

ФГАОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
Институт специального образования

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION

3 (75) ` 2024

Editor-in-Chief:

E. V. SEMENOVA, Cand. of Psychology (Ekaterinburg, Russia)

Deputy Editor-in-Chief:

A. V. KUBASOV, Dr of Philology, Prof. (Ekaterinburg, Russia)

Editorial Board:

G. G. ZAK, Cand. of Pedagogy, Associate Prof. (Ekaterinburg, Russia)

E. V. KARAKULOVA, Cand. of Pedagogy, Associate Prof. (Ekaterinburg, Russia)

O. G. NUGAEVA, Cand. of Psychology, Associate Prof. (Ekaterinburg, Russia)

L. V. KHRISTOLUBOVA, Cand. of Philology, Associate Prof. (Ekaterinburg, Russia)

A. V. TSYGANKOVA, Cand. of Philology, Associate Prof. (Ekaterinburg, Russia)

Editorial Council:

R. O. AGAVELYAN, Dr of Psychology, Prof. (Novosibirsk, Russia)

A. A. ALMAZOVA, Dr of Pedagogy, Associate Prof. (Moscow, Russia)

L. B. BARYAEVA, Dr of Pedagogy, Prof. (Novosibirsk, Russia)

L. A. GOLOVCHITS, Dr of Pedagogy, Prof. (Moscow, Russia)

A. A. DMITRIEV, Dr of Pedagogy, Prof. (Perm, Russia)

E. A. DUGINA, Dr of Medical Sciences (Ekaterinburg, Russia)

E. L. INDENBAUM, Dr of Psychology, Prof. (Irkutsk, Russia)

T. P. KALASHNIKOVA, Dr of Medical Sciences, Associate Prof. (Perm, Russia)

ZAHID MAJET, Dr of Special Education (Islamabad, Pakistan)

D. M. MALLAEV, Dr of Pedagogy, Prof. (Makhachkala, Russia)

S. MILEVSKI, Dr of Philology, Prof. (Gdansk, Poland)

S. A. MINYUROVA, Dr of Psychology, Prof. (Ekaterinburg, Russia)

O. S. ORLOVA, Dr of Pedagogy, Prof. (Moscow, Russia)

A. B. PALCHIK, Dr of Medical Sciences, Prof. (Saint Petersburg, Russia)

O. G. PRIKHODKO, Dr of Pedagogy, Prof. (Moscow, Russia)

Yu. A. RAZENKOVA, Dr of Pedagogy, Associate Prof. (Moscow, Russia)

T. V. TUMANOVA, Dr of Pedagogy, Prof. (Moscow, Russia)

V. V. KHITRYUK, Dr of Pedagogy, Prof. (Minsk, Republic of Belarus)

A. M. TSAREV, Cand. of Pedagogy (Pskov, Russia)

Ekaterinburg 2024

Учредитель:

ФГАОУ 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: канд. психол. наук, Е. В. СЕМЕНОВА (Екатеринбург, Россия)

Заместитель главного редактора: д-р филол. наук, профессор А. В. КУБАСОВ (Екатеринбург, Россия)

Редакционная коллегия:

канд. пед. наук, доц. **Г. Г. Зак** (Екатеринбург, Россия), канд. пед. наук, доц. **Е. В. Каракулова** (Екатеринбург, Россия), канд. психол. наук, доц. **О. Г. Нугаева** (Екатеринбург, Россия), канд. филол. наук, доц. **Л. В. Христолюбова** (Екатеринбург, Россия), канд. филол. наук, доц. **А. В. Цыганкова** (Екатеринбург, Россия).

Редакционный совет:

д-р психол. наук, проф. **Р. О. Агавелян** (Новосибирск, Россия), д-р пед. наук, доц. **А. А. Алмазова** (Москва, Россия), д-р пед. наук, проф. **Л. Б. Баряева** (Новосибирск, Россия), д-р пед. наук, проф. **Л. А. Головщиц** (Москва, Россия), д-р пед. наук, проф. **А. А. Дмитриев** (Пермь, Россия), д-р мед. наук **Е. А. Дугина** (Екатеринбург, Россия), д-р психол. наук, проф. **Е. Л. Инденбаум** (Иркутск, Россия), д-р мед. наук, проф. **Т. П. Калашиникова** (Пермь, Россия), доктор специального образования **Захид Маджет** (Исламабад, Пакистан), д-р пед. наук, проф. **Д. М. Маллаев** (Махачкала, Россия), д-р филол. наук, проф. **С. Милевски** (Гданьск, Польша), д-р психол. наук, проф. **С. А. Минюрова** (Екатеринбург, Россия), д-р пед. наук, проф. **О. С. Орлова** (Москва, Россия), д-р мед. наук, проф. **А. Б. Пальчик** (Санкт-Петербург, Россия), д-р пед. наук, проф. **О. Г. Приходько** (Москва, Россия), д-р пед. наук, доцент **Ю. А. Разенкова** (Москва, Россия), д-р пед. наук, проф. **Т. В. Туманова** (Москва, Россия), д-р пед. наук, проф. **В. В. Хитрюк** (Минск, Республика Беларусь), канд. пед. наук **А. М. Царёв** (Псков, Россия).

Специальное образование: научно-методический журнал / ФГАОУ ВО «Урал. С71 гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2024. — № 3 (75). — 218 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.

© ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2024

© Специальное образование, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИНВАЛИДНОСТЬЮ

**Красильникова О. А., Пенин Г. Н., Люкина А. С., Чиж О. А.,
Филиппова М. И., Пшеничнова Е. Э., Базырина О. А.**

Санкт-Петербург, Россия

Дактилология в ареале специфических средств
вербальной коммуникации: векторы использования
в современном мире6

Прищепова И. В.

Санкт-Петербург, Россия

Логопедическая работа
по предупреждению дизорфографии
у второклассников с общим недоразвитием речи20

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ

Мошнина О. В.

Москва, Россия

Функциональные возможности
педагогического оценивания
в выявлении обучающихся с трудностями в обучении.....38

Робин С. Д., Кружкова О. В.

Екатеринбург, Россия

Возможности применения технологии айтрекинга
в психолого-педагогической диагностике обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья и детей
с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.....53

СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ

Андреева С. В.

Москва, Россия

Модифицированное логопедическое обследование речи
детей с расстройствами аутистического спектра68

- Васягина Н. Н.**
Екатеринбург, Россия
- Саночкина А. В.**
Тюмень, Россия
Социально-психологический портрет матери,
применяющей насильственные методы воспитания95
- Гарипова А. П., Христолюбова Л. В.**
Екатеринбург, Россия
Взаимодействие с семьей в сенсорном воспитании
дошкольников с задержкой психического развития113
- Стянина А. В.**
Екатеринбург, Россия
Роль родителей в формировании
читательской деятельности у детей
среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения129

КОМПЛЕКСНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ И АБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИНВАЛИДНОСТЬЮ

- Мирошниченко О. А., Вечканова И. Г.**
Санкт-Петербург, Россия
Оценка воспринимаемости информации
в аспекте организации доступной среды
при социальном обслуживании лиц
с нарушением интеллекта143

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

- Зак Г. Г., Семенова Е. В.**
Екатеринбург, Россия
- Джамиль Х. Т.**
Исламабад, Пакистан
Подготовка педагогов-дефектологов
в Исламской Республике Пакистан.....159

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Баряева Л. Б.

Новосибирск, Россия

Лопатина Л. В.

Санкт-Петербург, Россия

Марущак Е. Б.

Новосибирск, Россия

Масаева З. В.

Грозный, Россия

Межличностное взаимодействие детей
с тяжелыми нарушениями речи со сверстниками
в совместной предметно-игровой деятельности.....182

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Газиева М. З., Газиева Я. З.

Грозный, Россия

Готовность будущих педагогов
к использованию инклюзивных практик и возможности
формирования инклюзивной культуры педагога199

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ214

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Специальное образование. 2024. № 3 (75).

Special Education. 2024. No 3 (75).

УДК 376.356

ББК 4452.024

ГРНТИ 14.29.27

Код ВАК 5.8.3

Ольга Александровна Красильникова^{1✉}

Геннадий Николаевич Пенин^{2✉}

Анна Сергеевна Люкина^{3✉}

Ольга Александровна Чиж^{4✉}

Мария Игоревна Филиппова^{5✉}

Елизавета Эдуардовна Пшеничнова^{6✉}

Ольга Антоновна Базырина^{7✉}

Ol'ga A. Krasil'nikova^{1✉}

Gennadiy N. Penin^{2✉}

Anna S. Lyukina^{3✉}

Ol'ga A. Chizh^{4✉}

Mariya I. Filippova^{5✉}

Elizaveta E. Pshenichnova^{6✉}

Ol'ga A. Bazyrina^{7✉}

**ДАКТИЛОЛОГИЯ В АРЕАЛЕ
СПЕЦИФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ
ВЕРБАЛЬНОЙ
КОММУНИКАЦИИ:
ВЕКТОРЫ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**DACTYLOLOGY AMONG
THE SPECIFIC MEANS
OF VERBAL
COMMUNICATION:
VECTORS OF USE
IN THE MODERN WORLD**

^{1,2,3,4,5,6,7} Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

¹ ekoryukina@yandex.ru, SPIN-код: 3159-3300

² madam.penina2010@yandex.ru, SPIN-код: 4728-4525

³ ana-lukina@mail.ru, SPIN-код: 2774-9460

⁴ olgachizh@yandex.ru, SPIN-код: 7086-4904

⁵ mpogorelova@herzen.spb.ru, SPIN-код: 7373-9639

⁶ elizaveta119595@gmail.com, SPIN-код: 1936-2308

⁷ orangeblink382@gmail.com, SPIN-код: 3323-2540

^{1,2,3,4,5,6,7} Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

¹ ekoryukina@yandex.ru, SPIN: 3159-3300

² madam.penina2010@yandex.ru, SPIN: 4728-4525

³ ana-lukina@mail.ru, SPIN: 2774-9460

⁴ olgachizh@yandex.ru, SPIN: 7086-4904

⁵ mpogorelova@herzen.spb.ru, SPIN: 7373-9639

⁶ elizaveta119595@gmail.com, SPIN: 1936-2308

⁷ orangeblink382@gmail.com, SPIN: 3323-2540

Аннотация. В статье рассматривается значение дактильной речи в со-

Abstract. The article examines the importance of dactylic speech in the

© Красильникова О. А., Пенин Г. Н., Люкина А. С., Чиж О. А., Филиппова М. И., Пшеничнова Е. Э., Базырина О. А., 2024

временном поликультурном мире. Раскрывается роль дактилологии как оригинального самостоятельного средства общения и развития лиц с ограниченными возможностями. Показана возможность и необходимость ее применения в обучении детей с сенсорными, интеллектуальными, речевыми и иными нарушениями развития, в том числе со сложной структурой дефекта, для формирования у них речевого общения и словесно-логического мышления.

Описаны результаты исследовательского проекта, в рамках которого проведено разноплановое научно-практическое исследование дактилологии как социально-педагогического феномена словесной речи, уточнены дактильные знаки каждой буквы русского алфавита и разработана единая унифицированная нормативная модель дактильного алфавита, а также соответствующая ей система правил дактилирования. Представлены данные о предварительной апробации разработанных материалов в образовательных организациях для детей с нарушением слуха, свидетельствующие о повышении у школьников культуры использования дактильной речи в учебной и внеурочной деятельности, точности воспроизведения и восприятия пальцевых знаков, скорости обмена учебной информацией. Приводятся данные о введении разработанной системы в образовательный процесс студентов-сурдопедагогов в рамках учебной дисциплины «Вербальные и невербальные средства коммуникации» в РГПУ им. А. И. Герцена, свидетельствующие о повышении мотивации в изучении дактилологии и активности обучающихся в реализации проектной и учебно-ис-

modern multicultural world and reveals the role of dactylology as an original self-sufficient means of communication and development of persons with disabilities. The authors highlight the possibility and necessity of its use in teaching children with sensory, intellectual, speech and other developmental disorders, including those with a complex structure of the disability, for the formation of their verbal communication and verbal-cognitive thinking.

The article describes the results of the research project, within the framework of which a multifaceted scientific and practical study of dactylology as a socio-pedagogical phenomenon of verbal speech was carried out, the dactylic signs of each letter of the Russian alphabet were specified, and a unified normative model of the dactylic alphabet, as well as the corresponding system of dactylic rules, was developed. The authors present the data on preliminary testing of the developed materials in education institutions for children with hearing impairments, indicating an increase among schoolchildren in the culture of using dactylic speech in educational and extracurricular activities, the accuracy of reproduction and perception of hand signs, and the speed of exchange of educational information. The study reports on the introduction of the developed system into the education process of students-surdopedagogues within the framework of the academic discipline "Verbal and non-verbal means of communication" in Herzen State Pedagogical University of Russia, indicating an increase in motivation in the study of dactylology and the activity of students in the realization of project-based and education-research activities while using specific means of communication.

следовательской деятельности в рамках использования специфических средств коммуникации.

Материалы статьи могут быть использованы в организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и подготовки студентов-дефектологов к профессиональной педагогической деятельности.

Ключевые слова: дактилология, дактильная форма речи, средства коммуникации, специфические средства общения, дети с нарушениями слуха, сурдопедагогика, нарушения слуха, дети со сложной структурой дефекта, учебная деятельность, внеучебная деятельность, специфические средства вербальной коммуникации, вербальная коммуникация.

Благодарности. Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект № 20ВГ).

Информация об авторах: Красильникова Ольга Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой сурдопедагогика, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена; адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, 26; email: ekoryukina@yandex.ru.

Пенин Геннадий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры сурдопедагогика, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена; адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, 26; email: madam.penina2010@yandex.ru.

Люкина Анна Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогика, Российский госу-

The materials of the article can be used in organizing the education of children with disabilities and training students-defectologists for their future professional teaching activity.

Keywords: dactylology, dactylic form of speech, communication means, specific communication means, children with hearing impairments, surdopedagogy, hearing impairments, children with a complex structure of the disability, learning, out-of-class activities, specific means of verbal communication, verbal communication.

Acknowledgments. The research has been carried out with financial support of the internal grant of the Herzen State Pedagogical University of Russia (Project No. 20VG).

Author's information: Krasil'nikova Ol'ga Aleksandrovna, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Surdopedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

Penin Gennadiy Nikolaevich, Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Surdopedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

Lyukina Anna Sergeevna, Candidate Pedagogy, Associate Professor of Department of Surdopedagogy, Herzen

дарственный педагогический университет имени А. И. Герцена; адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, 26; email: anaslukina@mail.ru.

Чиж Ольга Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры сурдопедагогике, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена; адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, 26; email: olgachizh@yandex.ru.

Филиппова Мария Игоревна, ассистент кафедры сурдопедагогике, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена; адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, 26; email: mpogorelova@herzen.spb.ru.

Пшеничнова Елизавета Эдуардовна, ассистент кафедры сурдопедагогике, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена; адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, 26; email: elizaveta119595@gmail.com.

Базырина Ольга Антоновна, ассистент кафедры сурдопедагогике, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена; адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, 26; email: orangeblink382@gmail.com.

Для цитирования: Красильникова, О. А. Дактилология в ареале специфических средств вербальной коммуникации: векторы использования в современном мире / О. А. Красильникова, Г. Н. Пенин, А. С. Люкина, О. А. Чиж, М. И. Филиппова, Е. Э. Пшеничнова, О. А. Базырина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 6-19.

State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

Chizh Ol'ga Aleksandrovna, Candidate Psychology, Associate Professor of Department of Surdopedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

Filippova Mariya Igorevna, Assistant Lecturer of Department of Surdopedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

Pshenichnova Elizaveta Eduardovna, Assistant Lecturer of Department of Surdopedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

Bazyrina Ol'ga Antonovna, Assistant Lecturer of Department of Surdopedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

For citation: Krasil'nikova, O. A., Penin, G. N., Lyukina, A. S., Chizh, O. A., Filippova, M. I., Pshenichnova, E. E., Bazyrina, O. A. (2024). Title. *Special Education*, 3(75), pp. 6-19. (In Russ.)

В современной социально-педагогической ситуации границы дактильного кода выходят далеко за рамки дефектологического знания. Кинетический характер дактильной коммуникации получил научное обоснование не только в трудах ведущих российских дефектологов (С. А. Зыкова, А. И. Дьячкова, Е. Н. Марциновской, Л. П. Носковой, Б. Д. Корсунской, Р. М. Боскис, Г. Л. Зайцевой, И. Ф. Гейльмана, Е. Г. Речицкой, А. Г. Геранкиной и др.), но и в работах известных ученых — психологов, физиологов, лингвистов, которые всегда отводили важную роль двигательному компоненту в речи детей. Для подтверждения данного положения следует обратиться к теории управляющей функции речевых кинестезий в процессах мышления, разработанной А. Н. Соколовым, к исследованиям А. Н. Леонтьева, утверждавшего, что двигательная активность ребенка выступает условием развития его психики.

Большое значение имеют также экспериментальные работы М. М. Кольцовой, подтверждающие огромную роль пальцевых движений для овладения слышащими детьми словесной речью. В то же время дети, владеющие «дактилогической речью», по мнению ученого, «чрезвычайно легко» обучаются звуковой речи [6].

Высказывания психофизиологов в полной мере соответствуют

научным изысканиям ученых-дефектологов. В частности, С. А. Зыков утверждает, что «Между пальцевыми кинестезиями и кинестезиями артикуляционного аппарата устанавливаются прочные нейродинамические связи, благодаря которым дактильная речь становится опорой для устной речи» [4, с. 39]. Консолидированное мнение специалистов о решающей роли ручных кинестезий (для нас — дактильных знаков) в речевом совершенствовании ребенка может быть отнесено к любой категории детей, в том числе — с нормативным развитием.

Неограниченные возможности дактильного кода позволили специалистам-экспертам Всемирной федерации глухих (ВФГ) разработать на основе латинских графем международный дактильный алфавит, который официально принят IV Конгрессом федерации (Стокгольм, Швеция). С 1963 года эта модель пальцевой азбуки служит надежным средством коммуникации неслышащих на международных форумах ВФГ (конгрессах, конференциях, симпозиумах). В современном мире большой интерес к дактильной речи проявляют не только педагоги-дефектологи, но и специалисты самых разных профессий, не связанных напрямую с коммуникативными проблемами глухих людей.

