология семьи и больной ребенок : учеб. пособие : хрестоматия / И. В. Добряков, О. В. Заширинская. — Санкт-Петербург : Речь, 2007. — 400 с. — Текст : непосредственный.

5. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : метод. пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. — Москва : Просвещение, 2008. — 239 с. — Текст : непосредственный.

6. Левченко, И. Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько. — Москва : Академия, 2001. — 192 с. — Текст : непосредственный.

7. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей : сб. метод. рекомендаций / авт.-сост.: Л. В. Лопатина [и др.]. — Санкт-Петербург : САГА, 2006. — 271 с. — Текст : непосредственный.

8. Мاستюкова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. М. Мاستюкова, А. Г. Москвичкина ; под ред. В. И. Селиверстова. — Москва : Владос, 2003. — 408 с. — Текст : непосредственный.

9. Модель комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра : методическое пособие / авт.-сост.: И. А. Филатова, Е. В. Каракулова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2017. — 287 с. — Текст : непосредственный.

10. Обухова, Н. В. Логопедическая работа с детьми с врожденной расщелиной губы и неба в младенческом возрасте : учеб.-метод. пособие / Н. В. Обухова. —

Екатеринбург : [б. и.], 2020. — 100 с. — Текст : непосредственный.

11. Приходько, О. Г. Особенности функционирования и консультирования семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / О. Г. Приходько, О. В. Югова. — Текст : непосредственный // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика : сборник научных статей Междунар. науч.-практ. конф. — Минск : [б. и.], 2020. — С. 325–329.

12. Приходько, О. Г. Современные подходы к психолого-педагогической помощи семье ребенка с отклонениями в развитии / О. Г. Приходько, О. В. Югова. — Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. — 2013. — № 3 (25). — С. 107–119.

13. Пьянкова, А. В. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающихся дошкольного возраста с нарушением речи в условиях образовательного центра / А. В. Пьянкова, И. А. Филатова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 1 (65). — С. 133–149.

14. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи / З. А. Репина. — Екатеринбург : Калинина Г. П., 2008. — 140 с. — Текст : непосредственный.

15. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья : учебник / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина. — Москва : ИНФРА-М, 2020. — 184 с. — Текст : непосредственный.

16. Ткачева, В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование : учеб.-метод. пособие / В. В. Ткачева. — Мискава : Национальный книжный центр, 2014. — 160 с. — Текст : непосредственный.

17. Трубайчук, Л. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе : коллективная монография / Л. В. Трубайчук. — Челябинск : Изд-во ЧИПКРО, 2014. — 204 с. — Текст : непосредственный.

18. Югова, О. В. Полифункциональный подход к оказанию психолого-педагогической помощи семье ребенка первых лет жизни с ограниченными возможностями здоровья / О. В. Югова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 1 (65). — С. 212–227.

Materials

1. Rosinfostat (n.d.). *Kolichestvo invalidov v Rossii i razmer EDV* [The number of people with disabilities in Russia and the size of the EDV]. Retrieved Nov. 15, 2022, from <https://rosinfostat.ru/invalidy/> (In Russ.)

2. Moscow Methodical Centre (n.d.). *Normativnye dokumenty v sfere obrazovaniya uchashchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Normative documents in the field of education of students with disabilities]. Retrieved Apr. 16, 2021, from <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/shkola-dlya-vsekh/normativno-pravovaya-dokumen-tatsiya/npa-ovz.html> (In Russ.)

References

3. Brazgun, T. N., & Tkacheva, V. V. (2018). K probleme disfunkcional'nosti semej, vospityvayushchih detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [On the problem of dysfunctional families raising children with disabilities]. *Sistemnaya psihologiya i sociologiya*, 3(27), 84–98. (In Russ.)

4. Dobryakov, I. V., & Zashchirinskaya, O. V. (2007). *Psihologiya sem'i i bol'noj rebenok : uchebnoe posobie : hrestomatiya* [Psychology of the family and a sick child: textbook. allowance] [Reader]. St. Petersburg: Rech', 400 p. (In Russ.)

5. Levchenko, I. Yu., & Prikhod'ko, O. G. (2001). *Tekhnologii obucheniya i vospitaniya detej s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata* [Technologies of teaching and raising children with disorders of the musculoskeletal system] [Textbook for students of aver. ped. educational institutions]. Moscow: Akademiya, 192 p. (In Russ.)

6. Levchenko, I. Yu., & Tkacheva, V. V. (2008). *Psihologicheskaya pomoshch' sem'e, vospityvayushchej rebenka s otkloneniyami v razviti* [Psychological assistance to a family raising a child with developmental disabilities] [Method. manual]. Moscow: Prosveshchenie, 239 p. (In Russ.)

7. Lopatina, L. V., et al. (authors-comp.) (2006). *Logopedicheskaya diagnostika i korrekciya narushenij rechi u detej* [Logopedic diagnostics and correction of speech disorders in children] [Collection of method. recommendations]. St. Petersburg: SAGA, 271 p. (In Russ.)
8. Mastjukova, E. M., & Moskovkina, A. G. (2003). *Semejnoe vospitanie detej s otklone-niyami v razvitii* [Family education of children with developmental disabilities] [Textbook for students of higher educational institutions] (Ed. V. I. Seliverstov). Moscow: Vlas-dos, 408 p. (In Russ.)
9. Filatova, I. A., & Karakulova, E. V. (authors-comp.) (2017). *Model' kompleksnogo soprovozhdeniya detej s tyazhelymi mno-zhestvennymi narusheniyami razvitiya, v tom chisle s rasstrojstvami avtisticheskogo spektra* [A model of comprehensive support for children with severe multiple developmental disorders, including those with autism spectrum disorders] [Method. manual]. Ekaterin-burg: Ural St. Ped. Univ., 287 p. (In Russ.)
10. Obuhova, N. V. (2020). *Logopediche-skaya rabota s det'mi s vrozhdennoj rassh-chelinoj guby i neba v mladencheskom vz-raste* [Speech therapy work with children with congenital cleft lip and palate in infancy] [Stud. and methodol. guide]. Ekaterin-burg, 100 p. (In Russ.)
11. Prihod'ko, O. G., & Yugova, O. V. (2020). Osobennosti funkcionirovaniya i konsul'tirovaniya semej, vospityvayushchih detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Features of functioning and counseling of families raising children with disabilities]. In *Obrazovanie lic s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami: metodologiya, teoriya, praktika* (Collection of scientific conf. of the Intern. scientific-practical. conf., pp. 325–329). Minsk. (In Russ.)
12. Prihod'ko, O. G., & Yugova, O. V. (2013). Sovremennye podhody k psihologo-pedagogicheskoy pomoshchi sem'e rebenka s otklone-niyami v razvitii [Modern approaches to psychological and pedagogical assistance to the family of a child with developmental disabilities]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. Pedagogika i psihologiya*, 3(25), 107–119. (In Russ.)
13. P'yankova, A. V., & Filatova, I. A. (2022). Organizatsiya psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya obuchayushchihsya doshkol'nogo vozrasta s narushen- niem rechi v usloviyah obrazovatel'nogo centra [Organization of psycho-pedagogical support for preschoolers with speech disorders at an education center]. *Special Education*, 1(65), 133–149. (In Russ.)
14. Repina, Z. A. (2008). *Nejropsihologi- cheskoe izuchenie detej s tyazhelymi narusheniyami rechi* [Neuropsychological study of children with severe speech disorders]. Ekaterinburg: Kalinina G.P., 140 p. (In Russ.)
15. Strebeleva, E. A., & Mishina, G. A. (2020). *Psihologo-pedagogicheskaya pod- derzhka sem'i rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Psychological and pedagogical support for the family of a child with disabilities] [Textbook]. Moscow: INFRA-M, 184 p. (In Russ.)
16. Tkacheva, V. V. (2014). *Sem'ya rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdoro- v'ya: diagnostika i konsul'tirovanie* [Family of a child with disabilities: diagnostics and counseling] [Stud. and method. guide]. Miskva: Nacional'nyj knizhnyj centr, 160 p. (In Russ.)
17. Trubajchuk, L. V. (2014). *Psihologo- pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya rebenka doshkol'nogo vozrasta v obrazova- tel'nom processe* [Psychological and peda- gogical support for the development of a preschool child in the educational process] [Collective monograph]. Chelyabinsk: Izd-vo CHIPKRO, 204 p. (In Russ.)
18. Yugova, O. V. (2022). Polifunkcional'- nyy podhod k okazaniyu psihologo-pedago- gicheskoy pomoshchi sem'e rebenka pervyh let zhiznis ogranichennymi vozmozhnos- tyami zdorov'ya [A polyfunctional approach to the provision of psycho-pedagogical support for the family of a baby with disabilities]. *Spe- cial Education*, 1(65), 212–227. (In Russ.)

Специальное образование. 2023. № 2 (70).

Special Education. 2023. No 2 (70).

УДК 376.42

ББК 4455

ГСНТИ 14.29.01

Код ВАК 5.8.3

Борис Михайлович Коган^{1✉}
Ольга Геннадьевна Беляева^{2✉}

Boris M. Kogan^{1✉}
Ol'ga G. Belyaeva^{2✉}

СПЕЦИФИКА ВНУТРЕННЕЙ КАРТИНЫ ДЕФЕКТА ПРИ ПЛАНИРОВАНИИ ОБРАЗА БУДУЩЕГО ПОДРОСТКАМИ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

THE SPECIFICITY OF THE INNER PICTURE OF DEFECT WHEN PLANNING THE IMAGE OF THE FUTURE BY ADOLESCENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

¹ Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, koganbm@mpgu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1396-5720>

¹ Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, koganbm@mpgu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1396-5720>

² Школа № 1492, Москва, Россия, BeljaevaOG@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5062-1997>

² School No 1492, Moscow, Russia, BeljaevaOG@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5062-1997>

Аннотация. Статья посвящена комплексному описанию исследованной внутренней картины дефекта подростков с интеллектуальными нарушениями. Отмечается, что данная проблема, с одной стороны, достаточно новое направление в специальной психологии, хотя ранее было изучено и описано самосознание в структуре «я-концепции лиц с интеллектуальными нарушениями». Поэтому большинство современных исследований внутренней картины дефекта проводятся с опорой на данную концепцию. В свою очередь, в статье мы обосновали целесообразность использования термина «внут-

Abstract. The article contains a comprehensive description of studies of the inner picture of the defect of adolescents with intellectual disabilities. It is noted that this issue, on the one hand, is a fairly new area of research in special psychology, but on the other hand, self-consciousness in the structure of the “Self-concept of persons with intellectual disabilities” was previously studied and described in literature. Therefore, most modern studies of the inner picture of the defect are based on this concept. In their turn, in this article, the authors have justified the expediency of using the term “inner picture of defect” despite the relatively small number of

ренная картина дефекта», несмотря на небольшое количество научных работ по описанной нами проблеме.

В статье представлены варианты личностной реакции на дефект подростков с интеллектуальными нарушениями, при этом выделяются физическое, интеллектуальное и эмоциональное самосознание своей дефективности. Отмечается, что самовосприятие зависит от степени выраженности дефекта. Не вызывает серьезных возражений то, что внутренняя картина дефекта лиц с нарушенным онтогенетическим развитием влияет на их дальнейшую адаптацию и социализацию, сказывается на формировании личности. Однако не было попыток описать возможность у подростков с интеллектуальными нарушениями контролировать свое эмоциональное состояние, мотивировать на деятельность и подключать компенсаторные механизмы. В работе нами предложена модель управления и описаны компоненты управления внутренней картиной дефекта при планировании образа будущего подростками с интеллектуальными нарушениями, включающая самосознание, самооценивание, саморегуляцию, мотивацию и временные компетенции.

Ключевые слова: олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, нарушения интеллекта, дети с нарушениями интеллекта, интеллектуальные нарушения, подростки, интеллектуальная недостаточность, внутренняя картина дефекта, самосознание личности, самооценка личности, мотивационная сфера, временные компетенции, образ будущего.

Информация об авторах: Коган Борис Михайлович, доктор биологических наук, профессор, заведующий

научной работой по проблеме описанной нами проблеме.

The article presents variants of the personal response to the defect of adolescents with intellectual disabilities and distinguishes physical, intellectual and emotional self-awareness of their defect. It is noted that self-perception depends on the severity of the defect. It is almost common knowledge that the inner picture of the defect of persons with impaired ontogenetic development affects their further adaptation and socialization and tells on the formation of their personality. However, there were no attempts to describe the adolescents with intellectual disorders' ability to control their emotional state, motivate for activity and turn on compensatory mechanisms. The authors of the article have presented a management model and have described the components of control of the inner picture of the defect when planning the image of the future by adolescents with intellectual disabilities including self-awareness, self-assessment, self-regulation, motivation and temporal competences.

Keywords: oligophrenopedagogy, intellectual disability, children with intellectual disability, intellectual disorders, children with intellectual disorders, adolescents, inner picture of defect, person's self-awareness, person's self-assessment, motivation sphere, temporal competences, image of the future.

Author's information: Kogan Boris Mikhaylovich, Doctor of Biology, Professor, Head of Department of Special

кафедрой специальной психологии и психолого-социальных технологий, Институт специального образования и психологии, МГПУ; адрес: 127287, Россия, г. Москва, Петровско-Разумовский пр-д, д. 27, каб. 202.

Беляева Ольга Геннадьевна, преподаватель-исследователь, педагог-психолог, ГБОУ «Школа № 1492», Москва; адрес: 117041, Россия, г. Москва, ул. Адмирала Лазарева, д. 62, корп. 2.

Для цитирования: Коган, В. М. Специфика внутренней картины дефекта при планировании образа будущего подростками с интеллектуальными нарушениями / В. М. Коган, О. Г. Беляева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 2 (70). — С. 117-132.

Введение

На данный момент в научном сообществе дефектологов, олигофренопедагогов, специальных психологов понятие «внутренняя картина дефекта» раскрывается в контексте «Я-концепции лиц с нарушенным развитием» и характеризуется личностной реакцией на собственную дефективность, осознание своего диагноза и наличие ограничений в физическом и социальном плане. Л. С. Выготский [13–15] одним из первых подчеркнул значимость исследуемой проблемы. Самовосприятие личностной дефективности, по его мнению, является центральным звеном в дефектологии.

Т. Н. Адеева [3; 4], И. В. Тихонова [25], У. Ю. Севастьянова [23] изучают взаимосвязь внутренней картины дефекта и адап-

Psychology and Psycho-Social Methods, Institute of Special Education and Psychology, MSPU, Moscow, Russia.

Belyaeva Ol'ga Gennad'evna, Teacher-Researcher, Teacher-Psychologist, Moscow School No 1492.

For citation: Kogan, V. M., & Belyaeva, O. G. (2023). The Specificity of the Inner Picture of Defect when Planning the Image of the Future by Adolescents with Intellectual Disabilities. *Special Education*, 2(70), pp. 117-132. (In Russ.)

тации личности подростков с ограниченными возможностями здоровья. Авторы пишут, что самопринятие может быть на физическом, мотивационном, когнитивном и эмоциональном уровнях. Ч. Б. Кожалиева [21] изучает степень адекватности образа «я» у младших школьников с умственной отсталостью. Т. Н. Адеева [3; 4] также отмечает, что содержание компонентов внутренней картины дефекта зависит от структуры дефекта, имеющегося нарушения в развитии. Е. Л. Быкова [11] выделяет внутренние, внешние и аномальные факторы внутренней картины дефекта. Где первые представлены индивидуальными особенностями личности, а вторые являются социально-психологическими условиями. Аномальный фактор зависит от степени интеллектуального от-

ставания и вида нарушения в развитии. Решающая роль в становлении самовосприятия принадлежит внешнему — социально-психологическому фактору. Чем более успешно взаимодействуют подростки с социумом, тем сохранил арсенал их личностных средств, которые требуются для прямого опосредования процессов этого взаимодействия. Е. А. Гайдукевич [16; 17] в своих исследованиях говорит о целесообразности использования термина «внутренняя картина дефекта». Автором представлена модель типов внутренней картины дефекта детей с детским церебральным параличом, в которой отмечено, что степень выраженности нарушения функции опорно-двигательного аппарата влияет на тип внутренней картины дефекта. Так, у подростков с легкой степенью ДЦП чаще всего компенсаторный тип внутренней картины дефекта, а тяжелое поражение опорно-двигательного аппарата формирует гиперкомпенсаторный тип, астенический тип или игнорирование наличия дефекта [16; 17].