Наше изучение дактилологии как специфической формы словесной речи дает основание утверждать, что дактильная система коммуникации является оригинальным самостоятельным средством общения и развития мышления лиц с ограниченными возможностями [5]. Она обладает всеми достоинствами социально-педагогического феномена вербальной коммуникации. Не случайно И. Ф. Гейльман в послесловии к своему уникальному труду «Дактилология» указывает на практическую «необходимость более полного и широкого использования пальцевой азбуки в работе по эффективному развитию познавательных и коммуникативных способностей тех, кто не слышит, их интеграции в современном мире, насыщенном информацией» [3, с. 87].

Отечественной дефектологией накоплен огромный опыт по успешному применению дактильной речи не только в общении и обучении незлышащих и слабозлышащих, но и детей со сложной структурой дефекта: умственно отсталых глухих, слепоглухих, детей с синдромом Ушера, с множественными нарушениями. Дактилология служит надежным помощником в работе с детьми с кохлеарными имплантатами и с речевыми нарушениями. Всё больший интерес к специфическим средствам общения прояв-

ляют специалисты смежных отраслей научного знания — психологи, физиологи, социологи, лингвисты, культурологи, педагоги общеобразовательных организаций.

Историко-педагогические изыскания ученых-сурдопедагогов свидетельствуют, в частности, о том, что в XIX веке в российских периферийных училищах для глухих активно использовались дактильная и жестовая формы речи при обучении «запоздавших с обучением глухих и незлышащих к обучению устной речи, а также умственно отсталых» [1, с. 119]. Впрочем, в первые годы советской власти дактильную речь тоже рекомендовалось применять «лишь при обучении глухих подростков и умственно отсталых глухих» [1, с. 123]. На наш взгляд, такое отношение сурдопедагогов к дактильной речи не несет в себе отрицательной коннотации, а, наоборот, свидетельствует о ее универсальном характере. Дактилология оказалась понятной, доступной и удобной системой словесного общения даже для детей с нарушением слуха и интеллекта.

Рассматриваемое нами специфическое средство кинетической коммуникации глухих и слабозлышащих сохраняет свою актуальность и в тех случаях, когда наряду с нарушением слуха у детей имеются нарушения зрения, дви-

жений и другие недостатки. Особый интерес представляют научные и учебно-методические исследования специалистов-тифлосурдопедагогов (И. А. Соколянского, Р. А. Мареевой, А. И. Мещерякова, А. В. Ярмоленко, Т. А. Басиловой, А. В. Апраушева, О. И. Скороходовой, Е. А. Гончаровой, А. А. Маркова и др.), посвященные вопросам применения дактильной речи в условиях социальной адаптации, обучения и воспитания слепоглухих детей. Так, А. В. Ярмоленко, изучая особенности различных форм речи и мышления слепоглухих, установила, что дети с сочетанным нарушением зрения и слуха, овладевшие словесной речью, пользуются в том числе пальцевой буквенной азбукой глухих: «Слепоглухонемые говорят ею, держа друг друга за руки и ощущая положение пальцев, изображающее букву, тактильно» [15, с. 298].

По мнению А. И. Мещерякова и Р. А. Мареевой, словесную речь у слепоглухого ребенка на начальном этапе развития следует формировать не в звуковой, а в дактильной форме: «Устная речь должна венчать многообразную систему разных видов словесной речи, а не лежать в основе всех форм речи» [12, с. 24].

Усвоение словесного языка дает возможность слепоглухому успешно изучать школьные дисциплины. Причем ведущей фор-

мой воспринимаемой им речи остается дактилология. Воспроизводимой учеником речью может быть как дактильная, так и устная, которой слепоглухой овладевает в условиях специальной школы.

Высокую оценку дактильной коммуникации как универсального средства обучения, воспитания и развития детей со сложной структурой дефекта единодушно дают отечественные ученые — тифлосурдопедагоги и специалисты-практики (И. А. Соколянский, Р. А. Мареева, А. И. Мещеряков, А. В. Апраушев, О. И. Скороходова, Т. А. Басилова, А. В. Ярмоленко, А. А. Марков и др.). В частности, О. И. Скороходова в своей книге «Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир» (1972) вспоминает о том, как И. А. Соколянский в ходе ознакомления слепоглухих воспитанников с различными видами часов постепенно приучил ее к пальцевой азбуке и сформировал представление о часах и времени. «Поняла я также, — отмечает Ольга Ивановна, — и значение ручной азбуки, этого непревзойденного способа общения слепоглухонемых с окружающими людьми» [14, с. 303].

Специалисты-дефектологи отмечают, что среди слепоглухих большую группу составляют дети с синдромом Ушера. Это заболевание «передается по наследству

и проявляется в нарушении слуха (глухота или тугоухость), сужении полей зрения и нарушении адаптации к смене света и темноты (или пигментный ретинит), а также в возможных (при разных типах синдрома) нарушениях чувства равновесия» [13, с. 5].

Личностный статус детей с синдромом Ушера, их социально-ролевое положение во многом определяются степенью снижения зрения. Однако вне зависимости от состояния зрения дети с синдромом Ушера, как правило, используют в общении с педагогами, родителями, сверстниками с сенсорными нарушениями разные формы речи: устную, тактильную и жестовую. Причем тактильные контакты детей при разных проявлениях синдрома Ушера осуществляются как на основе пальцевой азбуки глухих (визуальное восприятие), так и с помощью контактной дактилологии [2].

Общение с ребенком, страдающим синдромом Ушера, в условиях зрительно воспринимаемой им тактильной речи требует соблюдения определенных правил: собеседнику следует находиться от ребенка на расстоянии не более полуметра; разговор должен проводиться в хорошо освещенном месте; при разговоре собеседнику необходимо располагаться лицом к источнику света; в процессе общения следует

учитывать ограниченность поля зрения ребенка и предъявлять ему тактильные знаки на уровне груди, ближе к лицу.

Если тактильное общение с ребенком с синдромом Ушера на основе зрительного восприятия затруднено, используется тактильное (контактное) восприятие дактилологии. Таким образом, тактильная речь выступает надежным средством коммуникации и социальной адаптации ребенка со сложным сенсорным нарушением. В целях эффективной помощи детям с синдромом Ушера специалисты-дефектологи настоятельно рекомендуют педагогам, родителям, социальным работникам осваивать специфические средства общения со слепоглухими, в том числе тактильную речь.

Развитие технико-медико-реабилитационных возможностей в последние десятилетия привело к созданию нового метода помощи лицам с тяжелыми нарушениями слуха — кохлеарной имплантации (КИ). Появилась весьма специфическая и разнородная группа имплантированных детей. Однако практика показала, что операция по кохлеарной имплантации создает условия, но не гарантирует перехода ребенка к спонтанному освоению речи на слухозрительной основе. Обучение и общение детей с КИ зачастую требует применения специфиче-

ских средств коммуникации, в частности дактилологии и даже жестовой речи. Как отмечает И. В. Королева, «у детей, имплантированных после 3-х лет с сопутствующими расстройствами речи, внимания, не имевших слухового опыта до имплантации, дактильная речь в сопровождении с устной речью может быть использована при коррекции произношения, развитии навыков письма после достаточного развития слухоречевых навыков и навыков оральной речи как ведущего способа общения» [7, с. 38–39].

Дактильная речь остается востребованной и при обучении школьников с КИ в условиях образовательных организаций для слабослышащих и позднооглохших детей. Большинство из них воспринимают на слух речь разговорной громкости, однако ее понимание остается неточным, неполным, ограниченным в условиях открытого выбора, а самостоятельная устная коммуникация сопровождается, как правило, дактильным проговариванием или жестовой речью [11, с. 256]. Устно-дактильное общение имплантированных учащихся друг с другом, с педагогами, родителями в значительной мере устраняет возникающие речевые трудности и способствует совершенствованию коммуникативных умений детей с кохлеарными им-

плантами (О. А. Красильникова, А. С. Люкина).

Неоценимую помощь дактильная речь оказывает и работе учителя-логопеда со слышащими детьми, имеющими различные речевые нарушения. В этом случае дактилология может выполнять функцию логопедического тренинга.

Таким образом, дактилология как кинетическая система коммуникации обладает высоким лингводидактическим потенциалом для эффективного словесного общения детей с сенсорными, интеллектуальными, речевыми и иными нарушениями развития и формирования у них словесно-логического мышления. То есть дактильная знаковая система успешно «выполняет те же функции, что и звуковой язык для слышащих» [3, с. 86]. Она дает ученику дар слова, самовыражения, величайшую «роскошь человеческого общения» (Антуан де Сент-Экзюпери). Дактилология легко и быстро усваивается любым «обучаемым» ребенком, устраняя барьеры в его коммуникации с окружающими людьми. Вызывает удивление, что за многие столетия успешного использования дактильной коммуникации в различных социокультурных и образовательных условиях она не получила достойной оценки ученых, педагогов-практиков и общества в целом.

Проведенное нами исследование дает основание считать дактилологию уникальной системой общения людей в современном мире. Впервые в специальной педагогике мы предлагаем придать дактильной коммуникации официальный статус универсального средства обучения и общения и рекомендовать ее для всех категорий детей. Дактилология как «престижная» [3, с. 87] кинетическая система требует широкого распространения в среде обучающихся различных образовательных организаций. Однако она необходима прежде всего лицам с нарушением слуха. Мы полностью разделяем научно-методическую оценку дактильной формы речи, данную выдающимся исследователем специфических средств общения Е. Ройшертом (1861–1918): «С помощью ручного алфавита может быть выражено каждое слово, в то время как произносимое органами речи остается невидимым. Звуковая речь для глухого похожа на стенографическую запись. Между перцепцией и репродукцией ручного алфавита существует полное соответствие, тогда как произношение и считывание с губ не соответствуют друг другу. Если бы все люди на свете пожелали выучить ручной алфавит, то я бы немедленно приступил к его введению в обучение глухонемых. Глухонемой был бы

поставлен в счастливое положение вступить в общение со всеми людьми» [1, с. 115].

В ареале специфических средств, имеющих распространение в современной России, принята дактилология, основанная на русском алфавите и русском языке как средстве межнационального общения. За многие годы ее использования в общении и обучении неслышащих накопились десятки различных авторских моделей пальцевой азбуки. Изображения дактилем в них, обозначающих одни и те же буквы, зачастую существенно отличаются друг от друга. К сожалению, такое обилие дактильных алфавитов создает большие препятствия для ее освоения и применения обучающимися, специалистами-практиками и всеми, интересующимися этой формой словесной речи.

В связи со сложившейся ситуацией нами впервые предлагается в рамках исследовательского проекта единая унифицированная нормативная модель дактильного алфавита, которая может быть принята и официально утверждена для использования как всеобщее самостоятельное средство коммуникации. При поиске оптимальной конфигурации и кинетики дактильных знаков для унифицированного дактильного алфавита учитывались особенности имеющихся русских пальцевых

азбук. Моделирование единой дактильной системы осуществлялось на основе таких критериев, как четкость, максимальная визуальная дифференцированность дактилем, легкость и точность их восприятия, доступность для всех контингентов обучающихся. Дактильный алфавит представлен нами в графическом виде и в 3D-формате [9].

Внедрение в практику общения и обучения глухих унифицированного дактильного алфавита требует «„установления“ и введения единых правил дактилирования» [3, с. 5]. В полном соответствии с предлагаемой моделью нормативной дактильной азбуки нами составлена унифицированная система правил дактилирования. В ней интегрировано всё лучшее, имеющееся в авторских моделях указанных правил (И. Ф. Гейльман, А. Г. Геранкина, Е. Г. Речицкая и др.).

Предварительная апробация унифицированного дактильного алфавита и разработанных на его основе правил дактилирования, осуществляемая в образовательных организациях Санкт-Петербурга для детей с нарушением слуха, а также проведение обучающего эксперимента со студентами-сурдопедагогами в рамках учебной дисциплины «Вербальные и невербальные средства коммуникации» свидетельствуют о существенном качественном из-

менении в овладении обучающимися техникой дактилирования и чтения с руки. У глухих учащихся повысилась культура использования дактильной речи в учебной и внеурочной деятельности, точность воспроизведения и восприятия пальцевых знаков, скорость обмена учебной информацией. По наблюдениям педагогов образовательных организаций для детей с нарушением слуха, применение обучающимися унифицированного дактильного алфавита способствует интенсивному накоплению воспитанниками активного словарного запаса по изучаемым учебным дисциплинам и речевому развитию глухих и слабослышащих. При этом расширяется круг пользователей дактилологии как специфической коммуникативной системы. В него включаются, как правило, слышащие сверстники, родители и ближайшие родственники незлышащих детей [10].

Студенты-сурдопедагоги, увлеченные дактилологией, включаются в проектную и учебно-исследовательскую деятельность по вопросам использования специфических средств коммуникации в обучении и общении глухих, участвуют в научно-практических конференциях разного уровня с докладами о научных изысканиях в области лингвистики дактильной и жестовой речи. У студентов изменяется мотива-

ция в изучении дактилологии. Появляется потребность применять дактильную коммуникацию во внеурочной работе с глухими детьми. Например, при постановке для них ярких, доступных для восприятия спектаклей, проведении игр и экскурсий [8].

Проведенное нами разноплановое научное исследование дактилологии как социально-педагогического феномена словесной речи меняет традиционное представление об этом оригинальном, самодостаточном знаке общения и обучения лиц с нарушением слуха. Высокий коммуникативный статус дактильной речи, ее проверенный на практике дидактический потенциал позволяют считать дактилологию универсальной многоцелевой системой общения детей и взрослых в инклюзивном обществе. В условиях широкого поликультурного, межнационального взаимодействия обучающихся, реформирования образовательных систем всех уровней дактилология должна занять достойное место в структуре эффективных речевых средств обучения, общения и социальной адаптации лиц, нуждающихся в надежной, доступной и удобной форме словесной коммуникации с окружающими людьми.

Литература

1. Басова, А. Г. Исторические данные об отношении сурдопедагогов к дактильной

и жестовой форме речи в обучении глухих / А. Г. Басова, А. Г. Геранкина. — Текст : непосредственный // Вопросы сурдопедагогики: ученые записки МГПИ им. В. И. Ленина. — 1970. — № 402. — С. 106–128.

2. Быкова, Л. М. Методика обучения русскому языку в школе для глухих детей : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Л. М. Быкова, Е. А. Горбунова, Т. С. Зыкова и др. ; под ред. Л. М. Быковой. — Москва : Просвещение, 1991. — 303 с. — Текст : непосредственный.

3. Гейльман, И. Ф. Дактилология : учеб. пособие / И. Ф. Гейльман. — Ленинград : ЛВЦ ВОГ, 1981. — 88 с. — Текст : непосредственный.

4. Зыков, С. А. Методика обучения глухих детей языку / С. А. Зыков. — Москва : Просвещение, 1977. — 200 с. — Текст : непосредственный.

5. Ильина, С. Ю. Психолого-педагогические проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья : моногр. / С. Ю. Ильина, С. Ю. Кондратьева, О. А. Красильникова, Ю. Т. Матасов, Л. С. Медникова, Г. Н. Пенин, Д. И. Бойков, М. В. Аккерман, К. Г. Негуляева, В. С. Самойлова. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. — 190 с. — Текст : непосредственный.

6. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. — Москва : Педагогика, 1973. — 143 с. — Текст : непосредственный.

7. Королёва, И. В. Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами / И. В. Королева. — Санкт-Петербург : НИИ ЛОР, 2005. — 90 с. — Текст : непосредственный.

8. Красильникова, О. А. Инклюзивная проектная деятельность как компонент профессиональной подготовки студентов с нарушением слуха в области сурдопедагогики / О. А. Красильникова, Г. Н. Пенин, А. С. Люкина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 107–117.

9. Красильникова, О. А. Обучение дактилологии: новые подходы и расширение сферы использования / О. А. Красильни-

кова, Г. Н. Пенин, А. С. Люкина, О. А. Чиж, М. И. Филиппова, Е. Э. Пшеничникова, О. А. Базырина. — Текст : непосредственный // Кафедра сурдопедагогика: межинституциональное взаимодействие науки и практики : сборник научных и учебно-методических статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Герценовские чтения: современные проблемы дефектологии и реабилитации: семья лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в контексте образовательных отношений», Санкт-Петербург, 25–29 марта 2024 года. — Санкт-Петербург : Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2024. — С. 24–28.

10. Красильникова, О. А. Субъекты социально-педагогического сопровождения лиц с нарушением слуха: традиции и инновации в обучении дактилологии / О. А. Красильникова, Г. Н. Пенин, А. С. Люкина, О. А. Чиж. — Текст : электронный // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2023. — N 209. — С. 82–88. — URL: https://lib.herzen.spb.ru/media/magazines/contents/1/209/8_izvestiya_n.209_krasilnikova.pdf (дата обращения: 19.06.2024).

11. Люкина, А. С. Развитие коммуникативных умений младших школьников с кохлеарными имплантами в образовательном пространстве организации для слабослышащих и позднооглохших обучающихся / А. С. Люкина. — Текст : непосредственный // Кафедра сурдопедагогика в зеркале времен : коллективная монография. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. — С. 255–277.

12. Мещеряков, А. И. Первоначальное обучение слепоглухонемого ребенка / А. И. Мещеряков, Р. А. Мареева. — Москва : Просвещение, 1964. — 56 с. — Текст : непосредственный.

13. Саломатина, И. В. Синдром Ушера и наши дети. Родителям детей с нарушением слуха, педагогам и социальным работ-

никам / И. В. Саломатина. — Москва : Академия исследований культуры, 2001. — 112 с. — Текст : непосредственный.

14. Скороходова, О. И. Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир / О. И. Скороходова. — Москва : Педагогика, 1972. — 448 с. — Текст : непосредственный.

15. Ярмоленко, А. В. К вопросу о формах речи у слепоглухонемых детей / А. В. Ярмоленко. — Текст : непосредственный // Вопросы сурдопедагогика: труды Ленинградского научно-практического института слуха и речи / под ред. М. Л. Шкловского. — Ленинград : Каргосиздат, 1940. — Т. III. — С. 297–302.