Внутренняя картина дефекта при планировании образа будущего подростками с интеллектуальными нарушениями

Исследователи отмечают большое влияние осознания собствен-

ной дефективности на формирование личности детей с интеллектуальными нарушениями. Самоосознание лиц с интеллектуальными нарушениями отличается сниженной саморефлексией, ограниченным представлением о себе, которое затрудняет процессы самоанализа, поиска своих достоинств и компенсацию недостатков. Такие особенности личности умственно отсталых подростков обедняют реакцию на дефективное состояние, более того, часть из них не осознает особенности своего развития. Так, представления о себе формируются на базе оценочных суждений окружающих взрослых, потому что социальный опыт подростков с интеллектуальными нарушениями ограничен, критичность мышления нарушена. Сниженный словарный запас также влияет на самоописательную функцию в процессе самооценивания, подростки в основном отмечают обобщенные качества характера: «хороший — плохой», «добрый — злой», «сильный — слабый», при этом отрицательная субъективная реакция на самоанализ своих качеств появляется только в подростковом возрасте. А. И. Гаурилюс с коллегами [19] опровергает привычную для нас теорию формирования самооценки у лиц с умственной отсталостью. Так, при диагностике, направленной на выявление уровня

самооценки, большая часть обследуемых ставила себе наивысшие баллы при самооценивании своих личностных качеств. Исследователи говорят, что это, в свою очередь, является не показателем завышенной самооценки, а как раз неспособностью к адекватному самооцениванию.

Таким образом, внутренняя картина дефекта представлена комплексом эмоциональных переживаний и ощущений индивида в связи с особенностями своего развития, которые продуцируются в сознании и проявляются в поведении и социальном взаимодействии. Биологически важным показателем состояния адаптационных систем организма является определение нейромедиаторов в крови и моче подростков, объективно свидетельствующее о степени эмоционального стресса [20]. Выделяют 4 типа внутренней картины дефекта [16–18]: астенический, игнорирование дефекта, компенсаторный тип, демонстративный тип. Астеническая реакция внутренней картины дефекта сопровождается комплексом неполноценности, острыми переживаниями собственной дефективности, постоянным нахождением в ситуации неуспеха и неудачи, что, в свою очередь, приводит к потере уверенности в себе. Подростки с астенической реакцией на внутреннюю картину дефекта чаще всего

говорят о своей дефективности так: «Я никогда не смогу жить самостоятельно», «После коррекционной школы жизни нет», «Я боюсь других людей, они будут считать меня неполноценным», «Во дворе ребята не знают, где я учусь, чтобы не дразнили дураком». Таким образом, эмоциональный фон, сопровождающий образ будущего, чаще всего окрашен негативным настроением, нет мотивации получать профессию и жить самостоятельно, такие подростки зацикливаются на своем диагнозе.

Другой вид реакции на внутреннюю картину дефекта — игнорирование диагноза. У таких подростков механизм защиты психики настолько ярко выражен, что вытесняет в подсознании сам факт наличия дефекта. Самооценка подростков, игнорирующих наличие интеллектуальных нарушений у самих себя, является неадекватно завышенной, такие подростки обладают нереалистичным уровнем притязаний. Так, среди них выбирают недоступную профессию, не представляют образ будущего, не умеют строить доступные цели, имеют нереалистичные мечты на временную перспективу.

Демонстративный тип внутренней картины дефекта продуцирует в сознании и поведении подростков с интеллектуальными нарушениями гиперкомпенсатор-

ную реакцию на собственное состояние. Данный тип внутренней картины дефекта работает под действием механизмов самозащиты и отрицания. Таким образом, с одной стороны, подростки стремятся занять активную личностную позицию, направленную на компенсацию своей дефективности, и сгладить ее негативные социальные проявления. Но этот процесс сопровождается завышенной самооценкой, поэтому подростки с интеллектуальными нарушениями ставят недостижимые цели и задачи. Предвосхищая результат, подростки сами себе создают ситуацию неуспеха, раз за разом переживая неудачи, могут впасть в депрессивные состояния.

Наиболее благополучной для формирования личности подростков с интеллектуальными нарушениями является компенсаторная реакция на внутреннюю картину дефекта. К сожалению, в эту группу попадает меньше всего подростков с умственной отсталостью. Тем не менее контингент обучающихся коррекционной школы с компенсаторной реакцией на собственную дефективность обладает стабильным эмоциональным состоянием, адекватной самооценкой, внутренней мотивацией на достижение результата. Подростки данной группы понимают, что достойная и счастливая жизнь напрямую

зависит от их настойчивости, желания развиваться, получать необходимые навыки в будущей профессиональной деятельности, но они не всегда способны самостоятельно замотивировать себя на результат. Поэтому специалисты школы учитывают этот и другие факторы при планировании коррекционной работы с такими детьми.

Прежде чем разобрать особенности внутренней картины дефекта при планировании образа будущего подростками с интеллектуальными нарушениями, поговорим о понятии образа будущего, которое включает в себя умение ориентироваться во времени и восприятие временной перспективы. Где ориентация во времени — это такая способность личности, которая предполагает наличие у человека навыка определять и знать информацию о временных отрезках и с помощью данного знания регулировать свое поведение. Таким образом, ориентировка во времени состоит из вербального и поведенческого компонентов, она позволяет человеку соотносить события в масштабе времени (год, месяц, часть суток и т. д.). Исследование восприятия времени является важной частью психолого-педагогического обследования детей, помогает определить степень когнитивных нарушений, познакомиться с обследуемым, наладить

контакт и задать направление дальнейшей коррекционной работы с ребенком.

Образ будущего также является частью психической деятельности человека, определяется мыслительным процессом о прошлом, настоящем и будущем, который, в свою очередь, быстро переключаем в зависимости от ситуации и временного периода. Л. С. Выготский [13–15] писал о жизненном плане подростка, который возникает при формировании «я» и личностного мировоззрения. О. В. Кузнецова [22] отмечает, что адекватность психологического восприятия времени подростками заключается в фиксации на единстве трех времен, при этом отмечается полноценное использование настоящего времени и устремление в будущее. У подростков с недостаточной сформированностью временной перспективы наблюдаются незрелые представления о профессиональном будущем, а подростки, воспринимающие время в единстве, способны спланировать жизненную перспективу. Таким образом, прогностическая деятельность отражается в целях, планах, ориентации на будущее, в результате этой деятельности происходит познание будущей действительности.

О. В. Кузнецова [22] выделяет три вида ориентации на будущее: 1) ориентация на ближнюю пер-

спективу — к этой группе относят подростков, которые только выбрали профильный класс, большая часть из них не воспринимает психологическое время в единстве; 2) ориентация на профессиональную перспективу — представляющие эту группу подростки выбрали будущую профессию и вуз, но испытывают сложности с профилем обучения, не воспринимают психологическое время целостно; 3) ориентация на неполную отдаленную перспективу — в эту группу входят подростки, выбравшие профиль дальнейшего обучения, которые представляют не совсем ясную для них картину ближайшего будущего и воспринимают психологическое время целостно, но с фиксацией на настоящем.

Модель управления внутренней картиной дефекта при планировании образа будущего подростками с интеллектуальными нарушениями

Переход в так называемую «взрослую жизнь» для подростков с интеллектуальными нарушениями, как и для их нормотипичных сверстников, можно условно разделить на несколько этапов. Подростки сталкиваются с новой реальностью, покидая привычную для них психосоциальную обстановку коррекционного учреждения. Новая ре-

альность предполагает умение выстраивать коммуникацию с окружающими, управлять своим режимом дня, самостоятельно принимать решения во временной перспективе настоящего и будущего. Это возможно только у психологически зрелой личности, которая умеет управлять своими эмоционально-волевыми качествами, мотивацией и временными компетенциями. Таким образом, активная жизненная позиция формируется у подростков с интеллектуальными нарушениями на компетенциях по управлению внутренней картиной дефекта. Опираясь на модель типов внутренней картины дефекта, мы предложили модель управления внутренней картиной дефекта при планировании образа будущего, которая включает в себя 4 взаимосвязанных компонента: планирование, целеполагание, координация во времени, мотивация.

Осознанный контроль реакции на собственный дефект при планировании жизненной перспективы является умением управлять внутренней картиной дефекта при планировании образа будущего. Так, планирование деятельности с реалистичными целями и задачами, координация и саморегуляция своей деятельности в соответствии с планом и временной перспективой, мотивация на результат, адекватное самооценивание возможно оце-

нить с помощью уникального диагностического инструментария, представленного в наших исследованиях: мотивации, самоанализа интересов и постановки ближайшей цели, временных компетенций подростков с интеллектуальными нарушениями [6–9].

В данной статье мы приводим результаты исследования компонентов внутренней картины дефекта при планировании образа будущего у 60 подростков с интеллектуальными нарушениями, из них 37 девушек и 23 юноши в возрасте 13–15 лет. У всех обследованных подростков подтвержден диагноз «умственная отсталость», но в структуре дефекта у 3 подростков легкая умственная отсталость отягощена аутизмом (F70.88, F84.11), у 1-го подростка шизофрения с легкой степенью интеллектуальных нарушений (F70.88, F20.8083), умеренная степень умственной отсталости с наличием различных поведенческих особенностей у 10 подростков (F 71.88, F 71.08), у 46 — легкая степень интеллектуальных нарушений с указанием на нарушения в поведении (F 70.88, F 70.08). Нами не обнаружены существенные отличия во внутренней картине дефекта юношей и девушек, что позволило не анализировать половые различия в полученных результатах.

Планирование деятельности — первый этап формирова-

ния умения управлять внутренней картиной дефекта во временной перспективе, который предполагает постановку реалистичных целей и задач на будущее в соответствии с прошлым опытом и опорой на актуальную временную ситуацию настоящего. Планирование своего ближайшего будущего подростки связывают с выбором профессиональной деятельности. В ходе диагностики ребята выбирали разные виды трудовой деятельности, при этом не всегда называли профессию точно, часто это были обобщенные понятия или ассоциации: работа по дереву; работа с животными или растениями; творчество; бытовой сервис; бизнесмен; начальник; руководитель; хочу заниматься боксом или борьбой. Но знакомые им профессии были названы точно: учитель, воспитатель, полицейский, повар-кондитер, слесарь. Таким образом, профессиональное самосознание мы определили как адекватное и неадекватное (соответственно 31 и 29 подростков), с опорой на доступные виды трудовой деятельности лиц с интеллектуальными нарушениями [24]. Рациональный и эффективный план образа будущего повышает уровень рефлексии и управления собственным эмоциональным состоянием. Подростки с несовершенной самооценкой неадекватно оценивают свои способности в нас-

тощем, что мешает построить маршрут образа будущего.

Целеполагание — этап, на котором подростки учатся анализировать и синтезировать собственные навыки во временной перспективе, плавно вытекающий из этапа планирования деятельности. В процессе управления внутренней картиной дефекта при планировании образа будущего подросткам с интеллектуальными нарушениями необходимо актуализировать свой прошлый опыт и полученные знания в настоящем, сопоставляя их с необходимыми навыками, которые будут получены в будущем. В ходе опроса ребята должны самостоятельно проанализировать свои цели на будущее, соотнести их с предпочитаемой профессиональной направленностью и своими нынешними предпочтениями в учебе, соответственно назвав после всех этих операций свой любимый предмет, учитывая, что лицам с интеллектуальными нарушениями доступна трудовая деятельность, связанная с рабочими профессиями (маляр, столяр и т. д.), также подростки с интеллектуальными нарушениями могут выбрать трудовую деятельность младшего обслуживающего персонала (горничная, уборщик, дворник), в отдельных случаях дети с неосложненной структурой дефекта могут освоить про-

фессию «оператор уборочной техники», «помощник автослесаря», «повар-кондитер», «лепщик архитектурных деталей». Таким образом, оканчивая специальную (коррекционную) школу, обучающиеся сдают экзамен по трудовому обучению, который является профильным предметом для всех детей с интеллектуальными нарушениями. Так, у исследуемых подростков (23 человека), выбравших трудовое обучение как любимый предмет, полностью сформированы навыки самоанализа интересов и постановка ближайшей цели на будущее. Данный навык считается частично сформированным (29 человек), если подростки с интеллектуальными нарушениями выбирают в качестве любимого предмета физическую культуру, социально-бытовую ориентировку или любой другой предмет из школьной программы, но в данном случае важна внутренняя и осознанная мотивация данного выбора. Навык не сформирован (8 человек) у подростков, выбравших такие предметные области, как география, русский язык, чтение, биология; мотивировали свой выбора следующим образом: «Это самый классный учитель», «На этом предмете не нужно писать, ненавижу писать», «Физкультура — это круто! Я самый спортивный в

классе!», «На биологии мы много гуляем», «На уроке географии учитель делает крутые презентации про другие страны».

Восприятие времени — навык координации во временной перспективе, один из самых важных в управлении внутренней картиной дефекта при планировании образа будущего, который предполагает регулирование согласованных и слаженных действий в соответствии с предполагаемым планом деятельности. На этом этапе у подростков с интеллектуальными нарушениями формируется способность самостоятельно определять последовательность действий для достижения поставленной цели образа будущего. По результатам исследования мы поделили подростков с интеллектуальными нарушениями на 5 групп по принципу фиксации на определенном временном периоде: 1) единое и целостное восприятие времени (5 человек); 2) подростки второй группы не ощущают время целостно и фиксируют его восприятие на настоящем (12 человек); 3) фиксация восприятия временной перспективы на будущем (10 человек); 4) восприятие времени фиксировано на прошлом (10 человек); 5) неадекватное восприятие времени (23 человека).

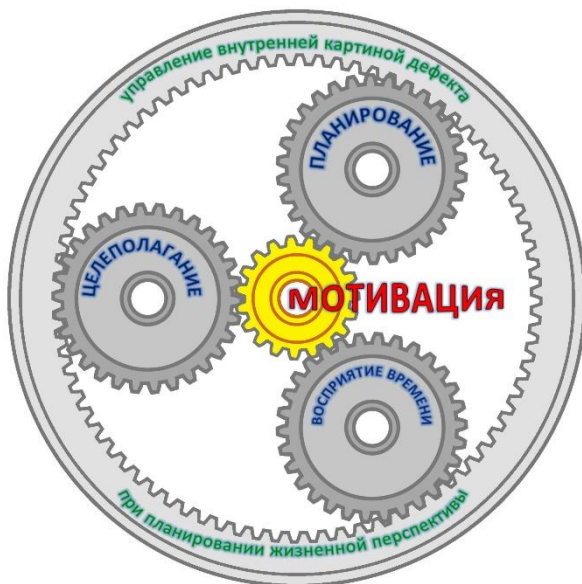


Рис. 1. Модель управления внутренней картиной дефекта при планировании образа будущего подростками с интеллектуальными нарушениями

Мотивация — ключевой компонент нашей модели, по причине того что включение компенсаторных механизмов управления внутренней картиной дефекта становится доступным при сформированности у подростков с умственной отсталостью адекватной мотивации.

Пять уровней мотивации вычисляются из соотношения показателей тревожности, гнева и познавательной активности. Продуктивная мотивация I уровня не выявлена у подростков с умственной отсталостью. Данный вид мотивации продуцирует в созна-

нии подростков внутренние и осознанные мотивы достижения успеха, характеризуется высокой познавательной активностью, низким уровнем гнева и тревожности. II уровень также относится к продуктивной, внутренней мотивации, он определен достаточным уровнем познавательной активности, низким или средним уровнем тревожности и гнева (8 человек). III уровень мотивации — средний, проявляется сниженной познавательной активностью в комплексе со средним уровнем тревожности и гнева, но в данном случае обучающиеся положи-

тельно относятся к школьному обучению (12 человек). IV уровень мотивации достижения успеха характеризуется сниженной познавательной активностью, эмоциональный окрас восприятия обучения носит отрицательный или безразличный характер. Уровни тревожности и гнева могут быть средними и высокими (22 человека). V вид мотивации достижения успеха характеризуется низкой познавательной активностью и негативным отношением к обучению, высоким уровнем тревожности и гнева (18 человек).