References

1. Basova, A.G. (1970). Istoricheskie dannye ob otnoshenii surdopedagogov k daktil'noj i zhestovoj forme rechi v obuchenii glukhikh [Historical data on the attitude of teachers of the deaf to the dactylic and signed form of speech in the education of the deaf]. *Voprosy surdopedagogiki: Uchenye zapiski MGPI im. V. I. Lenina*, 402, 106–128. (In Russ.)

2. Bykova, L.M. (1991). *Metodika obucheniya russkomu yazyku v shkole dlya glukhikh detej* [Methods of teaching the Russian language at school for deaf children]. Moscow: Prosveshchenie, 303 p. (In Russ.)

3. Gejl'man, I.F. (1981). *Daktilologiya* [Dactylology]. Leningrad: LVC VOG, 88 p. (In Russ.)

4. Zykov, S.A. (1977). *Metodika obucheniya glukhikh detej yazyku* [Methods of teaching language to deaf children]. Moscow: Prosveshchenie, 200 p. (In Russ.)

5. Il'ina, S.Yu. (2023). *Psikhologo-pedagogicheskie problemy obrazovaniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Psychological and pedagogical problems of education of children with disabilities] [Monograph]. St. Petersburg: Izdatel'stvo RGPU im. A. I. Gercena, 190 p. (In Russ.)

6. Kol'cova, M.M. (1973). *Dvigatel'naya aktivnost' i razvitie funkcij mozga rebenka* [Motor activity and development of child brain functions]. Moscow: Pedagogika, 143 p. (In Russ.)

7. Korolyova, I.V. (2005). *Slukhorechevaya rehabilitaciya glukhikh detej s kokhlearnymi implantami* [Hearing and speech rehabilitation of deaf children with cochlear implants]. St. Petersburg: NII LOR, 90 p. (In Russ.)
8. Krasil'nikova, O.A. (2023). Inklyuzivnaya proektnaya deyatel'nost' kak komponent professional'noj podgotovki studentov s narusheniem slukha v oblasti surdopedagogiki [Inclusive project activities as a component of professional training of students with hearing impairment in the field of deaf education]. *Special Education*, 4(72), 107–117. (In Russ.)
9. Krasil'nikova, O.A. (2024). Obuchenie daktilogii: novye podkhody i rasshirenie sfery ispol'zovaniya [Teaching dactylology: new approaches and expanding the scope of us]. In *Kafedra surdopedagogiki: mezhshtitucional'noe vzaimodejstvie nauki i praktiki* (pp. 24–28). St. Petersburg: Centr nauchno-informacionnykh tekhnologij "Asterion", 24–28. (In Russ.)
10. Krasil'nikova, O.A. (2023). Sub"ekty social'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya lic s narusheniem slukha: tradicii i innovacii v obuchenii daktilogii [Subjects of social and pedagogical support for persons with hearing impairment: traditions and innovations in teaching dactylology]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena*, 209, 82–88. (In Russ.)
11. Lyukina, A.S. (2018). Razvitie kommunikativnykh umenij mladshikh shkol'nikov s kokhlearnymi implantami v obrazovatel'nom prostranstve organizacii dlya slaboslyshashchikh i pozdnooglokhshikh obuchayushchikhsya [Development of communication skills of junior schoolchildren with cochlear implants in the educational space of an organization for hearing-impaired and late-deaf students]. In *Kafedra surdopedagogiki v zerkale vremen* (pp. 255–277). St. Petersburg: Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena. (In Russ.)
12. Meshcheryakov, A.I. (1964). *Pervonachal'noe obuchenie slepoglukhonemogo rebenka* [Initial education of a deaf-blind child]. Moscow: Prosveshchenie, 56 p. (In Russ.)
13. Salomatina, I.V. (2001). *Sindrom Ushera i nashi deti. Roditelyam detej s narusheniem slukha, pedagogam i social'nym rabotnikam* [Usher syndrome and our children. For parents of children with hearing impairment, teachers and social workers]. Moscow: Izdatel'stvo Akademiyi issledovanij kul'tury, 112 p. (In Russ.)
14. Skorokhodova, O.I. (1972). *Kak ya vosprinimayu, predstavlyayu i ponimayu okruzhayushchij mir* [How I perceive, imagine and understand the world around me]. Moscow: Pedagogika, 448 p. (In Russ.)
15. Yarmolenko, A.V. (1940). K voprosu o formakh rechi u slepoglukhonemykh detej [On the question of speech forms in deaf-blind children]. *Voprosy surdopedagogiki: Trudy Leningradskogo nauchno-prakticheskogo instituta slukha i rechi*, III, 297–302. (In Russ.)

Ирина Владимировна Прищепова

Irina V. Prishchepova

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ
ДИЗОРФОГРАФИИ
У ВТОРОКЛАССНИКОВ
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ
РЕЧИ**

**SPEECH THERAPY AIMED
TO PREVENT
DYSORTHOGRAPHY
IN SECOND-GRADERS WITH
GENERAL SPEECH
UNDERDEVELOPMENT**

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, prishchepova@yandex.ru, SPIN-код: 1795-1030

Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia, prishchepova@yandex.ru, SPIN: 1795-1030

Аннотация. В статье представлены результаты исследования риска возникновения дизорфографии у второклассников с общим недоразвитием речи. Выделены три кластера испытуемых. У детей первого кластера отмечалась низкая степень риска возникновения смешанной формы дизорфографии, связанной с нарушением графической и отдельными недостатками фонематической основы орфографической деятельности. Школьники второго кластера продемонстрировали умеренную степень риска возникновения смешанной формы дизорфографии, связанную с недостатками морфолого-синтаксической и элементами недоразвития фонематической основы орфографической деятельности. У детей третьего кластера выявлена высокая степень риска возникновения смешанной формы дизорфографии, обусловленная нарушением морфологической (морфемной и морфолого-синтаксической) и

Abstract. The article presents the results of a study of the risk of dysorthography in second-graders with general speech underdevelopment. Three clusters of subjects were formed. The children of the first cluster demonstrated a low risk of developing a mixed form of dysorthography associated with a disorder of the graphic basis and individual defects of the phonemic basis of orthography. The schoolchildren of the second cluster showed a moderate degree of risk of developing a mixed form of dysorthography associated with morphosyntactic defects and elements of underdevelopment of the phonemic basis of orthography. The children of the third cluster demonstrated a high degree of risk of developing a mixed form of dysorthography caused by a violation of morphological (morphemic and morphosyntactic) basis and destructive elements of the phonemic basis of orthography. The author reports the dependence of the degree of the risk of developing differ-

деструктивностью элементов фонематической основы орфографической деятельности. Отмечается зависимость степени риска возникновения разных видов данного нарушения письма от характера и структуры его психологических и языковых механизмов. У выделенных кластеров учащихся данной категории обнаружена «мозаичность», неравномерность и разный уровень становления компонентов орфографической деятельности.

Логопедическая работа с детьми с риском возникновения дизорфографии строилась с учетом системно-деятельностного подхода и была направлена на преодоление механизмов данного нарушения письма. Развивались представления о системе орфографической деятельности, об организации и ее функциональном составе, произвольном управлении при решении орфографических задач. Детей учили самостоятельно опираться на избранный ими стиль кодирования, тип реагирования, память определенной модальности, на универсальные этапы орфографической деятельности при актуализации, выборе и дифференциации написаний согласно правилам. Развитие орфографических обобщений, знаний, умений проводилось с учетом индивидуальных и типологических особенностей усвоения компонентов орфографической деятельности.

Высокая эффективность проведенной логопедической работы по профилактике риска возникновения дизорфографии обеспечивалась применением системы рационально-логиче-ских и интуитивно-практических технологий овладения орфографией, приемами сопоставления и имитации,

ent types of this writing disorder on the nature and structure of its psychological and linguistic mechanisms. The selected clusters of students of this category showed a “mosaic” nature, unevenness and different levels of formation of the components of orthography.

The speech therapy for children at risk of developing dysorthography was based on a systemic activity-based approach and was aimed at overcoming the mechanisms of this writing disorder. This study develops the ideas about the system of orthographic activity, about its organization and functional composition, and arbitrary management in solving orthographic problems. The children were taught to independently rely on the coding style they chose, the type of response, the memory of a certain modality, and the universal stages of orthographic activity while actualizing, choosing and differentiating spellings according to the rules. The development of orthographic generalizations, knowledge, and skills was carried out taking into account the individual and typological specific features of acquisition of the components of orthographic activity.

The high efficiency of the speech therapy carried out to prevent the risk of developing dysorthography was ensured by the use of a system of rational-logical and intuitive-practical techniques for acquisition of orthographic skills, the techniques of comparison and imitation, the formation of ability to arbitrarily manage orthographic activity, predict its results and determine ways to solve orthographic problems, as well as by monitoring and transformation of the rehabilitative-educational intervention. Its effectiveness is confirmed by qualitative and quantitative analysis and statistical processing of the data obtained,

формированием умения произвольно управлять орфографической деятельностью, прогнозировать ее результаты и определять способы решения орфографических задач, а также мониторингом и преобразованием коррекционно-развивающего воздействия. Его эффективность подтверждена качественным, количественным анализом и статистической обработкой полученных данных, которые будут востребованы для решения вопросов профилактики нарушений письма у младших школьников.

Ключевые слова: логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, дизорфография, орфографическая деятельность, профилактика дизорфографии, психологические механизмы, языковые механизмы, логопедическая работа, начальная школа, младшие школьники, второклассники, ОНР, общее недоразвитие речи.

Информация об авторе: Прищепова Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; адрес: 197046, Россия, Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, д. 26; email: prichsepova@yandex.ru.

Для цитирования: Прищепова, И. В. Логопедическая работа по предупреждению дизорфографии у второклассников с общим недоразвитием речи / И. В. Прищепова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 20-37.

Введение

Владение русским языком в начальной школе является определяющим фактором для усвое-

which could be used to solve the issues of prevention of writing disorders in junior schoolchildren.

Keywords: speech therapy, speech disorders, children with speech disorders, dysorthography, orthography, prevention of dysorthography, psychological mechanisms, language mechanisms, logopedic work, primary school, junior schoolchildren, second graders, general speech underdevelopment.

Author's information: Prishchepova Irina Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Logopedics, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

For citation: Prishchepova, I. V. (2024). Speech Therapy Aimed to Prevent Dysorthography in Second-Graders with General Speech Underdevelopment. *Special Education*, 3(75), pp. 20-37. (In Russ.).

ния детьми других предметов, успешного образования, профессионального, культурного и социального становления в дальнейшем. Знания и умения в об-

ласти орфографии во многом способствуют становлению функциональной (в том числе языковой) грамотности, знакомству с русским языком в целях общения и выражения мысли.

Актуальность исследования

В отечественной логопедии вопросы профилактики дизорфографии относятся к числу актуальных в связи с большим количеством второклассников, у которых на фоне общего недоразвития речи (ОНР) отмечается разная степени выраженности риск возникновения дизорфографии [1; 2; 3; 5; 7; 9; 11; 13]. Указанное нарушение письма затрудняет усвоение детьми данной категории не только программы по русскому языку, но и универсальных учебных действий [4; 6; 8; 10; 14; 15].

Предметом нашего многолетнего исследования стал характер нарушений у второклассников с ОНР психологического и языкового компонентов орфографической деятельности, а также написаний в словах, которые при нормотипичном освоении соответствуют орфографическим правилам разных принципов орфографии.

Организация исследования

В исследовании участвовало 60 второклассников (30 учеников с ОНР III-го уровня речевого развития неосложненного генеза

(ЭГ-1) и 30 их сверстников с нормальным речевым статусом (КГ)). Использовалась разработанная нами методика изучения орфографической деятельности обучающихся [12; 14]. Диагностика также включала описанные в психологии, в общей и специальной педагогике приемы Д. Н. Богоявленского, Дж. Кагана, А. Р. Лурии, О. Н. Нагаевой, В. В. Назаровой, И. П. Павлова, Л. В. Савельевой, Е. Г. Трошихиной. Давалась качественная и количественная характеристика выделенных нами 58 показателей симптоматики, психологических и языковых механизмов разных видов дизорфографии, отражающих также и разную степень риска ее возникновения [14].

Результаты исследования и их обсуждение

Применение однофакторного дисперсионного анализа позволило убедиться в статистически достоверных различиях (при $p \leq 0,001$), которые отражали разную степень выраженности симптоматики (дети ЭГ-1) и состояние орфографически верного письма (сверстники КГ), а также уровень, характер и особенности становления психологических и языковых компонентов орфографической деятельности (обучающиеся КЭ и ЭГ-1). Коэффициенты значимости критерия F (ANOVA) свидетельствуют о достоверности

полученных различий между результативностью школьников обеих групп по большинству показателей. Значения средних (М) указывают, что второклассники ЭГ-1 по сравнению со сверстниками КГ демонстрировали достоверно более низкие результаты в диктанте (соответственно, М (ЭГ-1) = 2,43; М (КГ) = 4,00), в изложении (М (ЭГ-1) = 2,37; М (КГ) = 3,93), сочинении (М (ЭГ-1) = 2,20; М (КГ) = 3,90), диктанте слов из словаря (М (ЭГ-1) = 2,00; М (КГ) = 3,77), диктанте слов на пройденные орфографические правила (М (ЭГ-1) = 1,93; М (КГ) = 3,63).

На основе метода иерархического кластерного анализа (метод Уорда) были выделены кластеры второклассников ЭГ (I — 12 (40 %) школьников, II — 6 (20 %) учеников, III — 12 (40 %) детей). У обучающихся каждого кластера выявлен низкий уровень одних показателей и относительно высокие уровни других, что отражает у детей ЭГ «мозаичность», неравномерность и разный уровень становления составляющих орфографической деятельности. На это указывают коэффициенты значимости критерия F Фишера (ANOVA) при $p \leq 0,001$. У детей всех кластеров выявлены стойкие затруднения в усвоении языковых и орфографических обобщений, представлений и знаний об орфограмме, правил и правилообразных действий, терминов.

У второклассников I-го кластера выявлена низкая степень риска возникновения *смешанной формы дизорфографии, связанной с нарушением графической и отдельными недостатками фонематической основы орфографической деятельности*. Достоверно более высокие результаты (по сравнению с учениками ЭГ II-го и III-го кластера) отмечены в *диктанте, сочинении, изложении, диктанте слов из словаря, диктанте слов на пройденные правила*. Ошибки допускались при написании гласных после шипящих *жи, ши* (в положении под ударением), *ча, ща, чу, шу*; сочетаний *чк, чн, чт, щн, нч*; непроверяемых гласных и согласных (слова из орфографического словаря) и слов, которые включаются в задания, но проверяются благодаря запоминанию или применению аналогии.

Меньшее количество ошибок было вызвано недостатками *фонематической основы орфографического письма*, например, при написании *безударных гласных в корне*, поскольку их проверка второклассниками проводится преимущественно на фонетической/фонематической основе благодаря изменению формы слова, когда соответствующий гласный слабой позиции ставится в ударное положение (сильную позицию), что позволяет в письме отобразить нужную букву. Ошибки

были связаны с написанием парных звонких в конце слов, с переносом слов по слогам без стечения согласных и без учета морфемного членения слова. При восприятии на слух и при собственном проговаривании не выделялись *сильные* и *слабые* позиции звукового состава слова, они не соотносились с алгоритмами правил, несмотря на достаточный уровень развития *ориентировочной основы орфографических операций* (*Если гласный стоит не под ударением, его проверяем ударением. Изменяем слово так, чтобы неударный стал ударным*).

Ученики I-го кластера в отличие от сверстников — детей II-го и III-го кластера демонстрировали наиболее высокие показатели *психологических* компонентов орфографической деятельности, а также ее *языковых* составляющих (на уровне ознакомления с правилами морфологического, фонематического, традиционного принципов орфографии, графики — соответствующие знания, умения в области русского языка и правилосообразные действия).

Характерным для *психологических механизмов риска возникновения смешанной формы дизорфографии* детей I-го кластера стал *аналитический стиль кодирования*, на фоне которого с трудом развивается возможность целостно (холистически) выделять и опознавать речевую ин-

формацию, что лежит в основе освоения традиционного принципа орфографии и правил графики.

У школьников преобладал *медленный и неточный тип реагирования* на неречевой и вербальный материал, это отражало деструктивность целенаправленности и систематичности восприятия, произвольного и послепроизвольного зрительного внимания.

В отличие от сверстников из II-ого и III-го кластера у учеников I кластера лучше была развита *потребность в орфографических знаниях, мотивация изучения орфографии, самоконтроль и самооценка, ориентировочная основа орфографических операций*, а также *зрительная и слуховая память* (как связанные с ведущей сенсорной модальностью).

Школьников I-го кластера отличал от остальных сверстников (II-ого и III-го кластера) и достоверно более высокий уровень развития языковой составляющей орфографической деятельности. На основе *орфографических обобщений* первого уровня учащиеся называли наиболее распространенные объективные (*Конец слова, звонкий согласный*), субъективные (*Нам недавно рассказали о таких написаниях*) орфограммы или их опознавательные признаки (*Оглушение согласных в конце слова*).

Отмечались отдельные пробелы в знаниях о гласных и соглас-

ных звуках и умении их различать, знаниях о способах обозначения мягких согласных и умении применять их на письме, недостатки слуховой, слухопроизводительной дифференциации и определения ударного гласного в слове, правильности произнесения слов экспериментатором.

Немногочисленные ошибки выявлены при выполнении заданий, направленных на проверку знаний в области синтаксиса, морфологии и словообразования. Так, ученики не координировали число существительного и глагола в форме прошедшего времени (*Девочка на коньках катаются*), предлагали ненормативные образования, не опирались на продуктивные словообразовательные модели (ширина — *ширенёвый*, государство — *госудáрный*).

Обучающиеся II-го кластера демонстрировали умеренную степень риска возникновения *смешанной формы дизорфографии, связанную с недостатками морфолого-синтаксической и элементами недоразвития фонематической основы орфографической деятельности*, деструктивность усвоения, опознавания, дифференциации орфограмм и выбора варианта написания согласных по правилам 1) *морфологического* (преимущественно) и 2) *фонематического* (единичные случаи) принципа орфографии. Учащиеся делали систематические и

стойкие ошибки во время письма: 1) прописной буквы в именах собственных и в начале предложения, 2) парных звонких на конце слов и в составе корня в ходе переноса слов по слогам без стечения согласных и без учета морфемного членения слова.