Заключение

Процесс управления внутренней картиной дефекта при планировании образа будущего подростками с интеллектуальными нарушениями затруднен. Он связан с мотивационной сферой, самосознанием, восприятием временного континуума и самооценкой. Мы предположили, что особенности мотивационной сферы являются причиной наибольших трудностей формирования компенсаторных механизмов управления внутренней картиной дефекта при планировании образа будущего и продуцируют шаблоны поведения в самосознании настоящего. Соответственно, от этих параметров зависит восприятие времени и самооценка. Важно подчеркнуть, что подростки

с легкой степенью умственной отсталости, обладающие продуктивной мотивацией к деятельности, способны к адекватному самосознанию собственных возможностей и умений и прогнозированию своих действий с помощью временных компетенций.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина. — Санкт-Петербург : Алетейя, 2001. — 304 с. — Текст : непосредственный.
2. Абульханова-Славская, К. А. Личностная регуляция времени / К. А. Абульханова-Славская. — Текст : непосредственный // Психология личности в трудах отечественных психологов. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — С. 279–297.
3. Адеева, Т. Н. Динамика Я-концепции и внутренней картины дефекта у детей с сенсорными нарушениями / Т. Н. Адеева. — Текст : электронный // Ученые записки : электронный науч. журн. Курского государственного университета. — 2019. — № 3 (51). — С. 231–237.
4. Адеева, Т. Н. Содержание внутренней картины дефекта у взрослых пациентов с ментальными нарушениями / Т. Н. Адеева, И. В. Тихонова. — Текст : непосредственный // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. — 2020. — № 3 (42). — С. 27–32.
5. Адеева, Т. Н. Внутренняя картина дефекта как фактор адаптации подростков с дефицитным развитием / Т. Н. Адеева, Н. С. Шипова. — Текст : непосредственный // Бехтерев и современная психология личности : сб. ст. VI Всерос. науч.-практ. конф. (к 135-летию организации первой в России психофизиологической лаборатории в г. Казани). — Казань, 2020. — С. 104–107.
6. Беляева, О. Г. Мотивация успеха старшеклассников с различными формами

- интеллектуальной недостаточности / О. Г. Беляева. — Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. — 2020. — № 2. — С. 114–120.
7. Беляева, О. Г. Особенности временной перспективы у подростков с интеллектуальными нарушениями / О. Г. Беляева. — Текст : непосредственный // Вопросы психического развития детей и подростков. — 2020. — № 4. — С. 31–40.
8. Беляева, О. Г. Исследование личностных особенностей самоопределения подростков с интеллектуальными нарушениями / О. Г. Беляева, Б. М. Коган. — Текст : электронный // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие : сетевой журн. — 2021. — Т. 9. — № 2 (33). — С. 133–144. — URL: <http://humjournal.rzgm.ru/art&id=479> (дата обращения: 31.03.2022). — DOI 10.23888/humJ20212133-144.
9. Беляева, О. Г. Самоопределение подростков с интеллектуальными нарушениями в контексте конструкта возможные-Я / О. Г. Беляева, Б. М. Коган. — Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. — 2021. — № 2 (56). — С. 149–161.
10. Божович, Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович. — Текст : непосредственный // Психология развития. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 512 с. — Текст : непосредственный.
11. Быкова, Е. В. Особенности внутренней картины дефекта подростков с легкой и умеренной интеллектуальной недостаточностью / Е. В. Быкова, А. В. Тихомирова, О. А. Кинс. — Текст : электронный // Общество: социология, педагогика, психология. — 2017. — № 8. — С. 47–52. — URL: <https://doi.org/10.24158/spp.2017.8.9> (дата обращения: 15.06.2020).
12. Ведерко, О. В. Эффекты информационного стресса у человека: соотношение биохимических параметров и сердечного ритма / О. В. Ведерко, Н. Н. Данилова, Н. В. Гуляева, Б. М. Коган. — Текст : непосредственный // Нейрохимия. — 2003. — Т. 20. — № 1. — С. 68–74.
13. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. — Москва : Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с. — Текст : непосредственный.
14. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. — Москва : Изд-во АПН, 1960. — 500 с. — Текст : непосредственный.
15. Выготский, Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. — Москва : Педагогика, 1984. — 432 с. — Текст : непосредственный.
16. Гайдукевич, Е. А. Внутренняя картина дефекта подростков с ДЦП: диагностика, профилактика, коррекция / Е. А. Гайдукевич. — Текст : непосредственный // Национальное здоровье. — 2019. — № 3. — С. 84–91.
17. Гайдукевич, Е. А. Проблема внутренней картины дефекта в специальной психологии / Е. А. Гайдукевич. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. Серия: Общественные и гуманитарные науки. — 2011. — № 132 — С. 331–335.
18. Гайдукевич, Е. А. Специфика внутренней картины дефекта подростков с ДЦП / Е. А. Гайдукевич. — Текст : непосредственный // Вестник психофизиологии. — 2018. — № 2. — С. 45–50.
19. Гаурилос, А. И. Динамика становления межличностных отношений и представлений о себе и своем социальном окружении у учащихся начальных классов вспомогательной школы / А. И. Гаурилос. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 1995. — № 2. — С. 27–32.
20. Коган, Б. М. Определение свободных и конъюгированных форм катехоламинов, 3,4-диоксифенилаланина, 3,4-диоксифенилуксусной кислоты в моче и плазме крови с использованием высокоэффективной жидкостной хроматографии / Б. М. Коган, А. З. Дроздов, И. В. Маньковская, Т. С. Филатова. — Текст : непосредственный

ный // Клиническая лабораторная диагностика. — 1995. — № 3. — С. 25–34.

21. Кожалиева, Ч. Б. Диагностика уровня развития самосознания и содержания образа «Я» у подростков с нарушением интеллекта (методические рекомендации) / Ч. Б. Кожалиева. — Москва : Изд-во МГОУ, 2007. — Текст : непосредственный.

22. Кузнецова, О. В. Психологические условия личностного и профессионального самоопределения подростков на этапе выбора профиля обучения : дис. ... канд. психол. наук / Кузнецова О. В. ; Моск. гор. психолого-пед. ун-т. — Москва, 2010. — 181 с. — Текст : непосредственный.

23. Севастьянова, О. Ю. Особенности личности и внутренняя картина дефекта у подростков с различными вариантами дизонтогенеза / О. Ю. Севастьянова. — Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Психология. Педагогика. Социокинетика. — 2020. — № 4. — С. 210–215.

24. Справочник профессий (специальностей) для детей с ограниченными возможностями здоровья. — Омск : [б. и.], 2013. — 62 с. — Текст : непосредственный.

25. Тихонова, И. В. Внутренняя картина дефекта и личностные особенности младших школьников с дефицитарным развитием как факторы нарушения адаптации / И. В. Тихонова, Т. Н. Адеева, У. Ю. Севастьянова. — Текст : непосредственный // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие : материалы V Междунар. науч. конф. — Кострома : Изд-во Костром. гос. ун-та, 2019. — Т. 1. — С. 425–429.

Литература

1. Abul'khanova-Slavskaya, K. A., & Berezhina, T. N. (2001). *Vremya lichnosti i vremya zhizni* [Personality time and life time]. St. Petersburg: Aleteyya, 304 p. (In Russ.)

2. Abul'khanova-Slavskaya, K. A. (2001). Lichnostnaya regulyatsiya vremeni [Personal regulation of time]. In *Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov* (pp. 279–297). St. Petersburg: Piter. (In Russ.)

3. Adeeva, T. N. (2019). Dinamika Yakontseptsii i vnutrenney kartiny defekta u detey s sensorynymi narusheniyami [Dynamics of the self-concept and the internal picture of a defect in children with sensory impairments]. *Uchenye zapiski : elektronnyy nauch. zhurn. Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, 3(51), 231–237. (In Russ.)

4. Adeeva, T. N., & Tikhonova, I. V. (2020). Soderzhanie vnutrenney kartiny defekta u vzroslykh patients s mental'nymi narusheniyami [The content of the internal picture of the defect in adult patients with mental disorders]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya*, 3(42), 27–32. (In Russ.)

5. Adeeva, T. N., & Shipova, N. S. (2020). Vnutrennyaya kartina defekta kak faktor adaptatsii podrostkov s defitsitarnym razvitiem [Internal picture of a defect as a factor in the adaptation of adolescents with deficient development]. In *Bekhterev i sovremennaya psikhologiya lichnosti* (Collection of articles of the VI All-Russian scientific-practical conference (on the occasion of the 135th anniversary of the organization of the first psychophysiological laboratory in Russia in Kazan), pp. 104–107). Kazan'. (In Russ.)

6. Belyaeva, O. G. (2020). Motivatsiya uspekha starsheklassnikov s razlichnymi formami intellektual'noy nedostatochnosti [Motivation for the success of high school students with various forms of intellectual disability]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2, 114–120. (In Russ.)

7. Belyaeva, O. G. (2020). Osobennosti vremennoy perspektivy u podrostkov s intellektual'nymi narusheniyami [Features of the time perspective in adolescents with intellectual disabilities]. *Voprosy psikhicheskogo razvitiya detey i podrostkov*, 4, 31–40. (In Russ.)

8. Belyaeva, O. G., & Kogan, B. M. (2021). Issledovanie lichnostnykh osobennostey samoopredeleniya podrostkov s intellektual'nymi narusheniyami [The study of personal characteristics of self-determination of ado-

- lescents with intellectual disabilities]. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitiye* : setevoj zhurn., 9(2 (33)), 133–144. Retrieved March 21, 2022, from <http://humjournal.rzgm.ru/art&id=479>. DOI: 10.23888/humJ20212133-144. (In Russ.)
9. Belyaeva, O. G., & Kogan, B. M. (2021). Samoopredelenie podrostkov s intellektual'nymi narusheniyami v kontekste konstrukta vozmozhnyye-Ya [Self-determination of adolescents with intellectual disabilities in the context of the possible-Self construct]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya*, 2(56), 149–161. (In Russ.)
10. Bozhovich, L. I. (2001). Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze [Stages of personality formation in ontogen]. In *Psikhologiya razvitiya*. Sankt-Peterburg: Piter, 512 p. (In Russ.)
11. Bykova, E. B., Tikhomirova, A. V., Kins, O. A. (2017). Osobennosti vnutrenney kartiny defekta podrostkov s legkoy i umerennoy intellektual'noy nedostatochnost'yu [Features of the internal picture of the defect in adolescents with mild and moderate intellectual disability]. *Obshchestvo: sotsiologiya, pedagogika, psikhologiya*, 8, 47–52. Retrieved June 15, 2020, from <https://doi.org/10.24158/spp.2017.8.9> (In Russ.)
12. Vederko, O. V., Danilova, N. N., Gulyaeva, N. V., & Kogan, B. M. (2003). Effekty informatsionnogo stressa u cheloveka: sootnoshenie biokhicheskikh parametrov i serdechnogo ritma [Effects of informational stress in humans: the ratio of biochemical parameters and heart rat]. *Neyrokhiimiya*, 20(1), 68–74. (In Russ.)
13. Vygotskiy, L. S. (1996). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology] (Ed. V. V. Davydov). Moscow: Pedagogika-Press, 536 p. (In Russ.)
14. Vygotskiy, L. C. (1960). *Razvitiye vysshikh psikhicheskikh funktsiy* [Development of higher mental functions]. Moscow: Izd-vo APN, 500 p. (In Russ.)
15. Vygotskiy, L. S. (1984). *Sobranie sochineniy* [Collected works] (Vol. 4. Child psychology. Ed. D. B. El'konin). Moscow: Pedagogika, 432 p. (In Russ.)
16. Gaydukevich, E. A. (2019). Vnutrennyaya kartina defekta podrostkov s DTsP: diagnostika, profilaktika, korrektsiya [Internal picture of the defect in adolescents with cerebral palsy: diagnosis, prevention, correction]. *Natsional'noe zdorov'e*, 3, 84–91. (In Russ.)
17. Gaydukevich, E. A. (2011). Problema vnutrenney kartiny defekta v spetsial'noy psikhologii [The problem of the internal picture of a defect in special psychology]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena. Seriya: Obshchestvennye i gumanitarnye nauki*, 132, 331–335. (In Russ.)
18. Gaydukevich, E. A. (2018). Spetsifika vnutrenney kartiny defekta podrostkov s DTsP [Specificity of the internal picture of the defect in adolescents with cerebral palsy]. *Vestnik psikhofiziologii*, 2, 45–50. (In Russ.)
19. Gaurilyus, A. I. (1995). Dinamika stanovleniya mezhlchnostnykh otnosheniy i predstavleniy o sebe i svoem sotsial'nom okruzenii u uchashchikhsya nachal'nykh klassov vspomogatel'noy shkoly [The dynamics of the formation of interpersonal relationships and ideas about oneself and one's social environment among primary school students of an auxiliary school]. *Defektologiya*, 2, 27–32. (In Russ.)
20. Kogan, B. M., Drozdov, A. Z., Man'kovskaya, I. V., & Filatova, T. S. (1995). Opre-delenie svobodnykh i kon'yugirovannykh form katekholaminov, 3,4-dioksifenilalanina, 3,4-dioksifeniluksusnoy kisloty v moche i plazme krovi s ispol'zovaniem vysokoeffektivnoy zhidkostnoy khromatografii [Determination of free and conjugated forms of catecholamines, 3,4-dioxyphenylalanine, 3,4-dioxyphenylacetic acid in urine and blood plasma with using high performance liquid chromatography]. *Klinicheskaya laboratornaya diagnostika*, 3, 25–34. (In Russ.)
21. Kozhalieva, Ch. B. (2007). *Diagnostika urovnya razvitiya samosoznaniya i sodержaniya obraza «Ya» u podrostkov s narusheniyem intellekta (metodicheskie rekomendatsii)* [Diagnosis of the level of development of self-consciousness and the content of the image of "I" in adolescents with intellec-

tual disabilities (guidelines)]. Moscow: Izd-vo MGOU. (In Russ.)

22. Kuznetsova, O. V. (2010). *Psikhologicheskie usloviya lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniya podrostkov na etape vybora profilya obucheniya* [Psychological conditions of personal and professional self-determination of adolescents at the stage of choosing a training profile] [Dis. of Cand. of Psychol. Sciences]. Moscow, 181 p. (In Russ.)

23. Sevast'yanova, O. Yu. (2020). Osobennosti lichnosti i vnutrennyaya kartina defekta u podrostkov s razlichnymi variantami dizontogeneza [Personality features and internal picture of the defect in adolescents with different variants of dysontogenesis]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Psikhologiya. Pedagogika. Sotsiokinetika*, 4, 210–215. (In Russ.)

24. *Spravochnik professiy (spetsial'nostey) dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Directory of professions (specialties) for children with disabilities] (2013). Omsk, 62 p. (In Russ.)

25. Tikhonova, I. V., Adeeva, T. N., & Sevast'yanova, O. Yu. (2019). Vnutrennyaya kartina defekta i lichnostnye osobennosti mladshikh shkol'nikov s defitsitarnym razvitiem kak faktory narusheniya adaptatsii [The internal picture of the defect and personality characteristics of younger schoolchildren with deficient development as factors of adaptation disorders]. In *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: vyzovy, resursy, blagopoluchie* (Materials of the V Intern. scientific conf., Vol. 1, pp. 425–429). Kostroma: Izd-vo Kostrom. gos. un-ta. (In Russ.)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ТРУДОВАЯ ПОДГОТОВКА ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Специальное образование. 2023. № 2 (70).

Special Education. 2023. No 2 (70).

УДК 376.42:37.048.45

ББК Ч455.200.536

ГСНТИ 14.29.21

Код ВАК 5.8.3

Галина Георгиевна Зак^{1✉}
Татьяна Владимировна Козик^{2✉}

Galina G. Zak^{1✉}
Tat'yana V. Kozik^{2✉}

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
ОРИЕНТАЦИЯ КАК
УСЛОВИЕ ПРАВИЛЬНОГО
ВЫБОРА ПРОФЕССИИ
ОБУЧАЮЩИМИСЯ
С УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ: МЕТОДЫ
И МЕТОДИКА
ИССЛЕДОВАНИЯ,
ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ
ВЫВОДЫ**

**PROFESSIONAL
ORIENTATION
AS A CONDITION
FOR THE CORRECT CHOICE
OF PROFESSION
BY STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITY:
METHODS OF RESEARCH
AND PRELIMINARY
CONCLUSIONS**

^{1,2} Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия

¹ galina.zak@mail.ru

² kozik-1993@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыто понятие «профессиональная ориентация». Представлено обоснование необходимости совершенствования содержания и форм организации профессиональной ориентации, способствующей правильному выбору профессии выпускниками с умственной отсталостью. Актуальность проблемы обосновывается важностью подготовки выпускников с умственной отсталостью к самостоятельной жизни. Проведен анализ работ зарубежных и

^{1,2} Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

¹ galina.zak@mail.ru

² kozik-1993@mail.ru

Abstract. The article explores the concept of “professional orientation”. It substantiates the need to improve the content and forms of organization of professional orientation, which contributes to the correct choice of profession by school leavers with intellectual disability. The urgency of the problem is due to the importance of preparing students with intellectual disability for independent life. The article analyzes the works of foreign and domestic scholars in various historical periods of formation and

© Зак Г. Г., Козик Т. В., 2023

отечественных ученых в различные исторические периоды становления и развития олигофренопедагогики, доказывающий актуальность данного вопроса. Сформулирована современная проблема профессиональной ориентации. Ядром проблемы является противоречие между потребностью выбора будущей профессии для дальнейшей профессиональной подготовки или трудоустройства и ограничениями выбора спектра профессий, которые обусловлены психофизическими особенностями выпускников с умственной отсталостью.

Обоснованы методы и методика исследования по выявлению профессионального выбора выпускников с умственной отсталостью, проведенного в образовательных организациях г. Екатеринбурга и Свердловской области, описано его содержание, сформулированы предварительные выводы исследования. На основании результатов исследования представлены современные формы профориентационной работы с выпускниками с умственной отсталостью, способствующие, по мнению авторов исследования, их правильному выбору профессии.

Материалы статьи могут быть полезны педагогам-дефектологам, воспитателям образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы и инклюзивную практику, родителям (законным представителям) обучающихся с умственной отсталостью.

Ключевые слова: олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, выбор профес-

development of oligophrenopedagogy, proving the urgency of this issue. The authors have formulated the modern problem of professional orientation, the core of which consists in the contradiction between the need to choose a future profession for further professional training or employment and significant limitations in choosing a range of professions accessible to the school leavers with intellectual disability because of their psychophysical characteristics.

The study employs special methods and techniques aimed to identify the professional inclinations of students with intellectual disability in various education institutions of Ekaterinburg and Sverdlovsk region. The authors describe the content of the research and outline the preliminary conclusions. The discussion of the results of the study includes modern forms of professional orientation work with students with intellectual disability, which, according to the authors of the study, contribute to their correct choice of profession.

The materials of the article can be useful to teachers-defectologists, teachers of education institutions implementing adapted basic general education programs and inclusive practice, and parents (legal representatives) of students with intellectual disability.

Keywords: oligophrenopedagogy, intellectual disability, children with intellectual disability, professional orientation, professional self-determination, choice of profession, senior school-

сии, старшеклассники, методики выявления профессиональных склонностей, профориентационная работа, формы профориентационной работы.

Информация об авторах: Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Институт специального образования, УрГПУ; адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

Козик Татьяна Владимировна, аспирант кафедры специальной педагогики и специальной психологии 4 года обучения, УрГПУ; адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

Для цитирования: Зак, Г. Г. Профессиональная ориентация как условие правильного выбора профессии обучающимися с умственной отсталостью: методы и методика исследования, предварительные выводы / Г. Г. Зак, Т. В. Козик. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 2 (70). — С. 133-145.

Введение

В истории олигофренопедагогики можно найти множество примеров освещения вопросов профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью в исследованиях зарубежных и отечественных ученых. Большой вклад в развитие идей профессиональной ориентации лиц с умственной отсталостью в начале XX в. внесли представители немецкой лечебной педагогики Б. Меннель, А. Фукс, Р. Вайс. Они настаивали на том, что обучение детей с умственной отста-

children, methods of discovery of professional inclinations, professional guidance, forms of professional orientation.

Author's information: Zak Galina Georgievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Kozik Tat'yana Vladimirovna, Post-Graduate Student of Department of special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

For citation: Zak, G. G., & Kozik, T. V. (2023). Professional Orientation as a Condition for the Correct Choice of Profession by Students with Intellectual Disability: Methods of Research and Preliminary Conclusions. *Special Education*, 2(70), pp. 133-145. (In Russ.)

лостью должно носить практический характер. Б. Меннель рекомендовал применять оригинальный метод, заключающийся в знакомстве учеников старших классов с текстами газет для того, чтобы взрослые ученики могли составить себе некоторое представление о рабочем рынке, о спросе и предложении на рабочие руки [14].

В «Конвенции о профессиональной ориентации и профессиональной подготовке в области развития людских ресурсов» (1979 г.) указывается на необходимость расширять освещение вопросов профориентации, обес-

печивать доступность информации, расширять ориентацию, включая программы для лиц с физическими и интеллектуальными нарушениями [1].

В современной олигофренопедагогике вопросы профессиональной ориентации остаются актуальными. В конце XX — начале XXI в. исследования отечественных ученых (В. В. Воронкова [8], Г. М. Дульнев [10], В. В. Коркунов [16], В. А. Шинкаренко [21] и др.) значительно обогатили содержание профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью. В работах В. В. Коркунова обосновывается, что «профессиональную ориентацию необходимо рассматривать как комплекс научно-обоснованных социально-экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических мероприятий, направленных на формирование профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным возможностям, особенностям каждой личности и потребностям общества» [16, с. 167].

Проблема исследования

Необходимость организации профессиональной ориентации обучающихся с уровня начального образования была заявлена президентом Российской Федерации В. В. Путиным (2020 г.).

По словам президента, ребенок должен сначала получить общие знания, чтобы иметь возможность сориентироваться в дальнейшей жизни. Миссия педагога заключается в том, чтобы на раннем этапе образования обучающихся определить их склонности и помочь им развиваться в том направлении, в котором они демонстрируют свои способности [4].

Становится очевидным, что профессиональная ориентация является важным звеном развития каждого человека и функционирования общества в целом. Подготовка к выбору профессии — неотъемлемая часть всестороннего развития личности, ее следует рассматривать в единстве урочной и внеурочной деятельности, сочетающей нравственное, трудовое, интеллектуальное, эстетическое и физическое совершенствование личности [6; 3]. Образовательной задачей становится организация необходимых условий, провоцирующих познавательное действие обучающихся [20], так как только собственное действие ребенка может стать основой формирования его способностей [2].

Вместе с тем требования, предъявляемые современным обществом к уровню подготовки квалифицированных кадров, вызывают потребность совершенствования организации профессиональной ориентации обучающихся

ся с умственной отсталостью. Это обусловлено тем, что, с одной стороны, каждый обучающийся с умственной отсталостью должен осуществить обоснованный выбор будущей профессии для дальнейшей профессиональной подготовки или трудоустройства [9; 10]. Правильно выбранная данной категорией выпускников профессия во многом способствует их социальной адаптации, в ходе которой они интегрируются в общество, приспосабливаются к новой социальной среде, ее требованиям и условиям. В таком случае результат социальной адаптации — гармоничные взаимоотношения с окружающими людьми и социумом [5].

С другой стороны, выпускники с умственной отсталостью имеют особенности психофизического развития, которые значительно ограничивают спектр профессий для их выбора. Организованная работа по профессиональной ориентации должна обеспечить не только их подготовку к самостоятельной жизни в обществе, но и овладение доступными для них видами проффильного труда [17; 22], учитывая при этом потребность регионального рынка труда в кадрах определенной профессии [16].

Цель исследования

Выявить специфику выбора будущей профессии у выпускни-

ков с умственной отсталостью для их дальнейшей профессиональной подготовки или трудоустройства. На основе полученных материалов определить современные формы и составить рекомендации для педагогов, направленные на совершенствование процесса профессиональной ориентации выпускников с умственной отсталостью с целью оказания им помощи в правильном выборе профессии.

Методы и методика исследования

Для выявления специфики организации процесса профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью были задействованы две образовательные организации г. Екатеринбурга и Свердловской области (образовательная организация 1 и образовательная организация 2). Методами исследования являлись: анализ локальной документации образовательных организаций (АООП, Программ воспитания); анализ информации, представленной на сайтах образовательных организаций; личные беседы с администрацией и педагогами образовательных организаций; наблюдение, эксперимент.

Анализ имеющегося диагностического инструментария, направленного на изучение специфики профессионального выбора выпускников с умственной от-

сталостью, показал отсутствие единого подхода к его выбору в образовательных организациях. Авторы исследования на основе адаптации анкеты Н. В. Немовой «Анализ спроса учащихся на профильное обучение» [15] составили адаптированный вариант «Анкеты выбора профильного обучения» с учетом психофизических особенностей обучающихся с умственной отсталостью [11].

Респондентам была сформулирована инструкция и предложено самостоятельно заполнить анкету в течение 40 минут. В экспериментальном исследовании принимали участие 24 обучающихся с умственной отсталостью 9-х классов из двух образовательных организаций, реализующих АООП.

Основные результаты исследования

В образовательной организации 1 в анкетировании принимали участие 12 обучающихся 9-х классов. В данной образовательной организации реализуется 3 профиля профессионально-трудоустройской подготовки: штукатурно-малярное дело (осваивают 6 человек), цветоводство и декоративное садоводство (осваивают 5 человек), кулинария (осваивает 1 человек).

Анализ материалов анкет показал, что большинство обучающихся (10 обучающихся) выбрали местом дальнейшей учебы учреждения среднего профессио-

нального образования, что говорит о потребности обучающихся в дальнейшем получении профессионального образования. Вместе с тем 2 обучающихся отметили, что не планируют дальнейшее обучение, а по окончании школы нацелены на трудовую деятельность.

В ходе проведения анкетирования был задан вопрос о самостоятельности принятия решения о дальнейшем обучении или трудоустройстве. Респонденты отметили, что решение о дальнейшем обучении в учреждениях среднего профессионального образования самостоятельно приняли 5 обучающихся, из них 1 выпускнику с выбором помогли определиться родители (законные представители). Из общего количества обучающихся 6 человек отметили, что прислушались к советам родителей и педагогов, но при этом считают, что это их самостоятельное решение. Это еще раз подчеркивает тот факт, что выпускники с умственной отсталостью затрудняются в принятии решения о выборе дальнейшей траектории обучения, нуждаются в советах окружающих.

Из общего количества выпускников 6 человек планируют продолжить обучение по профилю образовательной организации; 1 обучающийся выбрал два профиля, один из которых соответствует получаемым профессио-

нальным знаниям в школе, второй — смежный профиль; 4 обучающихся выбрали профиль, который совершенно не соотносится с профилями обучения в школе; 1 обучающийся не выделил ни одного профиля.

Обучающиеся отметили, что определились с будущей профессией, чему во многом способствовали мероприятия, проводимые в образовательной организации. Обучающиеся узнали о возможностях получения профессии от родителей и учителей (10 обучающихся), посещая экскурсии в учреждения среднего профессионального образования (7 обучающихся), из Интернета (4 обучающихся), от знакомых или других взрослых (3 обучающихся), от друзей и справочной литературы (2 обучающихся).

Все обучающиеся указали, что владеют информацией о местах для дальнейшего трудоустройства и даже определились с местом возможного трудоустройства. После получения образования большинство выпускников (9 человек) хотели бы трудоустроиться в ЖКО; 6 человек — на завод или фабрику; 3 человека — на предприятия общественного питания; 1 человек — в больницу.

Материалы анкетирования, анализ сайта и собственные наблюдения авторов исследования показали, что обучающиеся 9 класса данной образовательной орга-

низации в достаточной мере осведомлены о выбранной профессии и знают об учреждениях среднего профессионального образования, в которых можно получить доступную для них профессию.

В образовательной организации 2 анкетирование проходили 12 выпускников с умственной отсталостью 9-го класса. В вышеуказанной образовательной организации реализуется 4 профиля профессионально-трудовой подготовки: штукатурно-малярное дело, швейное дело, столярно-плотничное и слесарное дела. Штукатурно-малярное дело осваивают 2 человека, швейное дело — 2 человека, столярно-плотничному делу обучаются 3 человека, 5 обучающихся овладевают слесарным делом.

Исходя из показателей, полученных в ходе заполнения «Анкеты выбора профильного обучения», 8 обучающихся планируют продолжить профессионально-трудовое обучение в учреждениях среднего профессионального образования; 4 обучающихся отметили, что после окончания школы хотят устроиться на работу.

С дальнейшим местом обучения обучающимся помогли определиться учителя (4 обучающихся), основная масса обучающихся (8 человек) прислушивается к мнению родителей, 1 обучающийся сделал выбор самостоятельно.

Дальнейшие планы выпускников с умственной отсталостью соответствуют профилю их трудовой деятельности в образовательной организации, т. е. штукатурно-малярное дело — 2 обучающихся; швейное дело — 2 обучающихся; столярно-плотничное дело — 3 обучающихся; слесарное дело — 5 обучающихся.

У 10 обучающихся выбор будущей профессии точно совпал с советами родителей и педагогов образовательной организации (слесарь — 5 обучающихся; штукатур-маляр — 2 обучающихся; швея — 1 обучающийся; столяр — 1 обучающийся; плотник — 1 обучающийся). Двое обучающихся не до конца определились с выбором в связи с тем, что родители советуют им выбрать профессию повара, а учителя — швей, соответствующую их профильной трудовой подготовке в школе. Из 12 обучающихся класса 10 считают, что для будущей самостоятельной трудовой деятельности им будет достаточно знаний и умений, полученных в образовательной организации; 2 обучающихся планируют продолжить профессионально-трудовую подготовку в учреждениях среднего профессионального образования. Определиться с будущей специальностью обучающимся помогли такие формы, как экскурсии в учреждения среднего профессионального образования, на пред-

приятия, классные часы. Все обучающиеся (12 человек) ответили, что о возможностях получения будущей профессии они узнают в большей мере от учителей образовательной организации.

Обучающиеся затрудняются в выборе будущего места работы, но отметили, что это может быть завод (6 человек), ЖКО (4 человека) и фабрика (2 человека).

Предварительные выводы исследования

Полученные в ходе проведенного исследования материалы показывают, что в настоящее время в образовательных организациях, реализующих АООП, обучающиеся с умственной отсталостью осваивают различные профили трудовой подготовки. При разнообразии форм профессиональной ориентации, большинство выпускников с умственной отсталостью хотят продолжить обучение именно по тому профилю или трудоустроиться по той специальности, который они осваивают в образовательной организации, реализующей АООП, тогда как некоторые из этих специальностей (например, обувное дело, швейное дело) уже не востребованы в регионе и местах проживания обучающихся.

Материалы для обсуждения

Спектр будущих профессий и вариантов получения образова-

ния выпускниками с умственной отсталостью в г. Екатеринбурге и Свердловской области гораздо обширнее, чем перечень профилей трудовой подготовки в период их обучения в школе. Это вызывает потребность совершенствования работы по профессиональной ориентации выпускников указанной категории. Особую роль в этом направлении приобретает разработка и реализация комплексной научно обоснованной модели профессиональной ориентации, которая будет включать все необходимые этапы: подготовку, организацию, проведение и анализ эффективности профориентационной работы в образовательной организации. Необходимо учитывать, что профориентационная работа начинается в начальной школе и продолжается на протяжении всего обучения. Большим потенциалом для профориентационной работы обладает внеурочная деятельность. На 1 этапе получения образования (1–4 классы) профориентационная работа может быть реализована в рамках курса внеурочной деятельности [12]. На 2 этапе получения образования (5–9 классы) в часть учебного плана, реализуемую участниками образовательных отношений, целесообразно включить факультатив профориентационной направленности. В том и другом случае рабочая программа курса или факультатива может

быть наполнена актуальными формами профориентационной работы:

1. На уровне школы (семинары, практикумы, оформление стенгазет, бюллетени и т. д.).