Отмечалось недоразвитие отдельных психологических (*стиля кодирования и переработки информации*) и языковых механизмов орфографической деятельности, в частности, 1) недостаточный объем, деструктивность системности организации и функционирования словаря, недостатки становления орфографических обобщений, представлений о структурно-семантических разрядах слов, об общекатегориальном и частнокатегориальном значениях лексем разных частей речи, неумение вычленять и обозначать в аспектуальной ситуации субъекты, объекты, предикаты и устанавливать связи между словами; 2) стойкие затруднения при выделении в словах на слух и при собственном проговаривании *сильных* и *слабых* позиций звуков в составе слов, словосочетаний или предложений, а также при становлении фонетико-фонематических представлений об орфограмме.

Анализ результатов статистической обработки показал достоверно большее количество детей с более выраженным *целостным*

стилем кодирования и переработки информации (однако невысокого уровня развития) по сравнению с количеством детей, представляющих III-й кластер.

Школьники II-го кластера, по сравнению с детьми I-го кластера, демонстрировали достоверно менее успешное становление языковых компонентов орфографической деятельности, за исключением умения определять *правильность произнесения слов* экспериментатором, а также *знаний о гласных, согласных звуках и их различении*.

У второклассников III-го кластера выявлена высокая степень риска возникновения *смешанной формы дизорфографии, обусловленная нарушением морфологической (морфемной и морфологосинтаксической) и деструктивностью элементов фонематической основы орфографической деятельности* в связи с недоразвитием усвоения, опознавания, дифференциации орфограмм и выбора варианта написания согласно орфографическим правилам 1) *морфологического принципа* орфографии и *принципа дифференцирующих написаний*, а также 2) *фонематического принципа*. Отмечались ярко выраженные симптоматика, психологические и языковые механизмы риска возникновения дизорфографии. Большое количество систематических и стойких ошибок в пись-

ме дети допускали при написании 1) проверяемых безударных гласных в корне слова; парных звонких и глухих согласных в корне слова; прописной буквы в именах собственных; при раздельном написании предлогов с именами существительными; 2) при переносе слов со строки на строку (без учета морфемного членения слова).

Отмечалось грубое недоразвитие психологических (*стиля кодирования и переработки информации, типа реагирования, памяти*), а также языковых механизмов орфографической деятельности. Последние проявлялись: 1) в недостатках состава и организации словаря, языковых и орфографических обобщений, неумении проводить лексический, морфологический и морфемно-словообразовательный анализ, в аспектуальной ситуации выделять компоненты и устанавливать связи между соответствующими словами; б) трудностях определения в словах на слух и при собственном проговаривании *сильных и слабых* позиций звукового состава слова (словосочетания и предложения).

Выявлены достоверно более выраженные *смешанный стиль кодирования, импульсивный тип реагирования*, наиболее высокий уровень становления *кинестетической памяти* как ведущей сенсорной модальности, в сопостав-

лении со сверстниками I и II кластеров.

По всем остальным *психологическим* и *языковым компонентам орфографической деятельности* школьники демонстрировали достоверно самый низкий уровень ее развития по сравнению с детьми из I-го и II-го кластера.

Полученные результаты позволяют констатировать у второклассников ЭГ-1 зависимость риска возникновения разных видов дизорфографии и их сочетания при смешанной форме от характера и степени выраженности недостатков психологических и языковых составляющих орфографической деятельности. С учетом данных закономерностей проводился отбор эмпирических и теоретических методов системы логопедической работы по предупреждению дизорфографии у второклассников с ОНР выявленных трех кластеров.

В обучающем эксперименте принимало участие 60 второклассников. 30 учеников с ОНР III-го уровня речевого развития неосложненного генеза (ЭГ-1) в течение одного учебного года получали логопедическую помощь по разработанной нами методике. С 30 их сверстниками с аналогичным речевым статусом (ЭГ-2) данная работа не проводилась. В ходе логопедической работы, основанной на системно-

деятельностном подходе, ранее полученные знания о терминах, умения в области орфографии и графики уточнялись, дополнялись, систематизировались, осуществлялась работа по устранению недостатков психологических и языковых компонентов орфографической деятельности [14]. Обозначим ведущие направления и приемы логопедического воздействия.

У второклассников I-го кластера с целью преодоления риска возникновения *смешанной формы дизорфографии, связанной с нарушением графической и отдельными недостатками фонематической основы орфографической деятельности*, преодолевались все недостатки психологических составляющих орфографической деятельности. В первую очередь формировалась устойчивая *мотивация к изучению орфографии, потребность в орфографических знаниях (умение выделять субъективные и объективные орфограммы), ориентировочная основа орфографических операций*. При работе в парах, в играх-викторинах использовались занимательные пословицы, поговорки, потешки, прозаические и стихотворные тексты, например, для нахождения, обоснования и дифференциации написаний, для оформления предложений со словарными словами. Задания включали печатные тек-

сты, предметные и сюжетные картинки (в том числе и в цифровом формате).

Становление *целостного стиля кодирования речевой информации и переработки* на основе целостной работы зрительного анализатора предполагало формирование зрительного произвольного и послепроизвольного внимания, кратковременной и долговременной памяти по типу «портретной аналогии». Развивались и закреплялись ассоциации между написанием (слова из словаря) и визуальными (графическими) представлениями о предметах (например, стилизованное изображение из букв слова).

Тип реагирования на стимульный материал (от исходного к *рефлексивному*, далее — к *быстрому и точному*) развивался в играх-соревнованиях при классификации словарных слов (с *жи-*, *ши-* и требующих запоминания целиком).

С целью увеличения объема *кратковременной памяти* в задания вводилось целенаправленное запечатление, запись и проговаривание списков слов из словаря и не пройденных в классе (но используемых на занятиях), текстов скороговорок, поговорок с дальнейшей отсроченной записью по памяти.

Развивался предваряющий, текущий и итоговый виды *самоконтроля*. Уточнялась его цель

(писать без ошибок), задачи (предупредить, проверить наличие ошибок, исправить их), средства (графические пометы, отсутствие исправлений), условия (сформированность зрительного внимания и памяти, знание орфографии). Актуализация и/или сопоставление графического образа написания проводились параллельно с орфографическим (далее — с орфоэпическим) проговариванием.

Самооценка орфографической деятельности, связанная с традиционным и фонематическим принципом орфографии, осваивалась благодаря усвоению и умению применять знания о качественной и количественной характеристике орфографической деятельности, обеспечивающей выполнение отдельного задания или системы заданий в течение отрезка учебного времени (например, четверти).

Для устранения *отдельных недостатков фонематической основы орфографической деятельности* в ходе формирования ее психологических и языковых составляющих использовалась слуховая модальность восприятия, внимания и памяти. Инструкции давались на слух. В ответах словесная аргументация детей сочеталась с выполнением ими действий в материализованной форме, конструированием или с моделированием.

Развитие *аналитического типа кодирования и переработки речевой информации* проводилось, например, с использованием произносимых логопедом слов, написание которых предполагает знание и обоснование оглушения и озвончения согласных. При решении орфографических задач дети I-го кластера учились произвольно опираться на разный когнитивный стиль кодирования. Аналитический стиль кодирования позволял находить в слове (услышанном или произнесенном ребенком) местоположение каждого звука. На основе целостного и аналитического восприятия определялась позиция звука по отношению к другим звукам слова.

Особая роль отводилась развитию *потребности и мотивации к орфографически правильному письму*. Подбирался интересный и развивающий материал. Прививалась общая и интеллектуальная активность. Например, в услышанном предложении предлагалось найти слова с глухими или звонкими согласными (*Фигура стоит у окошка, а алоэ — у бра*).

Логопедическая работа по формированию *орфографических обобщений* тесным образом была связана с первоначальными представлениями об *орфограмме* (*Место в слове, написание которого требует проверки*). С целью формирования представлений о сильных и слабых позициях в словах

(без терминологии) уточнялись *знания о гласных и согласных звуках, о глухих и звонких согласных звуках, а также умение применять их на письме*. Анализ начальных теоретических сведений (например, о согласных) варьировался с решением разного вида орфографических задач. Так, оглушение согласных рассматривалось в рамках проверки написания путем изменения слова в числе и словообразования (*дуб, дубы, дубок*).

Актуализировались, систематизировались и дополнялись знания об ударении. Закреплялись *умения определять ударный гласный звук в словах, а также правильность произнесения слов логопедом*.

С детьми II-го кластера с целью предупреждения риска возникновения *смешанной формы дизорфографии, связанной с недостатками морфолого-синтаксической и элементами недоразвития фонематической основы орфографической деятельности*, приоритетными стали следующие направления логопедического воздействия.

Формирование психологической основы орфографической деятельности предполагало воспитание *потребности и мотивации* к становлению полноценной орфографической деятельности благодаря методике профилактики дизорфографии, использова-

нию в работе коррекционно-образовательной среды и дидактических средств. Развивалась заинтересованность в самоизменении (писать без ошибок), умения учиться находить и обосновывать написания, требующие проверки давно и недавно пройденных орфограмм, вызывающих и не вызывающих сомнения в письме.

В ходе формирования *аналитического стиля кодирования и переработки информации* обогащалась лексико-семантическая сторона языка, усваивалась номинативная функция знаменательного слова, выделялось и уточнялось его лексическое значение. Слова аргументированно классифицировались с учетом разных критериев. Например, животные одного вида — с учетом наличия орфограмм в их названиях: *коза, овца, лошадь, осел*.

Опишем приемы работы над языковой составляющей орфографической деятельности. С целью освоения на практическом уровне *морфологического анализа* из прозаических и стихотворных текстов предлагалось выделить, объяснить значения слов, обосновать выбор и выписать слова с одинаковыми корнями, а также с приставками и суффиксами (на основе примера и без использования терминов) (*выбегает, море, ручка, морской, вылетает, ночь*).

Усвоение на ознакомительном уровне грамматических категорий *числа, надежда* и *рода* слов соответствующих частей речи проводилось с учетом закономерностей их онтогенетического становления, а также выявленных у испытуемых характерных индивидуально-типологических особенностей. Задания давались на занятиях, проводившихся в рамках изученных и изучаемых в классе орфографических правил. Логопедическая работа в рамках одной или нескольких тем завершалась демонстрацией выполненных проектов.

Формированию фонематической основы орфографической деятельности способствовало знакомство с артикуляторно-акустическими признаками звуков, развитие умения *дифференцировать согласные звуки* на слух и в собственном произношении. Велась работа по уточнению, систематизации и обогащению *знаний о гласных и согласных, умению различать их в словах*, определять *правильность произнесения слов* логопедом с учетом их акцентологического рисунка, а также *делить слова с учетом правил переноса* (без учета морфемного членения слова и без стечения согласных в составе его слогов). Особые требования предъявлялись к правильному использованию терминологии (*звук, буква, слог, слово, предложение*).

Становлению *орфографических обобщений* способствовало развитие умения находить и обосновывать признаки пройденных объективных и субъективных орфограмм (без терминологии), как то: неударное положение в слове, место в слове (начало, конец, середина, корень), позиция перед гласными и согласными, а также владение способами *самоконтроля* и *самопроверки* написаний.

На занятиях формировалась психологическая установка на правильное написание, на применение всех видов *самоконтроля* и способов *самопроверки*, на умение ставить цель, формулировать задачи, произвольно отбирать приемы проверки. Так, при написании названий городов (*Орел, Сокол, Петушки*) и названий птиц (*орел, сокол, петушки*) проводился сопоставительный анализ содержания словарных статей из словаря географических названий и словаря названий животных.

У второклассников III-го кластера риск возникновения *смешанной формы дизорфографии, обусловленной нарушением морфологической (морфемной и морфолого-синтаксической) и деструктивностью элементов фонематической основы орфографической деятельности*, преодолелся благодаря исправлению недостатков соответствующих пси-

хологического и языкового компонентов орфографической деятельности.

Приоритетным в коррекции психологических механизмов данной патологии письма стало, как и у детей II-го кластера, целенаправленное развитие *аналитического стиля кодирования и переработки речевой информации*. Ученикам со смешанным типом когнитивного стиля кодирования стимульной информации (ведущим образным) предлагалось, например, обоснованно отобрать из пяти картинок (на которых изображены *леиц, камбала, карп, дельфин, окунь, скумбрия* одинакового размера) лишнюю. После чего учащиеся аргументированно записывали названия рыб и отдельно — млекопитающее, графически выделяли в словах все написания, требующие проверки или запоминания. Далее с каждым словом устно составлялись предложения, лучшие из которых записывались на доске.

Ученикам с *импульсивным типом реагирования на стимульный материал* предлагались выполнять предложенные задания, опираясь на план или памятку, в определенном темпе, аргументированно проверяя себя. Например, внимательно прослушать задание и алгоритм действий. Прочитать вслух и про себя напечатанные слова. Найти среди имен нарица-

тельных имена собственные. Назвать их, поставить к каждому вопрос (или местоименное слово). Записать в тетрадь слова женского рода (*река Иртыш, озеро Байкал, город Псков, река Нева, планета Земля, планета Юпитер, город Москва*), проверить и аргументировать запись, сделать (если необходимо) исправления.

Переход от *рефлексивного к быстрому и точному типу реагирования* обеспечивался анализом, сравнением, сопоставлением, классификацией стимульного материала по разным признакам, произвольно организованной работой в оптимальном темпе до получения конечного результата, не отвлекаясь. Картинки предъявлялись зрительно, речевой материал — в печатном виде или на слух.

Слуховая и зрительная кратковременная память формировались благодаря традиционным в логопедии и методике обучения русскому языку технологиям. Положительный результат обеспечивался интеграцией заданий по развитию мнестических процессов, обогащению и систематизации *словаря*, обеспечивающих процесс подбора *родственных слов*, и *морфемного анализа*. Особый интерес к содержанию заданий отмечался при использовании учебных квестов, викторин, соревнований детей в парах или командах.

Развитие умения *выделять сильные и слабые позиции* на практическом уровне проходило на основе уточнения и систематизации *знаний о гласных и согласных звуках, о глухих и звонких согласных звуках, а также умения применять их на письме*. Анализ начальных теоретических сведений (например, о гласных и согласных, об ударении) включался в решение орфографической задачи. Так, деление слов на слоги с учетом правил переноса слов (прямые открытые, с ударением на первый, последний, стоящий посередине слова слог) проводилось на основе уточнения таких правил, многократного и целенаправленного подражания, с использованием речедвигательного, слухового и зрительного анализатора. Дети с предварительной аргументацией делили вслух слова на слоги, демонстрировали и строили соответствующие слоговые модели слов, на слух определяли правильность членения слов (произнесенных логопедом, учениками), отбирали и самостоятельно подбирали языковые единицы к предложенным схемам.

После целенаправленной работы над делением слов на слоги с учетом их морфемного состава (на практическом уровне) проводилось закрепление умения дифференцировать такие представления о слогоделении и умении

переносить слова с одной строки на другую на фонетической (фонологической) и морфологической основе.

Тематический принцип планирования логопедической работы позволял уточнять, систематизировать, усваивать знания и умения, закреплять их в устной речи и письме. Сочетание методов языкового анализа, синтеза и решение орфографических задач позволяло школьникам произвольно выделять универсальные этапы орфографической деятельности (постановка задачи, определение плана, его реализация, самопроверка, самооценка). Сочетание заданий и приемов из разработанной нами методики логопедической работы с упражнениями из методических материалов обеспечивало ученикам оптимальную учебную нагрузку.

На заключительном этапе логопедического воздействия учеников обучали интеграции полученных знаний и умений на новый стимульный материал на алгоритмизированной и произвольной основе. Проводился мониторинг и оценка эффективности коррекционной работы, при необходимости — ее дополнение.

Полученные статистические данные подтверждают эффективность логопедического воздействия. Между учащимися ЭГ-1 (до коррекции) и детьми ЭГ-2 (после коррекции) получены статисти-

чески достоверные различия по преобладающему большинству показателей (при $p \leq 0,001$), что отражают коэффициенты значимости критерия F (ANOVA). Принимая во внимание значение средних (M), второклассники ЭГ-2 по сравнению со сверстниками ЭГ-1 демонстрировали достоверно более высокие результаты в диктанте (соответственно, M (ЭГ-1) = 2,43; M (ЭГ-2) = 2,83), в изложении (M (ЭГ-1) = 2,37; M (ЭГ-2) = 2,63), сочинении (M (ЭГ-1) = 2,20; M (ЭГ-2) = 2,63), диктанте слов из словаря (M (ЭГ-1) = 2,00; M (ЭГ-2) = 2,60), диктанте слов на пройденные орфографические правила (M (ЭГ-1) = 1,93; M (ЭГ-2) = 2,50). Успешность выполнения второклассниками ЭГ-2 письменных работ отразило состояние компонентов их орфографической деятельности. На основе применения метода сравнения зависимых выборок (критерий T Вилкоксона) получены коэффициенты значимости, доказывающие различия в степени становления у школьников ЭГ-2 после коррекции всех 58 психологических и языковых компонентов орфографической деятельности по сравнению с второклассниками ЭГ-1.

Выводы

Таким образом, в ходе исследования состояния орфографической деятельности второклассни-

ков КГ и их сверстников ЭГ-1 у последних выявлена зависимость вида, риска возникновения, степени выраженности дизорфографии от характера недоразвития и структуры ее психологических и языковых механизмов. Качественный и количественный анализ полученных результатов исследования отразил «мозаичность», неравномерность и разный уровень становления компонентов орфографической деятельности у выделенных кластеров учащихся ЭГ-1 (с риском возникновения дизорфографии).

Логопедическая работа строилась на системно-деятельностном подходе, была направлена на формирование орфографической деятельности, представлений о ее системе, функциональном составе, произвольности ее управления при решении орфографических задач. У ребенка развивалось умение самостоятельно опираться на избранный им стиль кодирования, тип реагирования, определенной модальности память, на универсальные этапы орфографической деятельности при актуализации, выборе и дифференциации написаний. Становление орфографических обобщений, знаний и умений осуществлялось с учетом индивидуально-типологических особенностей усвоения психологических и языковых компонентов орфографической деятельности.