2. На уровне класса или группы (экскурсии в образовательные организации начального профессионального образования и на предприятия, элективные курсы, внеклассные занятия, тренинги, сюжетно-ролевые игры по профориентации, просмотр видеofilьмов, дни открытых дверей на предприятиях, «ярмарки профессий», мастер-классы, организация встреч с представителями профессий и т. д.).

3. На индивидуальном уровне (беседы, проектная деятельность, конкурсы, выставки, индивидуальное самообразование и т. д.) [11; 12; 13].

При организации профориентационной работы обучающихся с умственной отсталостью необходимо учитывать современные вызовы общества, потребности регионального рынка труда. Это, в свою очередь, обеспечит их подготовку к осознанному выбору профессии в соответствии с психофизическими возможностями, интересами и склонностями выпускников.

Источники

1. Конвенция о профессиональной ориентации и профессиональной подготовке в области развития людских ресурсов. —

URL: <http://docs.cntd.ru/document/1900876>. — Текст : электронный.

2. Методические рекомендации по совершенствованию деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи в части комплексного сопровождения детей-инвалидов, обучающихся в муниципальных общеобразовательных школах : методические рекомендации. — Москва : Мин-во образования и науки РФ ; Институт социальных технологий, 2017. — 80 с. — Текст : непосредственный.

3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М-во образования и науки Рос. Федерации. — Москва : Просвещение, 2017. — 365 с. — Текст : непосредственный.

4. Профорентация в школе должна начинаться с первого класса, считает глава государства. — URL: <https://er.ru/activity/news/proforientaciya-v-shkole-dolzha-nachinatsya-s-pervogo-klassa-schitaet-prezident>. — Текст : электронный.

5. Социальная адаптация: понятие, примеры, виды, цели, этапы. — URL: <https://dnevnik-znaniy.ru/obshhestvo/socialnaya-adaptaciya.html>. — Текст : электронный.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). — Москва : Просвещение, 2019. — 78 с. — Текст : непосредственный.

Литература

7. Брызгалова, С. О. Социально-трудовая адаптация выпускников с нарушением интеллекта : учеб.-метод. пособие / С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак, О. А. Арапова, А. В. Зигарь, В. В. Родомазов ; под ред. Г. Г. Зак. — Екатеринбург, 2012. — 108 с. — Текст : непосредственный.

8. Воронкова, В. В. Программы специальной (коррекционной) образовательной школы VIII вида: 5–9 кл. В 2 сб. Сборник 2 / В. В. Воронкова ; под ред. В. В. Воронковой. — Москва : Гуманит. изд. центр

«ВЛАДОС», 2001. — 240 с. — Текст : непосредственный.

9. Гнатюк, А. А. Организация и содержание обучения учащихся 9–10 классов вспомогательной школы профессии «столяр (строительный)» : методические разработки / А. А. Гнатюк. — Свердловск : [б. и.], 1985. — 30 с. — Текст : непосредственный.

10. Дульнев, Г. М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Психолого-педагогическое исследование / Г. М. Дульнев. — Москва : Педагогика, 1969. — 216 с. — Текст : непосредственный.

11. Зак, Г. Г. Аспекты профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью : моногр. / Г. Г. Зак, Т. В. Козик. — Екатеринбург : [б. и.], 2021. — 174 с. — Текст : непосредственный.

12. Зак, Г. Г. Профессиональная ориентация обучающихся с умственной отсталостью: концептуальные положения, траектория развития / Г. Г. Зак, В. Козик. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2020. — №3 (59). — С. 40–51.

13. Зак, Г. Г. Современные подходы к профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью / Г. Г. Зак, Т. В. Козик. — Текст : непосредственный // Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми потребностями : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 55-летию института специального образования / Уральский государственный педагогический университет. — Екатеринбург : [б. и.], 2019. — С. 264–270.

14. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети. История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века : учеб. пособие для студентов вузов / Х. С. Замский. — 2-е изд. — Москва : Академия, 2008. — 368 с. — Текст : непосредственный.

15. Козловская, С. Н. Технологии организации профориентационной работы в школе : практическое пособие / С. Н. Козловская. — Москва : Инфра-М, 2020. — 176 с. — Текст : непосредственный.

16. Коркунов, В. В. Профессионально-трудовое обучение, воспитание и адаптация учащихся с нарушением интеллекта : моногр. / В. В. Коркунов, С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак, А. А. Гнатюк. — Екатеринбург : [б. и.], 2012. — 209 с. — Текст : непосредственный.

17. Кузма, Л. П. Системный подход к формированию базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью / Л. П. Кузма, Л. А. Клещева. — Текст : непосредственный // Кубанская школа. — 2016. — № 3. — С. 39–43.

18. Маллер, А. Г. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Маллер, Г. В. Цикото. — Москва : Академия, 2003. — 208 с.

19. Мирский, С. Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе / С. Л. Мирский. — Москва : Просвещение, 1980. — Текст : непосредственный. — 183 с.

20. Чащина, Т. В. Формирование базовых учебных действий у обучающихся с умственной отсталостью: содержание работы и подходы к мониторингу и оценке их сформированности / Т. В. Чащина. — Текст : непосредственный // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием «Наука и социум». — Новосибирск : [б. и.], 2019. — С. 93–99. — Текст : непосредственный.

21. Шинкаренко, В. А. Трудовое обучение и воспитание учащихся вспомогательной школы : учеб. пособие / В. А. Шинкаренко. — Минск : Университетское, 1990. — 144 с. — Текст : непосредственный.

22. Яковлева, И. М. Новые требования к содержанию образования и учебным достижениям в соответствии с ФГОСом обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / И. М. Яковлева. — Текст : непосредственный // Проблемы реализации ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья : сборник статей по материалам круглого стола (Москва, 17 фев-

раля 2016 г.). — Москва : Парадигма, 2016. — С. 41–46.

Materials

1. *Konvenciya o professional'noj orientacii i professional'noj podgotovke v oblasti razvitiya lyudskih resursov* [Convention on Vocational Guidance and Training in the Field of Human Resources Development] (n.d.). Retrieved from <http://docs.cntd.ru/document/1900876> (In Russ.)

2. Ministry of Education and Science of the Russian Federation (2017). *Metodicheskie rekomendacii po sovershenstvovaniyu deyatelnosti centrov psihologo-pedagogicheskoy, medicinskoj i social'noj pomoshchi v chasti kompleksnogo soprovozhdeniya detej-invalidov, obuchayushchihся v municipal'nyh obshcheobrazovatel'nyh shkolah* [Guidelines for improving the activities of centers for psychological, pedagogical, medical and social assistance in terms of comprehensive support for disabled children studying in municipal comprehensive schools]. Moscow, 80 p. (In Russ.)

3. Ministry of Education and Science of Russia (2017). *Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma obuchayushchihся s umstvennoj otstalost'yu (intellektual'nyimi narusheniyami)* [Approximate adapted basic general education program for students with mental retardation (intellectual disabilities)]. Moscow: Prosveshchenie, 365 p. (In Russ.)

4. *Proforientaciya v shkole dolzhna nachinat'sya s pervogo klassa, schitayet glava gosudarstva* [Vocational guidance at school should start from the first grade, the head of state believes] (n.d.). Retrieved from <https://er.ru/activity/news/proforientaciya-v-shkole-dolzha-nachinatsya-s-pervogo-klassa-schitayet-prezident> (In Russ.)

5. *Social'naya adaptaciya: ponyatie, primery, vidy, celi, etapy* [Social adaptation: concept, examples, types, goals, stages] (n.d.). Retrieved from <https://dnevnik-znaniy.ru/obshhestvo/socialnaya-adaptaciya.html> (In Russ.)

6. Ministry of Education and Science of Russia (2019). *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart dlya obuchayu-*

shchihsya s umstvennoj otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) [Federal state educational standard for students with mental retardation (intellectual disabilities)]. Moscow: Prosveshchenie, 78 p. (In Russ.)

References

7. Bryzgalova, S. O., Zak, G. G., Arapova, O. A., Zigar', S. A., & Rodomazov, V. V. (2012). *Sotsial'no-trudovaya adaptatsiya vypusnikov s narusheniem intellekta* [Social and labor adaptation of graduates with intellectual disabilities] [Teaching and method. manual] (Ed. G. G. Zak). Ekaterinburg, 108 p. (In Russ.)

8. Voronkova, V. V. (2001). *Programmy special'noj (korrekcionnoj) obrazovatel'noj shkoly VIII vida: 5-9 kl. : v 2 sb. Sbornik 2* [Programs of a special (correctional) educational school of the VIII type, classes 5–9] (Iss. 2; under ed. of V. V. Voronkova). Moscow: VLADOS, 240 p. (In Russ.)

9. Gnatyuk, A. A. (1985). *Organizatsiya i soderzhanie obucheniya uchashchihhsya 9-10 klassov vspomogatel'noj shkoly professii stolyar (stroitel'nyj)* [Organization and content of teaching students in grades 9-10 of an auxiliary school of the profession carpenter (construction)] [Methodological plans]. Sverdlovsk, 30 p. (In Russ.)

10. Dul'nev, G. M. (1969). *Osnovy trudovogo obucheniya vo vspomogatel'noj shkole. Psichologo-pedagogicheskoe issledovanie* [Fundamentals of labor education in the auxiliary school. Psychological and pedagogical research]. Moscow: Pedagogika, 216 p. (In Russ.)

11. Zak, G. G., & Kozik, T. V. (2021). *Aspekty professional'noj orientatsii obuchayushchihhsya s umstvennoj otstalost'yu* [Aspects of professional orientation of students with mental retardation] [Monograph]. Ekaterinburg, 174 p. (In Russ.)

12. Zak, G. G., & Kozik, T. V. (2020). Professional'naya orientatsiya obuchayushchihhsya s umstvennoj otstalost'yu: kontseptual'nye polozheniya, traektoriya razvitiya [Professional orientation of students with mental retardation: conceptual provisions, trajectory of development]. *Special Education*, 3(59), 40–51. (In Russ.)

13. Zak, G. G., & Kozik, T. V. (2019). Sovremennye podhody k professional'noj orientatsii obuchayushchihhsya s umstvennoj otstalost'yu [Modern approaches to the professional orientation of students with mental retardation]. In *Mezhdisciplinarnyj podhod v izuchenii i obrazovanii lic s osobymi potrebnyami* (Materials of the All-Russian scientific and practical conference dedicated to the 55th anniversary of the Institute of Special Education, pp. 264–270). Ekaterinburg: Ural St. Ped. Univ. (In Russ.)

14. Zamskij, H. S. (1974). *Istoriya oligofrenopedagogiki* [Mentally retarded children. The history of their study, education and training from ancient times to the middle of the XX century] [Textbook for university students]. Moscow: Prosveshchenie, 392 p. (In Russ.)

15. Kozlovskaya, S. N. (2020). *Tekhnologii organizatsii proforientatsionnoj raboty v shkole* [Technologies for organizing career guidance work at school] [Practical guide]. Moscow: Infra-M, 176 p. (In Russ.)

16. Korkunov, V. V., Bryzgalova, S. O., Zak, G. G., & Gnatyuk, A. A. (2012). *Professional'no-trudovoe obuchenie, vospitanie i adaptatsiya uchashchihhsya s narusheniem intellekta* [Vocational training, education and adaptation of students with intellectual disabilities] [Monograph]. Ekaterinburg, 209 p. (In Russ.)

17. Kuzma, L. P., & Kleshcheva, L. A. (2016). Sistemnyj podhod k formirovaniyu bazovyh uchebnyh dejstvij u obuchayushchihhsya s umstvennoj otstalost'yu [A systematic approach to the formation of basic educational activities in students with mental retardation]. *Kubanskaya shkola*, 3, 39–43. (In Russ.)

18. Maller, A. G., & Tsikoto, G. V. (2003). *Vospitanie i obuchenie detey s tyazheloy intellektual'noj nedostatochnost'yu* [Education and training of children with severe intellectual disability] [Textbook for students of higher ped. institutions]. Moscow: Akademiya, 208 p. (In Russ.)

19. Mirskiy, S. L. (1980). *Metodika professional'no-trudovogo obucheniya vo vspomogatel'noj shkole* [Methods of vocational

training in auxiliary school]. Moscow: Prosveshchenie, 183 s. (In Russ.)

20. Chashchina, T. V. (2019). Formirovanie bazovykh uchebnykh deystviy u obuchayushchihya s umstvennoj otstalost'yu: sodержanie raboty i podhody k monitoringu i ocenke ih sformirovannosti [Formation of basic learning activities in students with mental retardation: the content of the work and approaches to monitoring and assessing their formation]. In *Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem «Nauka i socium»* (pp. 93–99). Novosibirsk. (In Russ.)

21. Shinkarenko, V. A. (1990). *Trudovoe obuchenie i vospitanie uchashchihsya vspomogatel'noj shkoly* [Labor training and education of secondary school students] [Teach-

ing manual]. Minsk: Universitetskoe, 144 p. (In Russ.)

22. Yakovleva, I. M. (2016). Novye trebovaniya k sodержaniyu obrazovaniya i uchebnym dostizheniyam v sootvetstvii s FGOSom obuchayushchihsya s umstvennoj otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) [New requirements for the content of education and educational achievements in accordance with the Federal State Educational Standard for students with mental retardation (intellectual disabilities)]. In *Problemy realizacii FGOS dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* (Collection of articles based on the materials of the round table, Moscow, February 17, 2016, pp. 41–46). Moscow: Paradigma. (In Russ.)

Светлана Соломоновна Лебедева^{1,3}

Мария Евгеньевна Кудрявцева²

Юлия Юрьевна Платонова^{1,4}

Svetlana S. Lebedeva^{1,3}

Mariya E. Kudryavtseva²

Yuliya Yu. Platonova^{1,4}

**ЭКОСИСТЕМА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ
СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ,
РАБОТАЮЩИХ
С ИНВАЛИДАМИ: АСПЕКТ
ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ
В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

**THE ECOSYSTEM
OF PROFESSIONAL
TRAINING OF SOCIAL
SPHERE SPECIALISTS
WORKING WITH PERSONS
WITH DISABILITY:
THE ASPECT OF PROJECT
MANAGEMENT
IN A NETWORKED
EDUCATION ENVIRONMENT**

¹ Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, Санкт-Петербург, Россия

² Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ», mashutka331@yandex.ru

³ lebedevalanna@mail.ru

⁴ y-platonova78@mail.ru

¹ St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg, Russia

² St. Petersburg State Electrotechnical University, St. Petersburg, Russia, mashutka331@yandex.ru

³ lebedevalanna@mail.ru

⁴ y-platonova78@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме проектного управления экосистемой профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, работающих с инвалидами, в условиях сетевой образовательной среды. Анализ данной проблемы требует рассмотрения в одном концептуальном ключе трех вопросов: идеи управления социоприродной эволюцией; специфики управления экосистемой профессиональной подготовки; влияния сетевой образовательной среды на содержание и технологии подготовки специалистов социальной

Abstract. The article deals with the problem of project management of the ecosystem of professional training of social sphere specialists working with people with disabilities in a networked education environment. The analysis of this problem requires consideration of three issues in one conceptual vein: the idea of managing socio-natural evolution; the specificity of managing the ecosystem of professional training; the influence of the networked education environment on the content and methods of training social sphere specialists working with people with dis-

сферы, работающих с инвалидами, в условиях проектного управления.

Опираясь на основные философско-методологические позиции рассмотрения экологических проблем в контексте идеи управляемой ноосферной социоприродной эволюции, авторы указывают на усиливающуюся в настоящее время роль экологии человека, экологии культуры, социальной и информационной экологии [8]. Решение этой проблемы в настоящее время актуализируется в связи с необходимостью кардинального совершенствования системы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, работающих с людьми, имеющими инвалидность. Ее содержание требует опоры на теоретический фундамент экологии как науки, ориентированной на базу общественного интеллекта в условиях цифровой трансформации общества. Отмечается, что социальная адаптация, а затем и социализация человека зависит от непрерывного образования, которое содержит в себе потенциал, способствующий обеспечению экологического подхода в личностном взаимодействии, становится путем гуманизации общества, активизирует развитие таких качеств, как динамизм, гибкость, креативность, ответственность за собственную жизнь и окружающий социум.