Применялись рационально-логические и интуитивно-практические технологии овладения орфографией, приемы сопоставления и имитации, прогнозировались результаты и определялись способы решения орфографических задач, сопоставлялись prognostic и основы теоретических данных. Высокая эффективность проведенной логопедической работы по профилактике риска возникновения дизорфографии была подтверждена качественным и количественным анализом полученных результатов.

Литература

1. Азова, О. И. Логопедия. Дизорфография : учеб. пособие / О. И. Азова. — Москва : ИНФРА-М, 2023. — 180 с. — Текст : непосредственный.
2. Бурина, Е. Д. Преодоление нарушений письма у школьников. 1–5 классы. Традиционные подходы и нестандартные приемы / Е. Д. Бурина. — Санкт-Петербург : Каро, 2022. — 192 с. — Текст : непосредственный.
3. Величенкова, О. А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников / О. В. Величенкова, М. Н. Русецкая. — Москва : Национальный книжный центр, 2015. — 391 с. — Текст : непосредственный.
4. Ивлева, М. Г. Дети с расстройствами обучаемости и с особыми образовательными потребностями : взгляд на проблему / М. Г. Ивлева, Л. В. Лопатина. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2023. — № 208. — С. 166–175.
5. Лалаева, Р. И. Дисграфия и дизорфография как расстройства формирования языковой способности у детей / Р. И. Лалаева. — Текст : непосредственный //

Изучение нарушений письма и чтения. Итоги и перспективы : матер. I Междунар. конф. Рос. ассоц. дислексии / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. — Москва : Изд-во МСГИ, 2004. — С. 132–140.

6. Лалаева, Р. И. Выявление дизорфографии у младших школьников / Р. И. Лалаева, И. В. Прищепова. — Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 1999. — 36 с. — Текст : непосредственный.

7. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избранные труды / Р. Е. Левина ; редактор-составитель Г. В. Чиркина. — Москва : АРКТИ, 2005. — 224 с. — Текст : непосредственный.

8. Парамонова, Л. Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии / Л. Г. Парамонова. — Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2008. — 224 с. — Текст : непосредственный.

9. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и преодоление дизорфографии у детей с общим недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие / Л. Г. Парамонова. — Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. — 140 с. — Текст : непосредственный.

10. Пастухова, П. Д. Процесс усвоения орфографии как вид учебной деятельности / П. Д. Пастухова. — Текст : непосредственный // *Linguistica Juvenis*. — 2017. — № 19. — С. 189–199.

11. Прищепова, И. В. Дизорфография младших школьников : учеб.-метод. пособие / И. В. Прищепова. — Санкт-Петербург : Каро, 2023. — 224 с. — Текст : непосредственный.

12. Прищепова, И. В. Логопедическая работа по формированию предпосылок усвоения орфографических навыков у младших школьников с общим недоразвитием речи : дис. ... канд. пед. наук / Прищепова Ирина Владимировна. — Санкт-Петербург, 1993. — 297 с. — Текст : непосредственный.

13. Прищепова, И. В. Логопедия: дизорфография у детей : учеб. пособие для вузов / И. В. Прищепова. — Москва : Юрайт, 2024. — 201 с. — Текст : непосредственный.

14. Прищепова, И. В. Система логопедического воздействия по предупреждению и преодолению дизорфографии у обучающихся с общим недоразвитием речи : моногр. / И. В. Прищепова. — Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. — 239 с. — Текст : непосредственный.

15. Стеценко, И. А. Функциональная грамотность в контексте «живой педагогики» как актуальной платформы развития образования в условиях новой реальности: смыслы, ценности, перспективы / И. А. Стеценко, И. Э. Голобородько. — Текст : непосредственный // *Мир университетской науки: культура, образование*. — 2022. — № 8. — С. 19–28.

References

1. Azova, O.I. (2023). *Speech therapy. Dysorphography* [Textbook]. Moscow: INFRA-M, 180 p. (In Russ.)

2. Burina, E.D. (2022). *Overcoming writing disorders in schoolchildren. Grades 1-5. Traditional approaches and non-standard techniques*. St. Petersburg: Karo, 192 p. (In Russ.)

3. Velichenkova, O.A., & Rusetskaya, M.N. (2015). *Speech therapy work on overcoming reading and writing disorders in younger schoolchildren*. Moscow: National Book Center, 391 p. (In Russ.)

4. Ivleva, M.G., & Lopatina, L.V. (2023). Children with learning disabilities and special educational needs: a look at the problem. *Izvestiya RSPU named after A.I. Herzen*, 208, 166–175. (In Russ.)

5. Lalaeva, R.I. (2004). Dysgraphia and dysorphography as disorders of the formation of language ability in children. In G.V. Chirkina (Ed.), *The study of writing and reading disorders. Results and prospects* (mater. I International Conference of the Russian Dyslexia Assoc., pp. 132–140). Moscow: MSGI Publishing House. (In Russ.)

6. Lalaeva, R.I., & Prishchepova, I.V. (1999). *Identification of dysorphography in younger schoolchildren*. St. Petersburg: SPBGPUM, 36 p. (In Russ.)

7. Levina, R.E. (2005). *Speech and writing disorders in children : Selected works* (Editor-compiler G. V. Chirkina). Moscow: ARKTI, 224 p. (In Russ.)

8. Paramonova, L.G. (2008). *How to prepare a preschooler to master literate writing. Prevention of dysorthography*. St. Petersburg: DETSTVO-PRESS, 224 p. (In Russ.)
9. Paramonova, L.G. (2012). *Prevention and overcoming of dysorthography in children with general speech underdevelopment : An educational and methodological guide*. St. Petersburg: LSU named after A.S. Pushkin, 140 p. (In Russ.)
10. Pastukhova, P.D. (2017). The process of mastering spelling as a type of educational activity. *Linguistica Juvenis*, 19, 189–199. (In Russ.)
11. Prishchepova, I.V. (2023). *Dysorthography of primary school children. Study guide*. St. Petersburg: KARO, 224 p. (In Russ.)
12. Prishchepova, I.V. (1993). *Speech therapy work on the formation of prerequisites for mastering spelling skills in younger schoolchildren with general speech underdevelopment* [dis. ... candidate of Pedagogical Sciences]. St. Petersburg, 297 p. (In Russ.)
13. Prishchepova, I.V. (2024). *Speech therapy: dysorthography in children* [Textbook for universities]. Moscow: Yurait Publishing House, 201 p. (In Russ.)
14. Prishchepova, I.V. (2021). *System of speech therapy for the prevention and overcoming of dysorthography in students with general speech underdevelopment* [Monograph]. St. Petersburg: A. I. Herzen State Pedagogical University, 239 p. (In Russ.)
15. Stetsenko, I.A., & Goloborodko, I.E. (2022). Functional literacy in the context of “living pedagogy” as an actual platform for the development of education in a new reality: meanings, values, prospects. *The world of university science: culture, education*, 8, 19–28. (In Russ.)

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ

Специальное образование. 2024. № 3 (75).

Special Education. 2024. No 3 (75).

УДК 373.31

ББК 4420.43

ГРНТИ 14.29.01

Код ВАК 5.8.3

Ольга Васильевна Мошнина^{1,2}

Ol'ga V. Moshnina^{1,2}

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОЦЕНИВАНИЯ В ВЫЯВЛЕНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

FUNCTIONAL POTENTIAL OF PEDAGOGICAL EVALUATION IN IDENTIFYING STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES

¹Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, ola-oliva@mail.ru, SPIN-код: 6465-8936, <https://orcid.org/0009-0006-3292-1375>

²Школа №480 им. В. В. Талалихина, Москва, Россия

¹Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, ola-oliva@mail.ru, SPIN: 6465-8936, <https://orcid.org/0009-0006-3292-1375>

²School No. 480 named after V.V. Talalikhin, Moscow, Russia

Аннотация. Актуальность темы продиктована возрастающими требованиями к качеству образования и результатам учебной деятельности, которые, по большей части, транслируются посредством оценивания. Статья затрагивает проблему функциональных возможностей педагогического оценивания, а ее фокус обращен на «детей с трудностями в обучении». Целью изучения стало раскрытие особенностей оценочной деятельности педагогов по отношению к обучающимся с вариативной успеваемостью/неуспеваемостью. Перечень решенных задач включает: количественный срез объективности

Abstract. The urgency of the topic is caused by the increasing demands for the quality of education and the results of educational activity, which are largely revealed through evaluation. The article addresses the issue of the functional potential of pedagogical evaluation, focusing on “children with learning difficulties”. The aim of the study is to discover the specific features of pedagogical evaluation of the work of students with different levels of academic standing. The list of the tasks achieved in the study includes: a quantitative cross-section of the objectivity of evaluation; a study of the teachers’ expectations from the learning of first and se-

© Мошнина О. В., 2024

оценивания; изучение ожиданий педагогов от учебной деятельности первоклассников и второклассников; уточнение параметров, которые могут быть использованы в качестве ориентиров для достоверного оценивания и, как следствие, определения наличия у младшего школьника вариативных трудностей в обучении. Результаты исследования приводят к ряду выводов. Во-первых, неполнота в нормативно-правовом поле официального статуса «дети с трудностями в обучении», обуславливает нехватку конкретных знаний педагогов о современных школьниках данной группы, что находит отражение в оценивании. Во-вторых, нуждается в актуализации методическая основа педагогического оценивания с опорой на действующий тренд учета индивидуально-личностных качеств ребенка в образовательной траектории. В-третьих, выявлены и могут быть рекомендованы для достижения объективности оценивания маркеры: «понимание и соблюдение принципов и правил культуры русского языка», «продуктивность и качество усвоения нового учебного материала», возможность выполнения «универсальных учебных действий», «объем знаний учащегося и его применение в учебной деятельности», «внимание», «интерес к обучению», «способности к самообразованию» и «владение социокультурными компетенциями».

Ключевые слова: трудности обучения, педагоги, педагогическое оценивание, функциональные возможности оценивания, младшие школьники, начальная школа, учебная деятельность, качество образования.

Информация об авторе: Мошнина Ольга Васильевна, аспирант кафедры

cond graders; clarifying the parameters that can be used as standards for reliable evaluation and, consequently, diagnosing the presence of varying learning difficulties in junior schoolchildren. The research results lead to several conclusions. First, legal lacunas in the normative-regulatory interpretation of the official status of “children with learning difficulties” result in the lack of concrete knowledge of teachers about modern students of this category, which is reflected in evaluation. Second, there is a need to update the methodological foundation of pedagogical evaluation based on the current trend of considering the individual and personal qualities of the child in the educational trajectory. Third, the following markers for achieving evaluation objectivity have been formulated and can be recommended: “understanding and following the principles and rules of the Russian language culture”, “productivity and quality of acquisition of new learning material”, the ability to perform “universal learning actions”, “the volume of knowledge possessed by the student and its application in learning”, “attention”, “interest in learning”, “abilities for self-education”, and “possession of socio-cultural competences”.

Keywords: learning difficulties, pedagogues, pedagogical evaluation, functional potential of evaluation, junior schoolchildren, primary school, learning, education quality.

Author's information: Moshnina Ol'ga Vasil'evna, Post-Graduate Student

логопедии института специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет; учитель-логопед, ГБОУ «Школа № 480 им. В. В. Талалихина»; адрес: 109029, Россия, г. Москва, ул. Средняя Калитниковская, д. 22, стр. 1; email: ola-oliva@mail.ru.

Для цитирования: Мошнина, О. В. Функциональные возможности педагогического оценивания в выявлении обучающихся с трудностями в обучении / О. В. Мошнина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 38-52.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС РФ)¹, а также Стандарт педагога² утверждает высокую ответственность учителя за результаты своего труда. В первую очередь она выражается посредством результирующей оценки ученика. В профессиональной деятельности педагога оценивание занимает особое место.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт : официальный сайт. Москва, 2024. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 03.06.2024).

² Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н. Москва, 2017. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 09.08.2024).

of Department of Speech Therapy, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation; Teacher-Logopedist of GBOU “School No. 480 named after V.V. Talalikhin”, Moscow, Russian Federation.

For citation: Moshnina, O. V. (2024). Functional Potential of Pedagogical Evaluation in Identifying Students with Learning Difficulties. *Special Education*, 3(75), pp. 38-52. (In Russ.).

Помимо указания на профессиональные достижения, педагогическое оценивание выполняет ряд функций: измерительную, позволяя определить степень усвоения обучающимся образовательной программы; коммуникативную, поскольку выступает источником обратной связи для самого обучающегося и его родителей относительно учебных достижений; организующую, участвуя в проектировании, управлении и контроле учебного процесса; аналитическую, проверяя качество образования и определяя, достигло ли педагогическое воздействие желательного результата; диагностическую, обнаруживая успешность-неуспешность обучения; социальную, отвечая на общественный запрос. Важным будет отметить ориентирующую и стимулирующую функции оценок, отмеченные Б. Г. Ананьевым, и указать на их связь с вну-

тренними сторонами развития личности ребенка в процессе обучения [1]. При этом сущность педагогического оценивания неизменно остается гуманистической и заключается в чуткой объективной оценке меры воспитания и обучения детей (Ш. А. Амонашвили) [2].

В педагогической литературе не существует единого определения «педагогического оценивания». Оно вариативно и может трактоваться с точки зрения процесса (Ш. А. Амонашвили, И. А. Зимняя, В. М. Полонский, А. В. Хуторской и др.) [2; 7; 14; 16] или результата (Б. Г. Ананьев, Е. Г. Матвиевская и др.) [1; 11]. Между тем, исходя из позиций общей педагогики, педагогическое оценивание выражается посредством оценки. Оценка представляет собой заключение с обобщением совокупности факторов об обучающемся: характера познавательной деятельности, индивидуально-личностных качеств, сведений о деятельности, опосредованной учебной, а также состояния эмоционально-волевой сферы и поведения. Данные соотносятся между собой и с устоявшимися педагогическими нормами/ориентирами. Результатом является суждение о степени/мере освоения обучающимся знаний, умений и навыков, предусмотренных образовательной программой. Суждение преобразуется в оцен-

ку и выражается в баллах. Соответствующая деятельность педагогов именуется «оценочной деятельностью» и связана со способностью специалиста к интегрированию заключений на основе сопоставления поставленной цели и достигнутых результатов образовательного процесса.

Оценка может применяться на различных этапах педагогического процесса: на итоговом, выражая результат деятельности ребенка; на промежуточном, ориентируя и мотивируя учащегося. Известны случаи, например в контексте итоговых и экзаменационных работ, когда оценка выполняет оперативную задачу достижения заданных результатов. Наиболее распространена результирующая оценка.

Современное образование имеет свои особенности, которые в том числе находят отражение в порядке оценивания. Актуальная педагогическая практика включает анализ и выявление предметных новообразований школьника, которые характерны для освоения отдельных дисциплин и отдельных тем, а также определение личностных новообразований, обусловленных разворачиванием программ развития и воспитания.

Мера усвоения общеобразовательной программы позволяет установить учебную успеваемость или неуспеваемость. Основу оценивания составляют критерии, которые, несмотря на нормативно-

одобренные показатели, предопределяющие результат, носят индивидуально ориентированный характер. Это позволяет учитывать личность ученика и социальную ситуацию, в которой он находится. Таким образом, личность обучающегося выступает ведущим фактором оценивания. При этом педагог, определяя успех или неуспех обучающегося, ориентируется на соответствие между ожиданием и результатом деятельности. В этом проявляется субъективный характер педагогического оценивания.

Современная школа характеризуется разнообразием контингента обучающихся. Среди школьников отмечается рост числа детей, испытывающих стойкие трудности освоения общеобразовательной программы, а также программ развития и социальной адаптации, обусловленные причинами биологического или социального характера (Н. В. Бабкина, И. А. Коробейников, Н. М. Назарова и др. [3; 8; 13]). При этом данные школьники не обнаруживают классических форм дизонтогенеза, оставаясь в условно нормативных границах развития (Н. А. Киселева, И. Ю. Левченко, С. Г. Шевченко и др. [9; 15]).

Такие дети относятся к группе педагогического риска и именуется «дети с трудностями в обучении». По различным данным, численность обучающихся с труд-

ностями в обучении составляет до 70 %. Трудности в обучении носят вариативный характер и отличаются своеобразием. В зависимости от схожих по типичным проявлениям совокупной картины школьной неуспеваемости выделяются группы: «дети с выраженными стойкими трудностями в обучении», «дети с нерезко выраженными стойкими трудностями в обучении», «дети с парциальными трудностями в обучении», «дети с ситуативными трудностями в обучении» (Т. Н. Волковская, О. В. Мошнина [5; 6; 12]).

В контексте «детей с трудностями в обучении» фокус педагогического оценивания смещается в диагностическую и прогностическую сторону. Для педагога особую важность приобретают специфические проявления, которые демонстрирует ребенок в учебной деятельности. Вне зависимости от цели, будь то освоение нового учебного материала, повторение, решение конкретной учебной задачи или понимание содержания материала учебного предмета в целом и др., существуют признаки, которые позволяют учителю обнаружить образовательные проблемы учащегося.

Проведенная нами работа в области психолого-педагогического изучения младших школьников позволила установить, что вариативный характер трудностей в обучении обусловлен различиями

в структуре, степени выраженности и устойчивости нарушений когнитивного, речевого и социокультурных компонентов в психическом развитии младших школьников. В зависимости от типа трудностей школьная деятельность ребенка отличается своеобразием проявлений.

Вместе с тем нами были выявлены *маркеры* как ориентиры педагогического оценивания, характерные для всех школьников, а также «детей с трудностями в обучении». Их состояние может указывать педагогам на риски неуспеваемости и, впоследствии, возникновения трудностей в обучении.

* * *

С целью изучения особенностей оценочной деятельности

педагогов нами было проведено исследование общего контингента обучающихся, а также школьников особой педагогической группы «дети с трудностями в обучении». В период с 2021 по 2024 г. на базе двух образовательных организаций (ГБОУ «Школа № 480» г. Москва и МБОУ «ЦО № 8» г. Ногинск, Московская область) была изучена работа 10 педагогов по отношению к 263 обучающимся 1-х и 2-х классов, из которых 130 школьников — дети 1 года обучения, 133 школьника — дети 2 года обучения. Все школьники осваивают основную общеобразовательную программу начального общего образования ФГОС РФ

Таблица 1

Основные профессиональные характеристики педагогов

Класс	Возраст, л.				Стаж работы в образовании, л.				Категория		
	до 30	30–40	40–50	более 50	до 10	10–20	20–30	более 30	б/к	1 кат.	Высшая
1 «Б»	–	1	–	–	1	–	–	–	–	1	–
1 «В»	1	–	–	–	1	–	–	–	1	–	–
2 «А»	1	–	–	–	1	–	–	–	1	–	–
2 «Б»	–	–	–	1	–	–	–	1	–	–	1
2 «В»	1	–	–	–	1	–	–	–	–	1	–
1 «А»'	–	–	–	1	–	–	–	1	–	–	1
1 «Б»'	–	1	–	–	–	1	–	–	–	1	–
1 «Г»'	–	–	1	–	–	–	1	–	–	–	1
2 «В»'	–	1	–	–	–	1	–	–	–	1	–
2 «Г»'	–	–	1	–	–	–	1	–	–	–	1
Итого	3	3	2	2	4	2	2	2	2	4	3
%	30	30	20	20	40	20	20	20	20	40	30

Прим.

- класс «литера» ' — педагог, работающий в ГБОУ «Школа № 480»;
- класс «литера» — педагог, работающий в МБОУ «Центр образования №8»

НОО. Среди участников не было школьников, имеющих подтвержденный ПМПК статус «обучающегося с ОВЗ» и соответствующих специальных образовательных условий. Основные профессиональные характеристики педагогов представлены в таблице 1.

Изучение оценочной деятельности проходило в рамках апробации разработанной нами методики выявления вариативных трудностей в обучении младших школьников на этапе первичной диагностики. Состав участников исследования не изменялся. Эксперимент состоял из двух частей.

На первом этапе (скрининг) осуществлялся сбор экспертного мнения педагогов. С этой целью нами была разработана авторская анкета, состоящая из 25 вопросов с вариантами ответов по каждому, а также методикой обработки и интерпретации результатов.

Для большинства вопросов ответы были представлены в виде утверждений, раскрывающих возможности обучающегося, и критериально-ориентированы, а последний, общий вопрос ставил задачу подведения общей оценки успешности обучения и выражался баллами. Этап предполагал дифференциацию детей по типам успешности школьного обучения и выявление обучающихся группы риска.

Вопросы скрининговой анкеты сгруппированы по соответствующим профилям (когнитивный, речевой, социокультурный). Для обобщения данных по профилям и получения совокупной картины школьной успешности в анкету включен специальный вопрос, который может быть использован в качестве подтверждения соответствия полученных сведений (см. таблицу 2).

Таблица 2

Содержательная направленность скрининговой анкеты по профилям

Вопросы	Профиль	Содержание исследуемых параметров
1–8	Когнитивный профиль	Интерес к обучению, качественные характеристики внимания, эмоциональный фон, объем знаний и их применение в учебной деятельности, продуктивность и качество усвоения учебного материала, логические универсальные учебные действия, творческие способности, восприимчивость к обучающей помощи
9–16	Речевой профиль	Коммуникативные возможности, связная речь, лексический запас, фонетическая сторона речи, грамматический строй речи, а также навыки письменной речи (чтение и письмо), графомоторные навыки
17–24	Социокультурный профиль	Поведенческие особенности, особенности речевого поведения, способность к обучению с применением электронно-цифровых средств, культурно-языковая компетентность, социальная среда как фактор обучения, социальный статус в учебном коллективе, восприимчивость к воспитательному воздействию, способности к самообразованию
25	Специальный вопрос	Отражает целостный образ обучающегося в совокупной оценке школьной деятельности

На втором этапе методики решалась задача определения характера трудностей обучения у детей с разными типами школьной успешности. Он реализовался с использованием признанных и релевантных методик из области психолого-педагогического знания, объединенных в диагностическую программу, и предполагал углубленное изучение познавательных процессов, речевых навыков и социокультурных компетенций обучающихся. Подбор диагностического материала осуществлялся с опорой на методические разработки Н. В. Бабкиной, Н. Е. Вераксы, Т. Н. Волковской, Е. В. Екжановой, И. Ю. Левченко, Е. А. Усановой, С. Г. Шевченко. Этап предполагал углубленное изучение базовых параметров скрининга: *познавательной сферы* (особенности внимания, восприятия, памяти, мышления, а также математических представлений), *речевого развития* (устно-речевые предпосылки и операциональные компоненты письменной речи) и *социокультурных компетенций* (социокультурные и культурно-поведенческие стереотипы).

Двухуровневая диагностика позволила сопоставить результаты педагогического оценивания и объективных методик. Данные отличались своеобразием. Соотнесение педагогического оценивания и диагностических методик позволило установить ряд положений, имеющих важное значение, которые следует учитывать в образовательном процессе.

Анализ результатов педагогического оценивания позволил дифференцировать младших школьников по типу успеваемости и выделить *группу педагогического риска* школьной неуспеваемости. Примечательно, что к ней была отнесена большая часть младших школьников, участников эксперимента, 60,1 %, среди них 56,7 % первоклассников и 67,9 % второклассников (см. рисунок 1).

Данные, полученные на основе диагностической программы, свидетельствуют, что 70,4 % младших школьников, принявших участие в исследовании, характеризуются *системными трудностями* в освоении основной общеобразовательной программы. Среди них 54,7 % первоклассников и 83,3 % второклассников (см. рисунок 2).

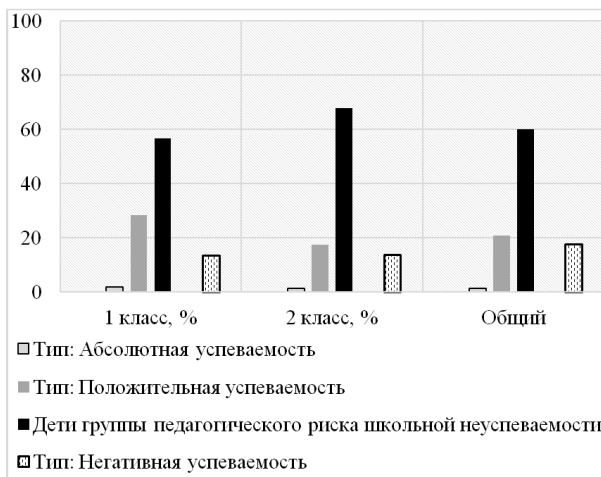


Рис. 1. Результаты педагогического оценивания

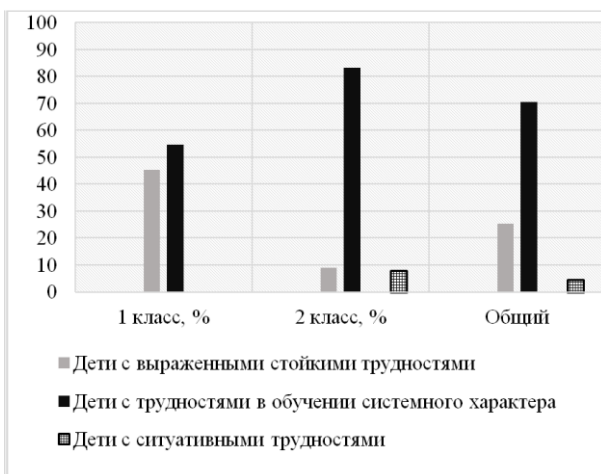


Рис. 2. Результаты диагностической программы

Сопоставление результатов от педагогического оценивания и диагностической программы позволило установить, что общим является тренд на отнесение значительной части младших школьни-

ков к группе «дети с трудностями в обучении». Однако количественные оценки различаются:

- При общеотносительном сопоставлении диагностическая программа выявляет на 10,3 % боль-

ше «детей с трудностями в обучении», чем педагоги.

- Во 2 классе диагностическая программа выявляет на 15,4 % больше детей, испытывающих трудности при овладении основной общеобразовательной программой.

- В 1 классе, наоборот, наличие трудностей в обучении педагоги подозревают у немногим большего количества школьников, на 2 %, чем определяет диагностическая программа.

Результаты исследования выявили, что одна из базовых ком-

петенций педагога, педагогическое оценивание, реализуется недостаточно объективно. Учителя сталкиваются с затруднениями при учете предметных результатов и качества выполнения учебных заданий, что обуславливает завышение или занижение оценок. На рисунках 3–8 сопоставляются результаты оценивания обучающихся, принявших участие в исследовании, от педагогов и в соответствии с данными диагностической программы.

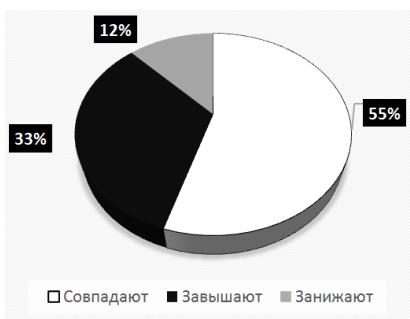


Рис. 3. Совокупно все обучающиеся

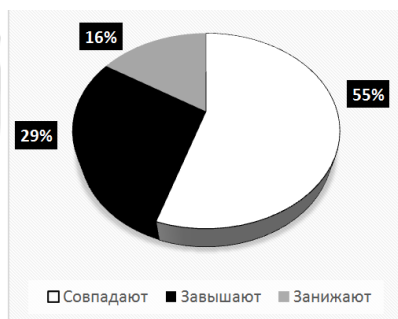


Рис. 4. Совокупно группа «дети с трудностями в обучении»

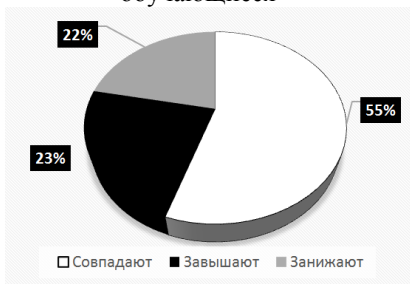


Рис. 5. Обучающиеся 2 класса

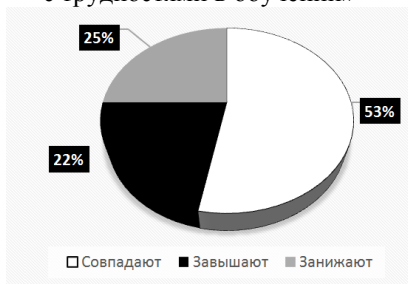


Рис. 6. Группа «дети с трудностями в обучении», 2 класс

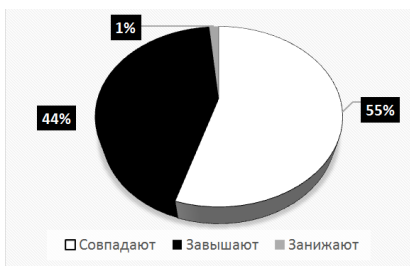


Рис. 7. Обучающиеся 1 класса

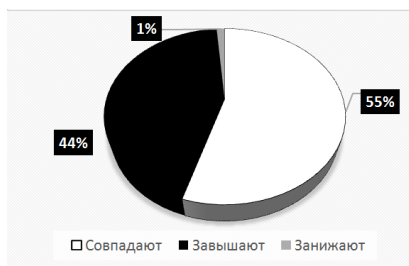


Рис. 8. Группа «дети с трудностями в обучении», 1 класс

Обращает на себя внимание качество оценивания «детей с трудностями в обучении». С одной стороны, учителя признают факт наличия особой педагогической группы и выделяют таких обучающихся. С другой, когнитивный, речевой и социокультурный компоненты в психическом развитии младшего школьника, несмотря на прогностическую значимость в определении успешности обучения, рассматриваются педагогами не в полной мере. Этот факт приводит к неточной дифференциации обучающегося по степени выраженности и характеру образовательных проблем.

Нами было установлено, что позиции педагогов при оценивании первоклассников и второклассников различаются. Так, учителя показывают завышенные ожидания по отношению к первоклассникам и склонны завышать оценки. Взгляд на второклассников более критичный, оценки и занижаются, и завышаются.

- Педагогическое оценивание трудностей, которые испытывают младшие школьники в процессе обучения, и результаты диагностической программы в вопросе выраженности образовательных проблем совпадают только в 54,8 % общих случаев. Возможности ребенка завышаются педагогами в 33,1 % общих случаев и занижаются — в 12,1 %. Показатели «детей с трудностями в обучении» повторяют обозначенную тенденцию общего оценивания: совпадают в 55 %, завышаются в 29 % и занижаются в 16 %.

- Мнение педагогов о школьниках 2 года обучения и итоги диагностической программы совпадают в 55,1 % общих случаев, педагоги завышают оценки в 23,1 % случаев и занижают в 21,8 %. Данные второклассников «с трудностями в обучении» также дублируют общие закономерности: совпадают в 53 %, завышаются в 22 % и занижаются в 25 %.

- В вопросе оценивания первоклассников совпадение взглядов

выявлено в 54,7 % общих случаев, однако учителя в большей степени склонны завышать мнение относительно школьников 1 года обучения — в 43,8 %, чем занижать — в 1,5 %. Первоклассники с трудностями в обучении аттестовываются педагогами в соответствие с данными диагностики в 54,7 % случаев, данные расходятся и завышаются в 44 %, занижаются — в 1,3 %.

Методическое сопровождение деятельности педагога обуславливает применение ряда нормативно-одобренных показателей для оценивания обучающихся. Однако в практике эти параметры дополняются психолого-педагогическими характеристиками ребенка, выделяемыми учителями на основе личного взаимодействия. Таким образом педагогическое

оценивание приобретает обобщенно-субъективный характер.

С помощью математико-статистических инструментов нами были выделены показатели, помогающие педагогам объективно оценивать младших школьников. Эти показатели могут быть расценены как *маркеры* (см. таблицу 3). Они характерны для всей совокупности школьников, в том числе и для детей с трудностями в обучении.

Выделенные маркеры имеют важное значение для педагогического оценивания. Они помогают учителям, обеспечивают объективность и достоверность. Маркеры могут служить ориентирами педагогического процесса для анализа качества образования, а также профессиональной компетентности педагогов.

Таблица 3

Установленные маркеры объективного оценивания

Маркер	Коэффициент корреляции	Значение
Понимание и соблюдение принципов и правил культуры русского языка	0,815	Статистически очень сильная положительная корреляционная взаимосвязь с результатами оценивания, подтвержденными диагностической программой
Продуктивность и качество усвоения нового учебного материала	0,784	
Универсальные учебные действия	0,784	
Объем знаний учащегося и их применение в учебной деятельности	0,776	
Внимание	0,768	
Интерес к обучению	0,762	
Способности к самообразованию	0,747	
Владение социокультурными компетенциями	0,709	

Результаты нашей исследовательской работы можно отразить в следующих выводах.

- Оценивание учебных достижений относится к наиболее обсуждаемым вопросам педагогики и связано с изменяющейся системой требований общества по отношению к результатам обучения.

- В настоящий момент в педагогической практике обозначается методическая недостаточность педагогического оценивания, обусловленная влиянием личностных характеристик обучающегося как фактора субъективности. Нуждается в уточнении роль и значение индивидуальных качеств в школьной оценке. По данным нашего исследования, только 54,8 % случаев оценивания объективно.

- Отсутствие официально закреплённого статуса «дети с трудностями в обучении» обнажает нехватку знаний педагогов о детях данной группы и отсутствие навыка эффективного взаимодействия с ними. В связи с чем 10,3 % «детей с трудностями в обучении» не дифференцируются педагогами.

- Система оценивания «детей с трудностями в обучении» нуждается в дополнительной проработке и определении параметров, которые могут быть использованы как нормативно-правовые ориентиры. Это особенно актуально в 1 классе в связи с завышенными ожиданиями педагогов от возможностей обучающихся.

- Среди маркеров достоверного оценивания нами выделены следующие: «понимание и соблюдение принципов и правил культуры русского языка», «продуктивность и качество усвоения нового учебного материала», «возможность выполнения «универсальных учебных действий», «объём знаний учащегося и его применение в учебной деятельности», «внимание», «интерес к обучению», «способности к самообразованию» и «владение социокультурными компетенциями».

Проведённое исследование подтверждает важную роль и значение, которое занимает педагогическое оценивание в процессе обучения детей, по результатам напрямую связано с вопросом повышения качества образования, особо актуального в контексте ФГОС РФ. Использование выявленных в ходе эксперимента данных позволит актуализировать действующие нормативно-одобренные показатели, дополнить методические знания и повысить культуру педагогической практики.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев ; под ред. А. А. Бодалева и др. — Москва : Педагогика, 1980. — 288 с. — Текст : непосредственный.
2. Амонашвили, Ш. А. Основы гуманной педагогики. Книга 4. Об оценках / Ш. А. Амонашвили. — [Б. м.] : Амрита, 2020. — 424 с. — Текст : непосредственный.