Названные выше позиции закладываются в процесс проектирования управлением экосистемы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, что приобретает особую значимость в ситуации социальной неопределенности. Авторами отмечается, что в указанной ситуации актуализируется опора на холистический подход, реализуемый в условиях

abilities in the context of project management.

Drawing on the main philosophical and methodological positions of considering environmental problems in the context of the idea of controlled noospheric socio-natural evolution, the authors point to the currently increasing role of human ecology, cultural ecology, social and information ecology [8]. The solution of this problem is currently rather urgent due to the need to radically improve the system of professional training of social sphere specialists working with persons with disabilities. Its content requires reliance on the theoretical foundation of ecology as a science focused on the base of public intelligence in the context of the digital transformation of society. It is noted that social adaptation, and then the socialization of a person depends on continuing education, which contains the potential that can help ensure an ecological approach in personal interaction, becomes a way of humanizing society, and activates the development of such qualities as dynamism, flexibility, creativity, responsibility for one's own life and the surrounding society.

The positions mentioned above are laid down in the process of designing management of the ecosystem for professional training of social sphere specialists, which is of particular importance in the situation of social uncertainty.

The authors note that in this situation, the education system should rely on a holistic approach, realized under the conditions of metamodern civilization, which involves fundamental changes in socio-psychological characteristics and transformation of people's behavior, including in the digital educational

современной цивилизации метамодерна, предполагающего кардинальные изменения социально-психологических характеристик и трансформации поведения людей, в том числе в цифровом образовательном пространстве, как конвергентной реальности. Данная реальность рассматривается как возможность постоянного расширения платформы оказания социальных видов помощи населению, и особенно лицам с ограниченными возможностями здоровья. Предполагаемый подход ставит вопрос о совершенствовании подготовки специалистов социальной сферы, предъявляя новый уровень управления ею с позиции необходимости развития образовательной экосистемы. Новый уровень управления подготовкой специалиста — проектное управление предполагает включение обучающихся в принятие управленческих решений. Авторами раскрываются основные черты, характеризующие стратегию проектного управления экосистемой в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы, работающих с людьми с инвалидностью.

Ключевые слова: экосистема, социальные работники, социальная работа, работа с инвалидами, подготовка социальных работников, непрерывное образование, специалисты социальной сферы, образовательное пространство, инвалиды, сетевая образовательная среда.

Информация об авторах: Лебедева Светлана Соломоновна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и технологии социальной работы, ГАОУ ВО «СПбИПсР»; адрес: 199178, Россия, г. Санкт-Петербург, 12 линия В. О., д 13 «А».

space, as a convergent reality. This reality is seen as an opportunity to constantly expand the platform for providing social types of assistance to the population, and especially to persons with disabilities. The suggested approach raises the question of improving the training of social sphere specialists by presenting a new level of its management from the standpoint of the need to develop the educational ecosystem. A new level of specialist training management — project management involves the inclusion of students in making managerial decisions. The authors reveal the main features that characterize the strategy of project management of the ecosystem in the professional training of social sphere specialists working with people with disabilities.

Keywords: ecosystem, social workers, social work, work with persons with disabilities, training of social workers, continuing education, social sphere specialists, educational space, persons with disabilities, networked education environment.

Author's information: Lebedeva Svetlana Solomonovna, Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Theory and Methods of Social Work, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg, Russia.

Кудрявцева Мария Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Связи с общественностью» Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ»; адрес: 197002, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Профессора Попова, д. 5, литера Ф.

Платонова Юлия Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и технологии социальной работы, ГАОУ ВО «СПбГИПиСР»; адрес: 199178, Россия, г. Санкт-Петербург, 12 линия В. О., д. 13 «А».

Для цитирования: Лебедева, С. С. Эко-система профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, работающих с инвалидами: аспект проектного управления в условиях сетевой образовательной среды / С. С. Лебедева, М. Е. Кудрявцева, Ю. Ю. Платонова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 2 (70). — С. 146-165.

С начала 90-х гг. XX в. в Санкт-Петербурге начала складываться метацентрическая модель реализации идей общего и дополнительного профессионального образования. Для специалистов социальной сферы центральным и основным блоком реализации этой модели выступал Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы (СПбГИПСР). Помимо комплекса дисциплин профессионального образования по основным специальностям подготовки, институт предоставлял возможность получения дополнительного образования по

Kudryavtseva Mariya Evgen'evna, Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Public Relations, St. Petersburg State Electrotechnical University, St. Petersburg, Russia.

Platonova Yuliya Yur'evna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Theory and Methods of Social Work, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg, Russia.

For citation: Lebedeva, S. S., Kudryavtseva, M. E., & Platonova, Yu. Yu. (2023). The Ecosystem of Professional Training of Social Sphere Specialists Working with Persons with Disability: the Aspect of Project Management in a Networked Education Environment. *Special Education*, 2(70), pp. 146-165. (In Russ.)

программам психологии и социальной работы в рамках требований, предъявляемых к специалистам помогающих профессий, в связи с обновляющейся нормативно-правовой базой, новыми потребностями постоянно возникающих инновационных социальных служб и структур, в том числе работающих с лицами, имеющими инвалидность.

Проведение на базе института конференций и семинаров давало возможность слушателю вооружаться дополнительной теоретической и практической информацией, необходимой для реализации все расширяющихся задач

социальной работы на региональном уровне. При этом использовались все доступные ресурсы формального, неформального и информального образования.

В настоящее время система подготовки специалистов социальной сферы — одно из актуальных инновационных направлений регионального развития. Систему этой подготовки, с нашей точки зрения, целесообразно рассматривать в контексте образовательной экосистемы, которая может быть определена как «динамическая эволюционирующая взаимосвязанная сеть образовательных пространств, состоящая из индивидуальных и институциональных „поставщиков“ (провайдеров) образования, которые предполагают разнообразные образовательные ресурсы и опыты» [1, с. 4].

Рассмотрение образовательной экосистемы требует расширения ее цели, определения ее теоретического фундамента и уточнения ее основных понятий. Экология рассматривается как система научных знаний, призванная «гармонизировать динамику социоприродной эволюции, обеспечить и теоретически, и идеологически экологизацию и ноосферизацию общественных (социально-экономических) механизмов развития социальных институтов, в том числе образования как главного механизма воспроизводства об-

щественного интеллекта» [15, с. 5].

Экология как наука опирается на философско-методологический фундамент и ориентирована на решение «экологических проблем в глобальном, страновом и региональном измерениях в процессе управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта. Формой реализации социоприродного гомеостаза в социальном пространстве выступает образовательное общество» [15]. В настоящее время усиливается роль экологии человека, экологии культуры, социальной экологии, информационной экологии и др.

Личность выступает как системное социальное качество человека, в котором реализуется его фундаментальная социальная природа, определяющая его интеллект, психику, эмоции и в целом всю систему его деятельности.

Социоприродная сущность человека означает неразрывную связь человечества с биосферой планеты. Как отмечал В. И. Вернадский, люди «геологически закономерно связаны с ее (планеты) материально-энергетической структурой. <...> Стихийно человек от нее не отделим» [3, с. 8]. Для того, чтобы актуализировать свою социоприродную сущность, современному человеку, как отмечают ученые, необходимо принципиально изменить способ сво-

его сознания и мышления. Это возможно, если человек станет «таким же носителем общеприродных закономерностей саморазвития (или самоосуществления), как и сама Природа, включая планету как природное явление (форму природного бытия)» [9, с. 8].

В ситуациях, когда социоприродная ориентация человека, его социальная адаптация, образовательная и социальная мобильность зависят от образования, непрерывное образование становится формой жизни личности, обеспечивая высокий уровень экологической, социальной, культурной, профессиональной динамики. Экология личности с необходимостью требует реализации ее права на непрерывное образование в соответствии с запросами общества.

Экологическое сознание личности в системе непрерывного образования становится формой социализации человека в постоянно изменяющемся мире, выступает источником формирования системы ценностей и идеалов, способствует гармонизации социоприродных отношений в эпоху неопределенности.

Большое значение приобретает непрерывное профессиональное образование человека и особенно специалистов социальной сферы, защищающих права лиц с инвалидностью. Актуальность та-

кого образования возрастает в ситуации социальной неопределенности [подробнее об этом см.: 7, с. 3].

В этих условиях выполняющая основные образовательные задачи метацентрическая модель профессионального образования специалистов социальной сферы со второй половины 10-х гг. XXI в. перестает отвечать требованиям эпохи, получившей в работах исследователей последних лет наименование эпохи «метамодерна», характеризующегося Новым мироощущением и умонастроением, «которое проявляется в кардинальных изменениях социально-психологических характеристик и трансформации поведения людей» [5, с. 69].

Для системы профессионального образования это связано со следующими позициями:

- новыми онтологическими вызовами VUCA — мира, связанными с повышением значимости современной деятельности людей, основанных на идеях солидарности, кооперации, коммуникации, критического мышления;
- актуализацией развития гуманитарной составляющей, способностей современного человека в целостном мировосприятии, что позволяет преодолевать негативные последствия, которые несет в себе техногенная цивилизация;
- потребностями в междисциплинарной перспективной подго-

товке, опирающейся на холистический подход, в условиях трансформации цифрового образовательного пространства в конвергентную реальность, в связи с чем актуализируется использование образовательной экосистемы;

- необходимостью предвидеть и преодолевать возможные социальные риски с помощью управления психоэмоциональными нагрузками;

- созданием новых социальных структур, обслуживающих маломобильные слои населения, «группы риска», лица с инвалидностью, нуждающиеся в повышенной социальной защите и использующие для этого потенциал все расширяющихся социальных учреждений, опирающихся на профессионально подготовленные кадры.

Анализ и обобщение опыта работы в этом направлении с учетом потребностей разных маломобильных социальных групп и лиц с инвалидностью в целом и по отдельным образовательным программам был обобщен специалистами Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы, специалистами социальной сферы в публикациях журнала «Человек и образование» (журнал из Перечня ВАК), «Дискурс» (журнал из Перечня ВАК), журнала РГПУ им. А. И. Герцена и др., а также в региональных изданиях.

Обобщенные результаты исследования позволили обосновать некоторые позиции, которые целесообразно использовать при разработке содержания экосистемы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы. Использование экологического подхода предполагает соблюдение ряда принципов:

- принципа культурологического полицентризма, который предполагает повышение интегрирующей роли экологии в социальной сфере. В этом смысле акцент делается в большей степени не на биологический аспект, а на взаимодействие в управлении социоприродными системами;

- принципа синергетического взаимодействия социальных и образовательных систем, который указывает на возможность в ситуации неопределенности получить непредвиденный результат, связанный с многофакторными, многовариантными путями развития общества и образования;

- принципа допустимого порога преобразования и предварительного учета этого обстоятельства в прогнозировании реальной деятельности как в области социальной сферы, так и в области профессионального совершенствования ее кадров;

- принципа оптимизации зоны ближайшего развития, способствующего совершенствованию субъекта, в связи со встраиванием

экологических проблем в личностное поле субъекта проектирования, создание комплексных условий, способствующих личностному развитию с учетом многовариантных возможностей;

– принципов преемственности, перспективности и персонификации процесса и результатов экокультурного социального проектирования. Это предполагает создание комплекса условий для принятия и персонификации идей, а также ценностей экологической культуры. Данное обстоятельство ведет к развитию духовного стержня личности, способствует осознанию основных линий связи исторического этапа современности и перспектив в ближайшем будущем;

– принципа ситуативного подхода, при котором каждая ситуация любого уровня рассматривается как самостоятельная, самодостаточная, уникальная, предлагается анализ ее прогнозирующего влияния на развитие событий на макро-/мезо-/микро-уровнях.

В условиях управления экосистемой ее новый уровень задает цифровая образовательная среда, которая реализует себя через использование:

– электронных информационных и образовательных ресурсов и сервисов, многие из которых учитывают особенности восприятия информации людьми с про-

блемами зрения, слуха и другими ограничениями;

– цифрового образовательного контекста, системно охватывающего общее, дополнительное образование, а также формальное, неформальное и информальное образование;

– информационных и телекоммуникационных технологий, применяемых для реализации данного контекста;

– новых технологических средств обучения в условиях коллективных, групповых и индивидуальных занятий и учета состава обучающихся с разными отклонениями жизнедеятельности.

При этом необходимо принимать во внимание, что гуманитарная направленность образования как социального института, выполняющего педагогическую функцию, предполагает формирование гуманизма, идентичности, развитие личности в разных сферах деятельности. Возникает необходимость по-новому взглянуть на систему, трансформирующую объективные знания, ценности, нормы с учетом поставленных задач, отвечающих специфике ситуации неопределенности.

Отдельно нужно отметить необходимость реализации антропоцентрического принципа цифровой среды (имеются в виду ресурсы, сервис, сетевая среда социализации). Современные уче-

ные рассматривают этот принцип как «один из вариантов разрешения сложившихся на настоящем этапе противоречий между декларируемыми целями подготовки гармонично развитой личности и цифровой трансформацией, основанной на культе технологий» [9, с. 53].

В предыдущие периоды технологическая инструментальная модернизация не затрагивала ценностных основ общества. Системная модернизация требует сетевой модели организации общества и в связи с этим приведения ценностей, принципов, целей содержания образования в соответствие с требованиями сетевой коммуникации. При этом необходимо не только сохранять, но и развивать гуманистический потенциал общества.

В этих условиях модель образования может принимать лично-ориентированный, персонализированный и междисциплинарный характер. Проектная деятельность должна отличаться открытостью, конвергентностью, обеспечивать органическую связь потенциальных пространств общения, дополнительного и профессионального образования. Предполагается конвергенция социально-гуманитарных, ментально-технических аспектов феномена — сетевая (цифровая) образовательная среда. Актуализируется решение педагогических задач, свя-

занных с научно-методологическим и методическим оснащением в условиях трансформации образовательного пространства, его значительного обогащения за счет привлечения дополнительных социальных субъектов, расширяющихся с учетом обновления нормативно-правовой базы социальной сферы и ее функционального обогащения.

Все это еще раз подчеркивает, что сформировался сетевой характер жизни и деятельности человека, требующий от него таких ключевых качеств новой общности, как гуманистическая направленность, мобильность, креативность, гибкость, адаптивность, способность к оперативной деятельности и повышенная ответственность.

В условиях неопределенности особенно важно, чтобы социальная общность поддерживала ценности каждой личности, ее уникальность, наличие креативности, открытости, высокой мобильности. В общении с такой личностью должны учитываться разнообразие в подходах, вариативность, свобода выбора направлений образовательной деятельности.

Настоящее время выдвигает вопрос о конвергенции на уровне мировоззрения и образа жизни. Утверждается новый принцип организации науки, производства и образования, который ведет за собой снятие междисциплинар-

ных, межнаучных, межотраслевых барьеров.

Касаясь вопросов образования специалистов социальной сферы, работающих с людьми с инвалидностью, с учетом использования экологического подхода, цифровая технология уточняет и корректирует ряд позиций.

Одно из направлений развития цифровых технологий идет по линии использования общих подходов, характерных для экосистемы, обогащения технологий собственным дидактическим потенциалом, использования методов инструментальной дидактики (моделирование, проектирование).

Наличие расширенной информации влияет на особенности организации жизнедеятельности, систему ценностей, мировоззрение, образ жизни, потребности, как на уровне отдельного человека, так и неформальных объединений социальных институтов и других форм общественных структур.

Возникает необходимость системного учета социально-психологических особенностей нового поколения, которое отличается когнитивной, эмоционально-волевой спецификой и спецификой взаимосвязей в социальных сферах, что отражается на всех звеньях процесса обучения и дает новый уровень результатов образования.

Формирование цифровой экономики сопровождается новыми требованиями к профессионализму кадров, новыми формами организации трудовой деятельности (работа в удаленном доступе, частая смена профессиональных коллективов, проектирование, временные команды виртуальный офис, фриланс).