3. Бабкина, Н. В. Ракурсы понимания категории психологического сопровождения в системе общего и специального образования / Н. В. Бабкина. — Текст : непосредственный // Клиническая и специальная психология. — 2018. — Т. 7. — № 4. — С. 1–18. — DOI: 10.17759/psyclin.201870401.
4. Бабкина, Н. В. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики / Н. В. Бабкина, И. А. Коробейникова. — Текст : электронный // Клиническая и специальная психология. — 2019. — № 3. — С. 125–142.
5. Волковская, Т. Н. Организационно-методические аспекты психодиагностической работы в системе психолого-педагогической помощи детям с недостатками речевого развития / Т. Н. Волковская. — Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика: теория и практика. — 2009. — № 6. — С. 45.
6. Волковская, Т. Н. К проблеме совершенствования диагностических методов выявления причин нарушения письма и чтения у учащихся начальных классов / Т. Н. Волковская. — Текст : непосредственный // Школьный логопед. — 2021. — № 2 (78). — С. 4–9.
7. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник / И. А. Зимняя. — [Б. м.] : Логос, 2008. — 384 с. — Текст : непосредственный.
8. Коробейников, И. А. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья: прогнозирование психосоциального развития в современной образовательной среде / И. А. Коробейников, Н. В. Бабкина. — Текст : непосредственный // Клиническая и специальная психология. — 2021. — № 2. — С. 239–252. — DOI: 10.17759/psyclin.202100213.
9. Левченко, И. Ю. Теоретико-методологические основания процесса психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации : моногр. / И. Ю. Левченко, Т. Н. Волковская. — Москва : [б. и.], 2017. — 144 с. — Текст : непосредственный.
10. Левченко, И. Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И. Ю. Левченко, Н. А. Киселева. — Москва : Национальный книжный центр, 2016. — 160 с. — Текст : непосредственный.
11. Матвиевская, Е. Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации: теория, методология, практика. специальность : 13.00.01 : дис. д-ра пед. наук / Матвиевская Елена Геннадьевна. — Оренбург, 2009. — 429 с. — Текст : непосредственный.
12. Мошнина, О. В. Скрининговый метод как эффективный инструмент диагностической работы психолого-педагогического консилиума образовательной организации по выявлению младших школьников с трудностями в обучении / О. В. Мошнина. — Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8. — Вып. 8. — С. 863–870.
13. Назарова, Н. М. К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н. М. Назарова. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2011. — Т. 16. — № 3. — С. 5–11.
14. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. — [Б. м.] : Высш. шк., 2004. — 512 с. — Текст : непосредственный.
15. Шевченко, С. Г. Обучение детей с задержкой психического развития / С. Г. Полонский. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2004. — № 1. — С. 3–10.
16. Хуторской, А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва : Юрайт, 2024. — 406 с. — ISBN 978-5-534-14199-3 // Образовательная платформа Юрайт : сайт. — URL: <https://urait.ru/bcode/538762> (дата обращения: 09.08.2024). — Текст : электронный.

References

1. Ananyev, V.G. (1980). *Selected psychological works* (in 2 volumes, ed. by A.A. Vo-

- dalev et al.). Moscow: Pedagogy, 288 p. (In Russ.)
2. Amonashvilia, Sh.A. (2020). *The basics of humane pedagogy* (Book 4. About assessments). Amrita, 424 p. (In Russ.)
 3. Babkina, N.V. (2018). Perspectives on understanding the category of psychological support in the system of general and special education. *Clinical and Special Psychology*, 7(4), 1–18. DOI: 10.17759/psyclin.201870401 (In Russ.)
 4. Babkina, N.V., & Korobeinikov, I.A. (2019). Typological Differentiation of Mental Development Delay as a Tool of Modern Educational Practice. *Clinical and Special Psychology*, 3, 125–142. (In Russ.)
 5. Volkovskaya, T.N. (2009). Organizational and methodical aspects of psychodiagnostic work in the system of psychological and pedagogical assistance to children with speech development deficiencies. *Pedagogy: Theory and Practice Correctional*, 6, 45. (In Russ.)
 6. Volkovskaya, T.N. (2021). On the issue of improving diagnostic methods for identifying the causes of writing and reading difficulties in elementary school students. *School Speech Therapist*, 2(78), 4–9. (In Russ.)
 7. Zimnaya, I.A. (2008). *Pedagogical psychology* (Textbook). Logos, 384 p. (In Russ.)
 8. Korobeinikov, I.A., & Babkina, N.V. (2021). Child with Disabilities: Predicting Psychosocial Development in the Modern Educational Environment. *Clinical and Special psychology*, 2, 239–252. DOI: 10.17759/cpse.202100213 (In Russ.)
 9. Levchenko, I.Y., & Volkovskaya, T.N. (2017). *Theoretical and Methodological Foundations of the Process of Psychological and Pedagogical Support for Individuals with Disabilities in an Educational Organization* (Monograph). Moscow, 144 p. (In Russ.)
 10. Levchenko, I.Y., & Kiseleva, N.A. (2016). *Psychological Study of Children with Developmental Disorders*. Moscow: National Book Center, 160 p. (In Russ.)
 11. Matviyevskaya, E.G. (2009). *Formation of the culture of teacher evaluation activity in the system of professional development: theory, methodology, practice* [Dissertation of the Doctor of pedagogical Sciences]. Orenburg, 429 p. (In Russ.)
 12. Moshnina, O.V. (2023). The screening method as an effective tool for the diagnostic work of the psychological and pedagogical council of an educational organization in identifying younger students with learning difficulties. *Pedagogy. Issues of theory and practice*, 8(8), 863–870. (In Russ.)
 13. Nazarova, N.M. (2011). On the Issue of Developing Theoretical and Methodological Foundations of Educational Integration. *Psychological Science and Education*, 16(3), 5–11. (In Russ.)
 14. Polonsky, V.M. (2004). Dictionary of education and pedagogy. *Higher School*, 512 p. (In Russ.)
 15. Shevchenko, S.G. (2004). Education of children with mental retardation. *Upbringing and education of children with developmental disabilities*, 1, 3–10. (In Russ.)
 16. Khutorskoy, A.V. (2024). *Modern didactics* [Textbook for universities] (3rd ed., reprint. and add.). Moscow: Yurayt, 406 p. ISBN 978-5-534-14199-3. Retrieved Aug. 9, 2024, from <https://urait.ru/bcode/538762> (In Russ.)

Сергей Дмитриевич Робин^{1✉}
Ольга Владимировна Кружкова^{2✉}

Sergey D. Robin^{1✉}
Ol'ga V. Kruzhkova^{2✉}

**ВОЗМОЖНОСТИ
ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ
АЙТРЕКИНГА В ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДИАГНОСТИКЕ
ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ И ДЕТЕЙ
С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА
ВНИМАНИЯ
И ГИПЕРАКТИВНОСТИ**

**APPLICATION OF THE EYE
TRACKING TECHNOLOGY
IN PSYCHO-PEDAGOGICAL
DIAGNOSTICS OF STUDENTS
WITH DISABILITIES
AND CHILDREN
WITH ATTENTION DEFICIT
HYPERACTIVITY DISORDER**

^{1,2} Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия
¹ robinseryi@gmail.com, SPIN-код: 2943-4889
² galiat1@yandex.ru, SPIN-код: 7080-7230

^{1,2} Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia
¹ robinseryi@gmail.com, SPIN: 2943-4889
² galiat1@yandex.ru, SPIN: 7080-7230

Аннотация. Технология айтрекинга в последние годы активно применяется для исследования когнитивных процессов и для иных задач психолого-педагогической диагностики. При работе с детьми с ОВЗ айтрекинг, основанный на отслеживании глазодвигательной активности и реакций на предъявляемые визуальные стимулы, часто применяется как ассистивный инструмент для компенсации ограниченной двигательной подвижности или как развивающий инструмент для коррекции когнитивных функций ребенка. В то же время данная технология имеет существенный потенциал для решения задач психолого-педагогической диагностики детей с ОВЗ, © Робин С. Д., Кружкова О. В., 2024

Abstract. In recent years, the eye tracking technology has been actively used to study cognitive processes and for various other tasks of psychological and pedagogical diagnostics. While working with children with disabilities, eye tracking, based on the tracking of eye movement activity and reactions to visual stimuli, is often used as an assistive tool to compensate for limited motor mobility or as a developmental tool for rehabilitation of the child's cognitive functions. At the same time, this technology has a significant potential for solving the problems of psycho-pedagogical diagnostics of children with disabilities, because it does not demand answers and is free from subjective dis-

поскольку свободна от установок на ответы и субъективных искажений. Целью статьи стал анализ опыта использования технологии айтрекинга в современных исследованиях для осуществления психолого-педагогической диагностики обучающихся с ОВЗ. Также в статье приведен анализ исследований проблемы применения метода в диагностике и коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Согласно российскому законодательству, дети с СДВГ не относятся к категории обучающихся с ОВЗ, однако специфические проявления их когнитивной и регулятивной сферы позволяют предположить наличие у них особых образовательных потребностей, которые необходимо учитывать при подборе инструментов психолого-педагогической диагностики. В результате анализа двух баз данных (PubMed, ELibrary) начиная с 2017 года обнаружено 9 эмпирических статей, описывающих результаты применения неинвазивной технологии айтрекинга для диагностики обучающихся с ОВЗ и детей с СДВГ. Анализ данных статей показал, что применение айтрекинга, как правило, осуществляется для диагностики детей с нарушением или потерей слуха, расстройствами аутистического спектра и с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Преимущественно посредством айтрекинга осуществляется оценка развития когнитивных функций, в том числе и специфики чтения письменных текстов. В связи с этим применение айтрекинга может быть осуществлено при предъявлении опросных методик детям с ОВЗ для контроля за качеством прочтения стимульного материала диагностической методики.

Ключевые слова: айтрекинг, окулография, психолого-педагогическая

tortions. The aim of the article is to analyze the experience of using the eye tracking technology in modern research to carry out psycho-pedagogical diagnostics of students with disabilities. The article also analyzes studies of the problem of application of this method in the diagnostics and rehabilitation of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). According to the Russian legislation, children with ADHD are not included in the category of students with disabilities, but specific manifestations of their cognitive and regulatory spheres make it possible to assume the presence of special educational needs which should be taken into consideration while choosing instruments for psycho-pedagogical diagnostics. As a result of analyzing two databases (PubMed, ELibrary), 9 empirical articles describing the results of application of non-invasive eye tracking technology for diagnosing children with disabilities and children with ADHD were found since 2017. The analysis of these articles has shown that the eye tracking technology, as a rule, is used to examine children with hearing impairment or loss, autism spectrum disorders and attention deficit hyperactivity disorder. Cognitive development, including the specificity of reading written texts, is predominantly assessed through eye tracking. In this regard, the use of eye tracking can be realized when presenting questionnaire methods to children with disabilities to control the quality of reading the stimulus material of the diagnostic method.

Keywords: eye tracking, oculo-graphy, psycho-pedagogical diagnostics,

диагностика, методы диагностики, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, когнитивные процессы, синдром дефицита внимания и гиперактивности, гиперактивные дети, гиперактивность, когнитивные функции.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ «Научный анализ применения единой методики социально-психологического тестирования обучающихся с ОВЗ, направленного на раннее выявление немедицинского потребления наркотических средств и психотропных веществ, и ее доработка» в 2024 году.

Информация об авторах: Робин Сергей Дмитриевич, магистрант института психологии, лаборант лаборатории перспективных социосредовых исследований, Уральский государственный педагогический университет; адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; email: robinseryi@gmail.com.

Кружкова Ольга Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии и конфликтологии, заведующий лабораторией перспективных социосредовых исследований, Уральский государственный педагогический университет; адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; email: galiat1@yandex.ru.

Для цитирования: Робин, С. Д. Возможности применения технологии айтрекинга в психолого-педагогической диагностике обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / С. Д. Робин, О. В. Кружкова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 53-67.

diagnostic methods, disabilities, children with disabilities, cognitive processes, attention deficit hyperactivity disorder, hyperactive children, hyperactivity, cognitive functions.

Funding. The research has been carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation “Scientific analysis of application of the unified methods of socio-psychological testing of students with disabilities aimed at early detection of non-medical use of drugs and psychotropic substances and the refinement of these methods” in 2024.

Author’s information: Robin Sergey Dmitrievich, Master’s Degree Student of the Institute of Psychology, Lab Assistant of the Laboratory for Perspective Socio-Environmental Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Kruzhkova Ol'ga Vladimirovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of General Psychology and Conflictology, Head of the Laboratory for Perspective Socio-Environmental Studies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

For citation: Robin, S. D., Kruzhkova, O. V. (2024). Application of the Eye Tracking Technology in Psycho-pedagogical Diagnostics of Students with Disabilities and Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Special Education*, 3(75), pp. 53-67. (In Russ.)

Введение

При реализации задач профилактики психического здоровья и психологического благополучия результаты психолого-педагогической диагностики имеют определяющее значение, поскольку позволяют определить актуальное состояние психики и построить прогноз по ее развитию, выявить зоны уязвимости и оптимальные мишени воздействия. Наиболее типичным в скрининговых диагностических процедурах является использование опросных методов, построенных на самоотчетах [4], что снижает достоверность получаемых результатов за счет субъективных искажений, непреднамеренных установок на ответ или иных причин предоставления несоответствующих действительности данных со стороны респондента [10]. Особую проблему применение опросных методик представляет при диагностике детей с ОВЗ, поскольку неадаптированный текст стимульного материала широко применяемых опросников оказывается малопонятным для детей с ОВЗ, а ответы на него неинформативными для построения дальнейшей психолого-педагогической работы [5]. Для решения указанной проблемы возможно применение альтернативных диагностических процедур с применением психофизиологических методов исследования.

Одним из современных психофизиологических методов исследования, используемых в психологической диагностике, является айтрекинг (окулография), представляющий собой технологию инвазивного или неинвазивного отслеживания глазодвигательной активности респондента при предъявлении ему различных визуальных стимулов [2; 14]. Поскольку глазодвигательная активность не поддается в полном объеме сознательному контролю респондента, субъективные преднамеренные искажения нивелируются, что дает возможность диагностировать дефициты психического развития, негативные установки, скрытые интенции, поведенческие отклонения [3] или иные особенности, которые респондент хотел бы скрыть от диагноста. В рамках решения задач психолого-педагогической диагностики детей с ОВЗ технология айтрекинга имеет большие перспективы применения. Однако следует отметить, что в мировой практике технологии управления взглядом, включая айтрекинг, в первую очередь используются в качестве ассистивного инструмента для реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, особенно тех, кто имеет серьезные двигательные и речевые нарушения, такие как детский церебральный паралич, спинальная мышечная атрофия,

последствия черепно-мозговых травм или локальные поражения центральной нервной системы. Данная технология позволяет таким людям взаимодействовать с окружающим миром, улучшать качество жизни, повышать самооценку и участвовать в обучении и повседневной деятельности [11]. Исследования, посвященные эффективности применения айтрекинга в этих областях, пока немногочисленны, однако имеющиеся данные свидетельствуют о том, что айтрекинг может быть весьма полезным инструментом в реабилитации и социальной интеграции. Несмотря на то, что айтрекинг на сегодняшний день приоритетно используется как ассистивная технология для лиц с ОВЗ, данная технология постепенно начинает использоваться и в исследовательских, диагностических целях, что особенно актуально для реализации задач психолого-педагогической диагностики детей с ОВЗ.

Целью представленной статьи стал анализ опыта использования технологии айтрекинга в современных исследованиях для осуществления психолого-педагогической диагностики детей с ОВЗ. В дополнение к основной теме статьи были также рассмотрены исследования, посвященные синдрому дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ).

Материалы и методы

Отбор материала для формирования статьи осуществлялся посредством использования международной научной базы данных *PubMed* (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>), а также электронной библиотеки *e-library* (<https://www.elibrary.ru/>), интегрированной с Российским индексом научного цитирования.

В качестве общих ключевых слов были выбраны «айтрекинг» («eye-tracking»), «паттерны движения глаз» («eye movement patterns»), «ребенок» («child»), а также слова, указывающие на конкретные ограничения здоровья, такие как «неслышащий» («deaf»), «слабослышащий» («hard-of-hearing»), «РАС» («ASD»), «СДВГ» («ADHD»).

Ключевым критерием отбора материалов являлось описание результатов применения технологии айтрекинга для исследовательских и диагностических целей. Важным условием было использование в исследовании неинвазивных устройств для захвата движений глаз. Кроме того, рассматривались только те работы, которые были опубликованы не ранее 2017 г. и находились в открытом доступе. В итоговый список для анализа были включены 9 публикаций, из них 5 англоязычных и 4 русскоязычные работы.

Результаты и обсуждение

Технология айтрекинга (eye-tracking) представляет собой метод, позволяющий отслеживать и анализировать глазодвигательные (окуломоторные) реакции человека и их характеристики (продолжительность фиксации, траектория саккадических движений, размер зрачка и пр.) при предъявлении визуальных стимулов [2; 14]. Данная технология, именуемая также как окулография, не так давно стала задействоваться в исследованиях, направленных на изучение особенностей восприятия и когнитивной активности у детей с ограниченными возможностями, включая нарушения слуха, расстройства аутистического спектра (РАС). Айтрекинг предоставляет возможность визуализировать перцептивные стратегии, определять области, на которых концентрируется внимание детей, и выявлять возможные трудности в восприятии того или иного визуального материала. В частности, данная технология эффективно используется для исследования специфики зрительного внимания и перцептивных действий у детей с нарушением слуха.

Так, в работе Я. К. Смирновой анализируется специфика организации перцептивной деятельности дошкольников с нарушением слуха и их типично развивающихся сверстников при разной

форме инструкции в процессе обучения [9]. В данном исследовании технология айтрекинга позволяет обозначить различные способы, с помощью которых дети с нарушением слуха и их слышащие сверстники концентрируют внимание на обучающем материале и взрослом. Для отображения трудностей обучения детей с нарушением слуха в эксперименте предполагалось варьировать условия наглядного представления (материализации) программы действий ребенка и особой организации совместной деятельности между детьми и взрослым, обеспечивающей переход в процессе совместного обучения ребенка от совместного действия и его контроля к самостоятельному. Исследование показало, что у детей с нарушением слуха перцептивные действия сокращены по времени и менее эффективны для выделения релевантных областей. В отличие от типично развивающихся сверстников, они быстрее, но менее детально обрабатывают информацию, уделяя меньше времени как релевантным, так и нерелевантным областям. Разные формы инструкции по-разному влияют на перцептивную деятельность этих детей. Так, для привлечения и регуляции внимания у детей с нарушением слуха наиболее эффективны мультимедальные инструкции, включаю-

щие вербальные и невербальные элементы. Тем не менее одновременное использование вербальной и невербальной инструкции эффективнее для типично развивающихся детей. Было отмечено, что для детей с нарушением слуха важно сочетание зрительных и речевых форм подачи материала, в то время как демонстрация без речи менее эффективна. В ходе обучения у детей с нарушением слуха наблюдается переход от коротких фиксаций на нецелевых стимулах к более длительным и целенаправленным фиксациям. При затруднении в ходе выполнения учебной задачи у детей с нарушением слуха отмечаются частые глазодвигательные фиксации на лице, губах и мимике говорящего взрослого.