При этом необходимо учитывать образовательные характеристики сетевого общества, влияющего на уровень подготовки профессиональных кадров в содержательном и технологическом плане:

- использование сетевых ресурсов интернета для создания коммуникативных средств в условиях отсутствия пространственных, временных, межгосударственных, межкультурных, межпоколенческих ограничений;
- доминирование горизонтальных равноправных связей над вертикальным (иерархическим) во всех сферах и на уровне социальных институтов, что предусматривает обогащение коммуникации и взаимодействия на макро-/мезо-/микроуровнях;
- развитие личностно ориентированных тенденций в пространстве сетевых ресурсов, включая индивидуализацию образовательной услуги, развитие персонализированных сервисов; создание сообществ, объединяющих работу над проектом, творчество, коммуникации, досуг, постоян-

ное повышение уровня образования, осознание проблем в едином пространстве продуктивной и социально значимой самореализации личности.

В этих условиях особое внимание следует уделить разработке методологии исследования социальных и социально-образовательных процессов, где доминирующей выступает идея взаимосвязи рациональных и иррациональных способов мировосприятия, что обеспечивает его целостность. Ученые отмечают, что «только синтез научного (рационально-теоретического) и вне-научного (художественно-образного) восприятия мира обеспечивает возможность построения целостного мировоззрения» [14, с. 248].

Именно интуитивные, эмоциональные способы постижения окружающей реальности играют центральную роль на обобщающем этапе образовательной деятельности, когда она определяет персональный, профессиональный результат. Субъект деятельности концентрируется на создании проекта в социальной или социально-образовательной сфере, а затем на управлении проектом как результатом собственного или коллективного творчества в контексте управления образовательной экосистемой.

На современные образовательные системы оказывают

влияние и различные позиции заказчиков образования (например, рынка труда), которые предъявляют различные требования к образу будущего образования. Это может быть сам человек (обучающийся на направлении «социальная работа»), учащийся с инвалидностью), семья, разнообразные сообщества, представленные формальными и неформальными группами, а также сетевые сообщества (сообщества в сети Интернет), бизнес (работодатель), государство.

Учет внешних влияний факторов при построении образовательной экосистемы для обучения специалистов социальная сфера позволит не только максимально учесть интересы всех заинтересованных в образовательном процессе сторон, но и определить ключевые современные направления развития личностных, метопредметных и предметных компетенций для специалистов в эпоху цифровизации.

Новые позиции, осваивающиеся сетевой образовательной средой, требуют существенных изменений в содержании практики управления развитием экосистемой, что в дальнейшем выливается в гибкое и оперативное повышение квалификации специалистов социальной сферы.

Из широкого комплекса проблем, которые необходимо решать для создания проекта разви-

тия экосистемы подготовки кадров, выделим наиболее значимые.

Одним из актуальных вопросов выступает вопрос об особенностях решения социальных проблем на мезо- и микроуровнях с необходимостью обеспечения решения их специалистами социальной сферы, с привлечением социальных институтов в условиях использования потенциала общественных организаций и объединений. Подобное направление деятельности служит предотвращению в определенной степени риска безопасности, стихийной социализации, которое несет в себе виртуальное пространство. В этих условиях необходимо добиваться целостности образовательной экосистемы и целенаправленности деятельности по ее реализации.

Немаловажным выступает вопрос о разработке разноуровневых программ образовательной экосистемы для людей с инвалидностью. Причем актуализируется создание программ, основных и дополнительных, в зависимости от потребностей обучающихся и сложившейся социальной ситуации, а также потенциала образовательных экосистем. Необходимо обеспечить связь этих программ с потенциалом деятельности соответствующих федеральных и региональных ресурсных центров.

Реализация этих проблем на практике ведет за собой обосно-

вание и разработку механизма осуществления программ, подготовку технологических решений, выявление и обоснование функций сопровождения, его режима, создание адаптационно-методических материалов и др.

Рассматривая направления, влияющие на современное образование при разработке и создании разноуровневых программ подготовки специалистов социальной сферы в рамках образовательной экосистемы, можно выделить «большие тенденции изменений», к которым относятся:

- общая динамика технологического развития;
- политико-экономические трансформации;
- социально-культурные трансформации.

В этом контексте приоритетами при создании механизма осуществления программ в рамках экосистемы выступают получение знаний и создание новых знаний, процесс воспитания, процесс формирования навыков, личностное развитие и оценка (фиксация) достижений.

Значимыми при определении ключевых направлений формирования экосистемы для специалистов социальной сферы, влияющих на трансформацию образования, представляются результаты исследования в рамках проекта «Глобальное будущее образования» — «Будущее образование,

глобальная повестка — 2030», где определены ключевые векторы развития в образовательных средах будущего [2]:

– когнитивная революция, включающая технологии «когнитивного фитнеса», развитие новой психофармацевтики, массовые нейроинтерфейсы, НТТР 2.0 — протокол «обмена мыслями»;

– тотальность интернета (мобильная и цифровая), включающая «новую честность», массовые виртуальные миры, цифровую копию мира, массовый интернет вещей;

– автоматизация рутинных интеллектуальных операций, включая технологии автоматических семантических переводчиков, высокоуровневый искусственный интеллект, в том числе в виртуальных мирах, и др.

Анализируя выделенные ключевые тренды процесса трансформации образования, которые определяют изменения социума и каждой сферы деятельности, в том числе и социальной, можно определить пять фундаментальных пар качеств мира будущего как основы для генерации тенденции при построении образовательных экосистем и разработке механизмов осуществления программ для обучения будущих специалистов, такие как глобальность и сложность, избыточность и разнообразие, скорость и неопределенность, цифровизация и

автоматизация, гиперсвязанность и мобильность.

Выделенные тенденции требуют от образовательной экосистемы минимизации издержек и рутинных операций, обеспечения скорости реагирования на образовательные запросы и ситуации как со стороны обучающихся, так и со стороны социальной сферы, отражающей социальную политику государства и конкретные, адресные запросы лиц с инвалидностью. В этой системе каждый субъект образования самостоятельно формирует образовательный и профессиональный запрос, выбирает формы, средства (в том числе цифровое обучение) и условия его реализации.

Анализ тенденций подготовки специалистов социальной сферы показал, что на сегодняшний день в России 231 вуз реализует образовательную программу по направлению 39.03.02. «Социальная работа», а в рейтинге востребованных специальностей со стороны обучающихся занимает 52-е место. Также интерес представляет статистика обучающихся с инвалидностью: по данным статистической формы отчетности вузов (ВПО-1), численность лиц с инвалидностью и с ОВЗ, принятых на обучение на программы высшего образования (программы бакалавриата, специалитета и магистратуры) в 2022 г., составляла 9813 человек. Общая чис-

ленность обучающихся из числа инвалидов и лиц с ОВЗ по программам высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура) составила 31 975 человек, а число завершивших обучение по программам высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура) из числа инвалидов на 2022 г. составило 4340 человек. Статистические данные (Росстат) показывают ежегодное увеличение численности обучающихся с инвалидностью, принятых на обучение на программы высшего образования: в 2019/20 уч. г. — 7773 человек, в 2021/22 уч. г. уже 9813 человек. Эти данные наглядно демонстрируют необходимость качественно нового подхода к обучению специалистов социальной сферы, готовых в соответствии с тенденциями современного образования и образовательных экосистем осуществлять сопровождение, адаптацию и дальнейшую комплексную социализацию лиц с инвалидностью в контексте новых педагогических и гуманистических установок при построении образовательного процесса.

Наряду с рассмотрением общих подходов и тенденций к развитию и проектированию управления образовательной экосистемой, требуется рассмотреть ряд конкретных проблем.

Особое внимание уделяется обобщению теоретических и прак-

тических выводов о результатах уже имеющихся отдельных частных исследований актуальных аспектов проективного управления образовательной экосистемой для специалистов социальной сферы, работающих с лицами, имеющими инвалидность, в условиях сетевого общества, и их использования при создании целостной программы.

Стратегическая направленность практики управления развитием образовательной экосистемы повышения квалификации специалистов социальной сферы, работающих с лицами, имеющими инвалидность, требует внесения существенных изменений во все основные компоненты образовательной системы для этой категории кадров.

Во-первых, это обоснование целей и конкретных задач. В качестве целей развития образовательной экосистемы выступает комплекс государственных документов и ряд основополагающих научных работ в данной области, затрагивающих интересы людей с ограниченными возможностями здоровья.

Во-вторых, это касается вопросов обоснования и передачи контента. Этот процесс связан с отбором содержания образования по данной проблеме. Предполагается сначала осуществить анализ традиционной информации, выявление ее основополагающих

начал, а затем внесение инновационных аспектов (возможно, связанных с ценностными и мировоззренческими позициями) в целостный контент системы. Не касаясь всех содержательных вопросов, остановимся на наиболее актуальных. Необходимо отметить, что содержание информации должно включать, помимо компонентов общестандартных, разработанных федеральными ГОСТами, компоненты, связанные с содержанием инновационной деятельности социального уровня, работающих с лицами, имеющими инвалидность. Их деятельность, в свою очередь, должна быть сориентированной на модель стратегических коммуникаций с целевыми группами, от взаимоотношений с которыми зависит успешность решения проблем маломобильных групп населения. При этом необходимо учитывать интеракции как внешних коммуникаций, по отношению к структуре, в которой работает специалист, так и внутренних коммуникаций, отражающих горизонтальные связи субъекта деятельности на базе определенной социальной структуры, в процессе выполнения профессиональных функций.

В-третьих, по-новому необходимо отнестись к формату конструирования контента. Не касаясь ряда основных проблем, обратим

внимание на одно из важнейших требований, связанных с необходимостью проявления гибкости и динамичности, что предполагает более высокий уровень практико-ориентированной деятельности, активизации постоянно обогащающихся социальных сред. Гибкое внесение новых ресурсов в общий формат контекста обеспечивает сочетание традиционного материала с инновационными ресурсами социальных сред, особенно экоресурсами. Последнее предполагает достаточно гибкое и обособанное ознакомление с новыми аспектами деятельности социальных субъектов, выявление значимости их внесения в содержание образования специалистов социальных сфер, что будет отражаться на повышении уровня практико-ориентированного характера обучения.

В-четвертых, уделяется внимание личностно ориентированному характеру обучения, который во многом определен вышеуказанными позициями. В процессе освоения контента преподаватель может осуществлять следующие варианты в работе с обучающимися: полностью давать представление о контенте, а затем поэтапно, частично рассматривать его отдельные стороны и взаимосвязи. Можно предложить источники, позволяющие студенту полностью (или частично) освоить контент. Предоста-

вить возможность разным студентам освоить части контента и в дальнейшем обосновать в процессе обсуждения совместно общие позиции. Предполагается также и ряд других вариантов взаимоотношений преподавателя со студентами на этапе отбора и освоения контента.

В современных условиях растущей неопределённости жизни перед преподавателем стоит вопрос, как подготовить обучающегося к различным вариантам освоения контента в предварительной работе с ним до начала чтения курса (консультации, рекомендации литературы, просмотра сайтов). Значимую роль играет посещение социальных организаций, деятельность которых целесообразно использовать в процессе освоения контента.

В условиях реализации идей образовательной экосистемы преподаватель должен учитывать сеть образовательных, социально-образовательных объектов (пространств), потенциал которых должен войти, полностью или частично, в содержание формирующегося контента и предварительно методически быть обоснованным и технологически выверенным.

При этом определенная часть контента должна быть заполнена раскрытием реального опыта работы в указанном направлении, с учетом функциональных обязан-

ностей специалистов социальной сферы.

Представленный нами подход заставляет преподавателя изменить позицию в следующих направлениях: расширить объем знаний о стратегических коммуникациях, выявлять резервы ближайших социальных сред для использования их в качестве учебного материала, вносить системные ресурсы, направленные на развитие потенциала социальных сетей. При этом предполагается обоснованно использовать цифровой формат для фиксации, систематизации и обобщения полученных данных. В обработанном виде эти данные могут лечь в основу более четкого отбора образовательного контента и в дальнейшем отражаться на всех этапах проекта, а также на этапе формирования образовательного продукта, который может быть реализован в рамках проектов или программ.

Процесс проектного управления, используемый при создании образовательной экосистемы, способствует включению слушателей в принятие управленческих решений (на примере уточнения частных задач, формирования и реализации контента) и создает возможности для внедрения моделей персонализированного обучения.

В идеологии проектного управления, как мы уже указывали, доминирует позиция «доверия и

солидарности», включение всех участников экосистемы в создание образовательного продукта и участие в его реализации на всех этапах управления.

Выводы

Целесообразно, чтобы стратегия проектного управления экосистемой профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, работающих с людьми, имеющими инвалидность, характеризовалась следующими чертами:

– целесообразностью и возможностью интегрировать основные идеи социоприродной эволюции во все сферы и направления профессиональной деятельности;

– обоснованностью принимаемых решений на всех уровнях деятельности и доведения их до всех участников образовательного процесса на всех уровнях управления;

– обеспечением поэтапного подхода к реализации задач данной экосистемы для лиц с инвалидностью, при опоре на целостность и сознательность их выполнения;

– в случае реализации конкретных программ, ориентированных на разные сроки выполнения, сохранять условия, при которых каждый этап может быть подвергнут анализу. В связи с этим необходимо выявлять его движущие силы в развитии целостной экосистемы;

– завершением результатов, выражающихся в обосновании определенного этапа комплексного процесса проектного управления экосистемой профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, работающих с людьми, имеющими инвалидность.

Использование экоориентированного подхода может способствовать не только качественной подготовке работника социальной сферы как профессионала, но и его личностному росту, как когнитивно сложного субъекта, отличающегося высоким уровнем духовно-нравственных качеств, как представителя профессии, несущей глубокий гуманитарный смысл.

Успешность работы в рамках введения образовательной экосистемы требует специальной подготовки преподавательского состава.

Не касаясь всех вопросов подготовки преподавателей, назовем лишь некоторые направления:

- исторический опыт экологического поведения;
- государственные и частные инициативы в области здоровьесбережения различных социальных групп населения;
- задачи экосистемы и пути их реализации;
- конкретные программы для специалистов социальной сферы, работающих с разными группами населения.

Источники

1. Образовательные экосистемы для общественной трансформации : доклад / Global Education Futures. — Москва : Российский учебник, 2018. — 212 с. — Текст : непосредственный.

2. Результаты исследования «Будущее образование: глобальная повестка» / Павел Лукша, Дмитрий Песков. — URL: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/f47/f47425d3a3eeae0b4d37ce157f622aea.pdf>. — Текст : электронный.

Литература

3. Вернадский, В. И. Несколько слов о ноосфере / В. И. Вернадский. — Текст : непосредственный // Ноосферные исследования. — 2013. — Вып. 1 (3). — С. 6–17.

4. Колесникова, Е. Ю. Цифровая революция в образовании: возможности и риски для классических университетов / Е. Ю. Колесникова. — Текст : непосредственный // Научная мысль Кавказа. — 2022. — № 1(109). — С. 26–37. — DOI 10.18522/2072-0181-2022-109-26-37. — EDN WYZOUY.

5. Колесникова, И. А. Постпедагогический синдром эпохи цифромодернизма / И. А. Колесникова. — Текст : непосредственный // Высшее образование в России. — 2019. — Т. 28. — No 8–9. С. 67–82. — DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-67-82>.

6. Кремлева, Л. В. Стратегирование образования: экосистемный переход / Л. В. Кремлева, К. Е. Заведенский, П. Д. Рабинович, С. Н. Апенько. — Текст : непосредственный // Интеграция образования. — 2020. — Т. 24, № 4. — С. 656–674.

7. Кудрявцева, М. Е. Образование людей с инвалидностью в контексте использования стратегических коммуникаций в условиях неопределённости / М. Е. Кудрявцева, С. С. Лебедева, Ю. Ю. Платонова. — Текст : непосредственный // Человек и образование. — 2022. — № 1. — С. 81–90. — doi: 10.54884/S181570410019967-8.

8. Лебедева, С. С. Инновационные направления совершенствования социального образования специалистов социальной

сферы / С. С. Лебедева, Ю. Ю. Платонова, И. В. Мишина. — Текст : непосредственный // Человек и образование. — 2021. — № 4 (69). — С. 42–52. — DOI 10.54884/S181570410018538-6. — EDN WEQDYC.

9. Лубков, А. В. Антропоцентрический принцип цифровизации образования / А. В. Лубков, О. В. Гордиенко, А. А. Соколова. — Текст : непосредственный // Наука и школа. — 2020. — № 6. — С. 48–56.

10. Миньяр-Белоручева, А. П. Новые вызовы системе современного образования / А. П. Миньяр-Белоручева. — Текст : непосредственный // Военно-гуманитарный альманах : материалы XV Междунар. науч. конф. по актуальным проблемам теории языка и коммуникации, Москва, 25 июня 2021 года. — Москва : Военный университет, 2021. — Вып. 6. — С. 10–20. — EDN ESZQAU.

11. Панов, В. И. Стратегия устойчивого развития и экологическая психология / В. И. Панов. — Текст : непосредственный // Экопсихологические исследования — 5 : сборник научных статей / редакторы-составители: С. Ю. Жданова, М. О. Мдивани, В. И. Панов. — Пермь : ОТ и ДО, 2018. — 408 с.

12. Платонова, Ю. Ю. Перспективы развития образовательной экосистемы для людей с инвалидностью / Ю. Ю. Платонова, С. Г. Саликова. — Текст : непосредственный // Социально-психологические проблемы современного общества: пути решения (памяти профессора А. П. Орловой) : сборник научных статей / под науч. ред. Е. Л. Михайловой, отв. за выпуск С. А. Моторов. — Витебск : Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2022. — С. 59–65. — EDN ZBIRGV.

13. Принципы построения новой экосистемы: поликультурное пространство : моногр. / Е. В. Врагова, С. Л. Данильченко, Д. Н. Ермаков [и др.] ; гл. ред. Е. А. Астраханцева. — Чебоксары : Среда, 2022. — 200 с. — ISBN 978-5-907561-42-7. — DOI 10.31483/a-10368. — EDN NXUWMP. — Текст : непосредственный.

14. Романова, Е. В. Соотношение рационального и иррационального в картине

мира // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. — 2007. — № 3. — С. 247–252.

15. Субетто, А. И. Экология личности / А. И. Субетто. — Текст : непосредственный // Экология личности : Рос. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 7–8 апр. 1998 г.) / Центр. ин-т повышения квалификации руководящих работников и специалистов профессионального образования М-ва общего и проф. образования РФ ; [и др.]. — Санкт-Петербург : [б. и.], 1997. — 216 с.

16. Kirby, A. Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure Our Culture / A. Kirby. — New York : Continuum Publishing Corporation, 2009. — 282 p. — Text : unmediated.

17. Müller-Eiselt, R. Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn Gestalten können / R. Müller-Eiselt. — München : DVA, 2015. — Text : unmediated.

18. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants / M. Prensky. — Text : unmediated // On the Horizon. — 2001. — Vol. 9. — No. 5, October. — DOI 10.1108/10748120110424816.

Materials

1. Global Education Futures (2018). *Образовательные экосистемы для обшчественной трансформации* [Educational Ecosystems for Social Transformation] [Report]. Moscow: Rossiyskiy uchebnik, 212 p. (In Russ.)

2. Luksha P., Peskov D. (n.d.). *Rezultaty issledovaniya «Budushchee obrazovanie: global'naya povestka»* [Results of the study "Future education: a global agenda"]. Retrieved from <https://vbudushee.ru/upload/i/block/f47/f47425d3a3eae0b4d37ce157f622aea.pdf> (In Russ.)

References

3. Vernadskiy, V. I. (2013). Neskol'ko slov o noosfere [A few words about the noosphere]. *Noosfernye issledovaniya*, 1(3), 6–17. (In Russ.)

4. Kolesnikova, E. Yu. (2022). Tsifrovaya revolyutsiya v obrazovanii: vozmozhnosti i riski dlya klassicheskikh universitetov [Digital revolution in education: opportunities and risks for classical universities]. *Nauchnaya*

mysl' Kavkaza, 1(109), 26–37. DOI: 10.1852/2072-0181-2022-109-26-37. EDN WYZOUY. (In Russ.)

5. Kolesnikova, I. A. (2019). Postpedagogicheskii sindrom epokhi tsifromodernizma [Post-pedagogical syndrome of the era of digital modernism]. *Vysshhee obrazovanie v Rossii*, 28(8–9), 67–82. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-67-82> (In Russ.)

6. Kremleva, L. V., Zavedenskiy, K. E., Rabinovich, P. D., & Apen'ko, S. N. (2020). Strategirovanie obrazovaniya: ekosistemnyy perekhod [Education strategizing: ecosystem transition]. *Integratsiya obrazovaniya*, 24(4), 656–674. (In Russ.)

7. Kudryavtseva, M. E., Lebedeva, S. S., & Platonova Yu. Yu. (2022). Obrazovanie lyudey s invalidnost'yu v kontekste ispol'zovaniya strategicheskikh kommunikatsiy v usloviyakh neopredelennosti [Education of people with disabilities in the context of the use of strategic communications in conditions of uncertainty]. *Chelovek i obrazovanie*, 1, 81–90. doi: 10.54884/S181570410019967-8 (In Russ.)

8. Lebedeva, S. S., Platonova, Yu. Yu., & Mishina, I. V. (2021). Innovatsionnye napravleniya sovershenstvovaniya sotsial'nogo obrazovaniya spetsialistov sotsial'noy sfery [Innovative directions for improving the social education of specialists in the social sphere]. In *Chelovek i obrazovanie*, 4(69), 42–52. DOI: 10.54884/S181570410018538-6. EDN WEQDYC. (In Russ.)

9. Lubkov, A. V., Gordienko, O. V., & Sokolova, A. A. (2020). Antropotsentricheskii printsip tsifrovizatsii obrazovaniya [Anthropocentric principle of digitalization of education]. *Nauka i shkola*, 6, 48–56. (In Russ.)

10. Min'yar-Beloruicheva, A. P. (2021). Nove vyzovy sisteme sovremennogo obrazovaniya [New challenges to the system of modern education]. In *Voенно-gumanitarnyy al'manakh* (Materials of the XV Intern. scientific conf. on Actual Problems of the Theory of Language and Communication, Moscow, June 25, 2021, Iss. 6, pp. 10–20). Moscow: Voennyi universitet, 2021. EDN ESZQAU. (In Russ.)

11. Panov, V. I. (2018). Strategiya ustoychivogo razvitiya i ekologicheskaya psikhologiya [Strategy of sustainable development and ecological psychology]. In S. Yu. Zhdanova, M. O. Mdivani, V. I. Panov (Eds.), *Ekopsikholicheskie issledovaniya* — 5 (Collection of scientific articles). Perm': OT i DO, 408 p. (In Russ.)
12. Platonova, Yu. Yu., & Salikova, S. G. (2022). Perspektivy razvitiya obrazovatel'noy ekosistemy dlya lyudey s invalidnost'yu [Prospects for the development of an educational ecosystem for people with disabilities]. In E. L. Mikhaylova (Ed.), *Sotsial'no-psikhologicheskie problemy sovremennogo obshchestva: puti resheniya (pamyati professora A. P. Orlovoy)* (Collection of scientific articles, pp. 59–65). Vitebsk: Vitebskiy gosudarstvennyy universitet im. P. M. Masherova. EDN ZBIRGV. (In Russ.)
13. Vragova, E. V., Danil'chenko, S. L., Ermakov, D. N., et al. (2022). *Printsipy postroeniya novoy ekosistemy: polikul'turnoe prostranstvo* [Principles of building a new ecosystem: polycultural space] [Monograph]. Cheboksary: Sreda, 200 p. ISBN 978-5-907561-42-7. DOI 10.31483/a-10368. EDN NXUWMP (In Russ.)
14. Romanova, E. V. (2007). Sootnoshenie ratsional'nogo i irratsional'nogo v kartine mira [Correlation between rational and irrational in the picture of the world]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta*, 3, 247–252. (In Russ.)
15. Subetto, A. I. (1997). Ekologiya lichnosti [Personal Ecology]. In *Ekologiya lichnosti* (Rus. scientific-practical. conf.). St. Petersburg: Min. of general and prof. education of the Russian Federation, 216 p. (In Russ.)
16. Kirby, A. (2009). *Digimodernism: How New Technologies Dismantle the Postmodern and Reconfigure Our Culture*. New York: Continuum Publishing Corporation, 282 p.
17. Müller-Eiselt, R. (2015). *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn Gestalten können*. München: DVA, 2015.
18. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). DOI: 10.1108/10748120110424816.



Елена Ермолаевна Дмитриева
21.04.1952 — 30.03.2023

30 марта 2023 года на 71 году жизни скончалась доктор психологических наук, профессор, специалист в области коррекционной психологии Елена Ермолаевна Дмитриева.

Вся профессиональная деятельность Елены Ермолаевны была неразрывно связана с Нижегородским государственным педагогическим университетом (ныне Мининским университетом), где она училась и работала преподавателем, заведующей кафедрой, деканом факультета и где вместе со своими учителями, учениками и единомышленниками осуществляла образовательную и научную деятельность.

Сфера научных интересов Е. Е. Дмитриевой была связана с

проблемой коммуникативного развития и социализации детей с нарушениями развития.

В стенах родного вуза под руководством У. В. Ульяновской Елена Ермолаевна работала сначала над кандидатской диссертацией «Особенности общения со взрослым у дошкольников с ЗПР», которую успешно защитила в 1989 году, а потом и над докторской диссертацией «Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития», защищенной в 2005 году.

На протяжении многих лет Елена Ермолаевна являлась членом Диссертационного совета, научным руководителем аспи-

рантуры по педагогической психологии и коррекционной психологии. Вела активную разностороннюю деятельность, зарекомендовав себя как добросовестного исследователя, организатора учебных и научных мероприятий, успешного гибкого менеджера в вопросах проектирования образовательного пространства вуза, как эксперта в области подготовки кадров для работы с детьми и подростками, в том числе с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, как компетентного профессионала, которая была всегда «на передовой».

Результаты научной деятельности Е. Е. Дмитриевой нашли свое отражение в более 100 научных статьях и 5 монографиях по проблемам возрастной, педагогической и коррекционной психологии.

Елена Ермолаевна была членом экспертного совета ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», членом Диссертационного совета Д 33.2.018.01 — коррекционная педагогика / педа-

гогические науки, коррекционная психология и дефектология / психологические науки, членом редакционного Совета по коррекционной психологии рецензируемого научного журнала «Известия РГПУ им. А. И. Герцена», членом редакционной коллегии рецензируемого научного журнала «Психолого-педагогический поиск» ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина». При этом, несмотря на большой объем научной и преподавательской деятельности, она также продолжала консультировать детей с ограниченными возможностями здоровья и их семьи, работая дефектологом в региональном консультативном центре медико-психологического сопровождения «Росток» (г. Нижний Новгород).

Коллеги и ученики запомнят Елену Ермолаевну как человека дела с огромным организационно-управленческим потенциалом, в лице которого высшая школа и российская коррекционная психология имела высококвалифицированного профессионала.

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ



ИНСТИТУТ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уральского государственного
педагогического университета

проводит прием студентов
на программы бакалавриата:

44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

- **ПРОФИЛЬ: «ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА»**
- **ПРОФИЛЬ: «ЛОГОПЕДИЯ»**
- **ПРОФИЛЬ: «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**
- **ПРОФИЛЬ: «СПЕЦИАЛЬНАЯ ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**

МАГИСТРАТУРА

44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

- **ЛОГОПЕДИЯ**
- **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**
- **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РЕАБИЛИТАЦИИ И АБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Наш адрес:
620091, г. Екатеринбург,
пр-т Космонавтов, 26,
Институт специального образования.
Тел.: (343) 336-14-38

Приемная комиссия УрГПУ:
620091, г. Екатеринбург,
пр-т Космонавтов, 26,
кабинет 152.
Тел.: (343) 235-76-43

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Материалы принимаются только по электронной почте для ведения четкого контроля и сохранности авторских материалов.

Редакция журнала «Специальное образование» принимает к рассмотрению статьи, *соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся*. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата с авторов, являющимися докторами наук или аспирантами, не взимается.

Присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае несоблюдения норм оригинальности текста и заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи не будут приняты.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8—12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файлы с этими материалами);
- размер кегля — 14;
- поля — 2 см;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56—57]. Пронумерованный список литературы (**должен содержать не менее 15 источников**) приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.0.100—2018.

Пример оформления списка литературы

- | | |
|------------------------------|---|
| Книга, изданная 1 автором | Иванов, И. И. Название книги / И. И. Иванов. — Москва : Наука, 2004. — 179 с. — Текст : непосредственный. Внимание! Пробел до и после знака «двоеточие» |
| Книга, изданная 2—3 авторами | Иванов, И. И. Название книги / И. И. Иванов, П. П. Петров, С. С. Сидоров. — Москва : Наука, 2004. — 210 с. — Текст : непосредственный. |
| Диссертация | Иванов, И. И. Название : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Иванов Иван Иванович ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004. — 587 с. — Текст : непосредственный.
Иванов, И. И. Название : специальность 07.00.02 «Отечественная история» : дис. ... канд. ист. наук / Иванов Иван Иванович ; Урал. гос. ун-т. им. А. М. Горького. — Екатеринбург, 2004. — 162 с. — Текст : непосредственный. |
| Статья из сборника | Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов, А. А. Петров. — Текст : непосредственный // Название сборника / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2004. — С. 120—164. |

Статья из журнала

Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов. — Текст : непосредственный // Наука и жизнь. — 2004. — № 1. — С. 28—34.

Электронные ресурсы
(по ГОСТ 7.82—2001)

Иванов, И. И. Компьютерная графика : рабочая программа : для студентов-заочников / И. И. Иванов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2006. — 1 CD-ROM. — Екатеринбург : [б. и.], 2006. — Систем. требования: IBM PC ; 4 Gb RAM ; Windows 98 ; Word 6.0. — Загл. с титул. экрана. — Текст. Изображение : электронные.

Российская государственная библиотека : официальный сайт. — Москва, 1999—. — Обновляется в течение суток. — URL: <http://www.rsl.ru> (дата обращения: 10.11.2003). — Текст : электронный.

Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ: journals.uspu.ru.

Отдельными файлами прилагаются рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прилагается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, то есть помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):

- фамилия, имя, отчество полностью;
- ученая степень, звание, должность;
- полное и точное место работы;
- контактная информация (e-mail, номер телефона, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).

Примечание 1. ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях.

Примечание 2. В качестве адреса для публикации в журнале лучше указывать адрес места работы.

2. Название статьи.

3. Аннотация. Аннотация должна представлять собой краткое резюме статьи в объеме **150—200 слов (1500—2000 знаков с учетом пробелов)** и включать следующие аспекты содержания статьи: предмет, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; заключение/выводы.

4. Ключевые слова (**5—7 слов**).

5. Классификационный код тематической рубрики: ГСНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).

Обязательным условием публикации является наличие рецензии доктора наук.

В рецензии отражается:

- название статьи;
- автор (авторы);
- соответствие тематике журнала;
- актуальность, новизна и практическая значимость представленных материалов;
- замечания по содержанию и оформлению;
- предложения о возможности публикации, необходимости доработки или отклонения представленной рукописи с указанием причины.

На рецензии ставится подпись рецензента, которая удостоверяется в соответствии с действующими правилами. Электронная копия рецензии присылается автором вместе с материалами к публикации.

Уважаемые читатели!

Научно-методический журнал «**Специальное образование**»
включен в Объединенный каталог «Пресса России» —
подписной индекс 81956.

Подписку на журнал можно оформить в любом почтовом отделении России. По вопросам подписки и публикаций вы можете обращаться по электронной почте: **specobr@uspu.ru**

Научно-методический журнал «**Специальное образование**» имеет регистрационный номер ISSN 1999-6993 в Международном центре регистрации периодических изданий (г. Париж, Франция). Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486930. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-35122 от 28.01.2009.

Адрес редакции: 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 134

Электронная почта: specobr@uspu.ru

Телефон/факс редакции: (343) 336-14-38

Главный редактор: кандидат педагогических наук, доцент
Филатова Ирина Александровна

Цена свободная

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ВЫПУСК 2 (70)**

Адрес учредителя: 620091, Екатеринбург, пр-т. Космонавтов, 26,
Уральский государственный педагогический университет.

Для детей старше 16 лет. Подписано в печать 23.06.2023. Формат 60x90 1/16.
Дата выхода в свет: 28.06.2023.

Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 9,9. Уч.-изд. л. 10,5. Тираж 500 экз. Заказ 5430.

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета
по адресу 620091, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: uspu@uspu.ru