Другое исследование Я. К. Смирновой было направлено на изучение специфики визуального внимания детей с нарушением слуха в процессе обучения в ситуации совместного внимания со взрослым [8]. Айтрекинг в данном случае использовался для моделирования и последующего анализа особенностей установления совместного внимания. По результатам исследования было выявлено, что у детей с нарушением слуха наблюдается дефицит совместного внимания, который затрудняет поддержание визуального фокуса в процессе обучения, а именно связан с трудно-

стями в переключении, удержании внимания и с проблемами восприятия инструкций. На тепловых картах окуломоторной активности детей с нарушением слуха зафиксированы сложности в точности распознавания и корректировки направления взгляда, синхронизации внимания с взрослым и ориентации на целевые объекты. Эти трудности могут быть обусловлены более поздним развитием навыков управления вниманием и речи, необходимых для организации и контроля поведения. В данном исследовании также отмечалась особенность восприятия глухими детьми устной речи, проявляющаяся в постоянной фиксации их внимания на лице и губах говорящего, что требует от них повышенной сосредоточенности и дополнительных указаний со стороны взрослого.

Группой нидерландских ученых было проведено исследование влияния потери слуха на понимание эмоций детьми, изучалась их способность кодировать и интерпретировать невербальные эмоциональные сигналы в динамических социальных ситуациях [17]. Участникам исследования демонстрировались видеозаписи социальных взаимодействий между двумя людьми, в процессе просмотра которых велась запись движений глаз. Исследование показало, что обе контрастные группы в целом проводили боль-

ше времени, сосредотачивая внимание на области головы актеров в видеозаписи. Однако, по сравнению с нормально слышащими детьми, слабослышащие уделяли меньше времени наглядному наблюдению за головой целевого персонажа, но дольше фиксировали взгляд на голове его партнера. Кроме того, слабослышащие дети испытывали больше трудностей при интерпретации эмоциональных состояний, чем их нормально развивающиеся сверстники.

В зарубежном научном сообществе значительное внимание уделяется исследованию восприятия невербальных сигналов и языка жестов у слабослышащих детей. В этом контексте технология отслеживания движений глаз оказывается особо полезной, поскольку позволяет тщательно анализировать процессы восприятия и обработки визуальной информации, которая играет ключевую роль в коммуникации на жестовом языке. Айтрекер регистрирует, на какие части тела собеседника (например, руки, лицо, глаза) слабослышащие дети направляют свое внимание во время общения, как они следят за жестами и мимикой, а также каким образом интерпретируют невербальные сигналы.

Так, учеными R.G. Bosworth и A. Stone [12] было проведено исследование с использованием технологии айтрекинга, где изу-

чались особенности зрительного поведения у детей, которые растут с разным уровнем слуха и языковым опытом. Были задействованы две группы детей: те, кто растут в семьях с использованием жестового языка, и те, кто растут в семьях, где используют устную речь. Результаты показали, что дети, владеющие жестовым языком, проявляют больше внимания к лицам людей, особенно к области глаз и рта, даже при просмотре видео с низкой разборчивостью жестов. В противоположность этому, дети, не использующие жестовый язык, распределяли свое внимание более диффузно, включая зоны ниже лица, где чаще находятся руки. У детей, растущих в семьях, использующих жестовый язык, наблюдается ускоренное развитие зрительного контроля, схожего с таковым у взрослых носителей жестового языка, что свидетельствует о специфических перцептивных стратегиях, сформированных в процессе раннего языкового обучения.

Технологии айтрекинга также активно применяются для изучения различий в стратегиях социального взаимодействия и формирования внимания у детей с расстройствами аутистического спектра (РАС). В настоящее время отсутствует единая стандартизированная методика диагностики, что стимулирует активные

исследования в области разработки диагностических инструментов и инструментальном исследовании данного феномена [1]. В частности, группа российских ученых из Приволжского государственного университета разрабатывает стимульный материал для таких исследований [6].

В рамках исследования технология айтрекинга использовалась для анализа социального внимания у детей дошкольного возраста (4–7 лет) с РАС. Основной целью работы была разработка методики динамического айтрекинга-тестирования, способной выявлять изменения в уровнях социального внимания у детей с РАС.

В исследование были включены стимульные материалы, такие как фотографии и видеозаписи, которые делились на социальные (эмоциональные выражения лиц, сцены взаимодействий) и несоциальные (неодушевленные объекты) категории. Анализировались временные показатели фиксации взгляда, количество и траектории возвратов на значимые области. Эти данные позволили оценить, как дети с РАС реагируют на социальные стимулы и насколько их паттерны внимания отличаются от детей с типичным развитием.

Предварительные результаты подтвердили, что дети с РАС демонстрируют специфические нарушения в восприятии социаль-

ных сигналов: они реже фиксируют взгляд на глазах и лице других людей, хуже распознают эмоции и чаще отвлекаются на фоновые, несоциальные элементы. В то время как нейротипичные дети активно реагируют на социальные стимулы, дети с РАС демонстрируют значительные отклонения в распределении внимания, что подчеркивает актуальность дальнейшей разработки стандартизированных методик для более точной диагностики и абилитации детей с РАС.

Другое исследование из Новосибирского государственного университета, направленное на изучение особенностей восприятия логопедических тестов у детей с расстройствами аутистического спектра, выявило значительные различия в процессах восприятия между детьми с РАС и их сверстниками с типичным развитием [7]. В эксперименте приняли участие 12 детей с типичным развитием в возрасте 5–6 лет и 12 детей с РАС в возрасте 3–7 лет.

Технология айтрекинга использовалась для фиксации перемещений взгляда участников во время выполнения логопедических заданий. Эти тесты оценивали фонематическое восприятие, лексико-грамматический строй речи и способность к продуцированию связной речи. Айтрекинг позволил детализировать процесс

восприятия тестов детьми, выявив характерные паттерны зрительного внимания.

Результаты показали, что у детей с РАС наблюдаются значительные трудности с произвольной фокусировкой внимания, что непосредственно влияет на их речевые способности. Так, у детей с РАС возникают затруднения при выполнении заданий на фонематический анализ и синтез, таких как определение первого и последнего звука в слове. В контрольной группе эти задания выполнялись на 100 %. Кроме того, у детей с РАС отмечены трудности с подбором обобщающих понятий и продуцированием связанной речи, что проявилось в способности составить рассказ по серии сюжетных картинок. В контрольной группе такие проблемы возникли только у одного ребенка. В то же время различий в выполнении грамматических заданий между группами выявлено не было.

Зарубежными учеными было проведено исследование, направленное на изучение особенностей следования за взглядом и распределения внимания у младенцев, находящихся в группе риска по расстройствам аутистического спектра (РАС) [16]. Основной целью было выяснить, как распределение внимания и следование за направлением взгляда других людей влияет на развитие

языка и когнитивные способности детей. В исследовании участвовали дети в возрасте 15 месяцев, которым показывали видео, где актриса обращала внимание на один из двух объектов и называла его. Технология айтрекинга позволяла отслеживать, как дети следили за взглядом актрисы и насколько часто они фиксировали внимание на целевом объекте.

Результаты показали, что дети с высоким риском развития РАС следовали за взглядом актрисы так же, как и дети с типичным развитием, однако они проводили меньше времени, рассматривая как целевой объект, так и отвлекающий стимул, что указывает на более низкий уровень вовлеченности в процесс изучения объектов. Дети, у которых позже было диагностировано РАС, чаще фокусировались на лицах, а не на объектах, что было связано с более низкими показателями вербальных навыков как в момент исследования, так и в последующие годы.

В процессе поиска научных исследований, посвященных использованию технологии айтрекинга при работе с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), были обнаружены преимущественно зарубежные источники. Несмотря на то, что дети с СДВГ не включены в категорию обучающихся с ОВЗ, проявления данно-

го синдрома, такие как трудности с концентрацией внимания, импульсивность и нарушение саморегуляции, предполагают учет этих особенностей при проведении психолого-педагогической диагностики, в том числе на основе применения айтрекинга. Более того, исследования показывают, что технология айтрекинга успешно используется для диагностики и коррекции нарушений внимания у детей с СДВГ.

Так, группой китайских ученых было проведено исследование, в котором применялась технология отслеживания движений глаз на основе искусственного интеллекта (ИИ) для выявления симптомов синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей [13]. В исследовании участвовали 437 детей в возрасте от 6 до 12 лет, из которых 112 имели диагноз СДВГ, а 325 являлись типично развивающимися. Задачи, предложенные детям, включали фиксацию взгляда, а также выполнение тестов на просаккады (перевод взгляда на цель) и антисаккады (перевод взгляда в противоположную сторону).

Результаты показали, что у детей с СДВГ наблюдаются более частые нарушения зрительного внимания. В частности, они демонстрировали большее количество саккад (быстрых

движений глаз) при выполнении задач на фиксацию взгляда, что приводило к сокращению времени, проведенного на центральной точке. В антисаккадных тестах дети с СДВГ совершали больше ошибок, указывая на трудности в подавлении импульсивных движений глаз и контроле рефлекторных реакций, особенно у младших участников.

Важно отметить, что ИИ-технология, использованная в исследовании, успешно различала движения глаз детей с СДВГ и их сверстников с типичным развитием, что подтверждает потенциал айтрекинга для скрининга СДВГ даже вне клинических условий.

Технология айтрекинга в рамках работы с СДВГ может использоваться не только в исследовательских и диагностических целях, но и как развивающий инструмент. Группой ученых было проведено исследование по использованию игры с отслеживанием движений глаз *RECOGNeyes* для тренировки внимания у детей с СДВГ [15]. В исследовании участвовали 28 детей в возрасте 8–15 лет, которые играли в игру, в качестве контроллера используя айтрекер или компьютерную мышь. У детей, игравших с помощью айтрекера, было отмечено значительное улучшение в таких параметрах, как импульсивность, время реакции и фиксация взгляда. Данное исследование демон-

стрирует потенциал использования технологии захвата движения взгляда для развития концентрации внимания. Более того, технология может стать эффективной альтернативой медикаментозной терапии для детей с СДВГ.

Выводы

Таким образом, технология айтрекинга имеет определенный потенциал применения для решения задач психолого-педагогической диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья. Особенно это касается исследования специфики их когнитивной сферы, расширения возможностей ранней диагностики отклонений и нарушений в психическом развитии. Айтрекинг может также быть полезен при работе с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), так как у них наблюдаются схожие проблемы с концентрацией и саморегуляцией, что влияет на академическую успеваемость и когнитивное развитие. Тем не менее айтрекинг при психолого-педагогической диагностике детей с ОВЗ может быть использован и как вспомогательная технология отслеживания качества прочтения текста опросных методик для отслеживания специфики его понимания и конгруэнтности выбранных ответов первоначальному стимульному материалу.

Литература

1. Азова, О. И. Расстройства аутистического спектра — вопросы терминологии, диагностики, этиологии / О. И. Азова. — Текст : непосредственный // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2024. — № 1 (72). — С. 258–268. — DOI: 10.51944/20722516_2024_1_258.
2. Барабанщиков, В. А. Методы регистрации движений глаз: теория и практика / В. А. Барабанщиков, А. В. Жегалло. — Текст : электронный // Психологическая наука и образование. — 2010. — Т. 2, № 5. — URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n5/Barabanshikov_Zhegallo (дата обращения: 23.08.2024).
3. Воробьева, И. В. Возможные маркеры аддиктивного поведения при окулографическом исследовании / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова, А. И. Матвеева, С. Д. Робин. — Текст : непосредственный // Российский девиантологический журнал. — 2022. — № 2 (4). — С. 397–407. — DOI: 10.35750/2713-0622-2022-4-397-407. — EDN SBEULR.
4. Максимова, Л. А. К вопросу об интерпретации данных единой методики социально-психологического тестирования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / А. В. Смирнов, С. Н. Бездетко, Е. В. Семенова. — Текст : непосредственный. // Специальное образование. — 2024. — № 2 (74). — С. 90–105. — EDN LTNKEC.
5. Кисова, В. В. К проблеме эффективности методического инструментария в психолого-педагогической диагностике нарушений психического развития / В. В. Кисова, Е. Н. Фролова. — Текст : непосредственный // Карельский научный журнал. — 2019. — Т. 8, № 1 (26). — С. 17–20. — DOI: 10.26140/knz4-2019-0801-0004.
6. Кузнецов, А. Н. Разработка методики исследования социального внимания детей с расстройствами аутистического спектра методом айтрекинга (предварительные результаты) / А. Н. Кузнецов, А. Н. Белова, М. Г. Воловик [и др.]. —

Текст : непосредственный // Acta Medica Eurasica. — 2021. — № 2. — С. 17–27. — DOI: 10.47026/2413-4864-2021-2-17-27.

7. Макуха, А. С. Особенности восприятия логопедических тестов у детей с ограниченными возможностями здоровья аутистического спектра с использованием методики айтрекинг / А. С. Макуха. — Текст : непосредственный // МНСК-2017: Прикладная лингвистика : материалы 55-й Междунар. науч. студенческой конф., Новосибирск, 17–20 апреля 2017 года. — Новосибирск : Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2017. — С. 20–21.

8. Смирнова, Я. К. Айтрекинг-исследование визуального внимания детей с нарушением слуха в ситуации обучения / Я. К. Смирнова. — Текст : непосредственный // Экспериментальная психология. — 2023. — Т. 16, № 1. — С. 4–22. — DOI: 10.17759/exppsy.2023160101.

9. Смирнова, Я. К. Айтрекинг-исследование трудностей обучения детей с нарушением слуха / Я. К. Смирнова. — Текст : непосредственный // Психолого-педагогические исследования. — 2023. — Т. 15, № 2. — С. 131–154. — DOI: 10.17759/psyedu.2023150208.

10. Трухан, Е. А. Проблема достоверности результатов при использовании личностных опросников / Е. А. Трухан. — Текст : непосредственный // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. — 2019. — № 1. — С. 134–140. — EDN YXCTGX.

11. Федоров, А. А. Применение айтрекинга при адаптации и реабилитации людей с ограниченными возможностями / А. А. Федоров. — Текст : непосредственный // Инновационная наука. — 2019. — № 4. — С. 82–86. — EDN QTKACB.

12. Bosworth, R. G. Rapid development of perceptual gaze control in hearing native signing infants and children / R. G. Bosworth, A. Stone. — Text : unmediated // Developmental Science. — 2021. — Vol. 24. — No. 4. — e13086. — DOI: 10.1111/desc.13086.

13. Chen, X. Utilizing artificial intelligence-based eye tracking technology for screening ADHD symptoms in children / X. Chen, S. Wang, X. Yang [et al.]. — Text : unmediated // Frontiers in Psychiatry. — 2023. — Vol. 14. — P. 1260031. — DOI: 10.3389/fpsy.2023.1260031.

14. Duchowski, A. T. Eye tracking methodology: Theory and practice / A. T. Duchowski. — Clemson : Clemson University, 2017. — 418 p. — Text : unmediated.

15. García-Baos, A. Novel interactive eye-tracking game for training attention in children with attention-deficit/hyperactivity disorder / A. García-Baos, T. D'Amelio, I. Oliveira [et al.]. — Text : unmediated // Primary Care Companion for CNS Disorders. — 2019. — Vol. 21. — No. 4. — P. 19m02428. — DOI: 10.4088/PCC.19m02428.

16. Parsons, J. P. Gaze following and attention to objects in infants at familial risk for ASD / J. P. Parsons, R. Bedford, E. J. H. Jones [et al.]. — Text : unmediated // Frontiers in Psychology. — 2019. — Vol. 10. — P. 1–16.

17. Tsou, Y. T. Hearing status affects children's emotion understanding in dynamic social situations: An eye-tracking study / Y. T. Tsou, B. Li, M. E. Kret, J. H. M. Frijns, C. Rieffe. — Text : unmediated // Ear and Hearing. — 2021. — Vol. 42. — No. 4. — P. 1024–1033. — DOI: 10.1097/AUD.0000000000000994.

References

1. Azova, O.I. (2024). Rastroystva avtisticheskogo spektra — voprosy terminologii, diagnostiki, etiologii [Autism spectrum disorders — issues of terminology, diagnosis, etiology]. *Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh*, 1(72), 258–268. https://doi.org/10.51944/20722516_2024_1_258 (In Russ.)

2. Barabanschikov, V.A., & Zhegallo, A.V. (2010). *Metody registratsii dvizheniy glaz: teoriya i praktika* [Methods for registering eye movements: theory and practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2(5). Retrieved from https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n5/Barabanschikov_Zhegallo (In Russ.)

3. Vorob'eva, I.V., Kruzhkova, O.V., Matveeva, A.I., & Robin, S.D. (2022). Vozmozhnye markery addiktivnogo povedeniya pri okulograficheskom issledovanii [Possible markers of addictive behavior in oculographic research]. *Rossiyskiy deviantsologicheskii zhurnal*, 2(4), 397–407. <https://doi.org/10.35750/2713-0622-2022-4-397-407>. EDN SBEULR (In Russ.)
4. Maximova, L.A., Smirnov, A.V., Bezdetko, S.N., & Semenova, E.V. (2024). K voprosu ob interpretatsii dannykh edinoi metodiki sotsial'no-psikhologicheskogo testirovaniya obuchayushchikhsya s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya [On the interpretation of data from a unified social-psychological testing method for students with disabilities]. *Special Education*, 2(74), 90–105. (In Russ.)
5. Kisova, V.V., Frolova, E.N. (2019). K probleme effektivnosti metodicheskogo instrumentariya v psikhologo-pedagogicheskoy diagnostike narusheniya psikhicheskogo razvitiya [On the issue of the effectiveness of the methodological tools in the psychological-pedagogical diagnosis of mental development disorders]. *Karel'skiy nauchnyy zhurnal*, 1(26), 17–20. <https://doi.org/10.26140/knz4-2019-0801-0004> (In Russ.)
6. Kuznetsov, A.N., Belova, A.N., Volovik, M.G. [et al.]. (2021). Razrabotka metodiki issledovaniya sotsial'nogo vnimaniya detei s rasstroistvami avtisticheskogo spektra metodom aytrekkinga (predvaritel'nye rezultaty) [Development of a methodology for studying social attention in children with autism spectrum disorders using eye tracking method (preliminary results)]. *Acta Medica Eurasica*, 2, 17–27. <https://doi.org/10.47026/2413-4864-2021-2-17-27> (In Russ.)
7. Makukha, A.S. (2017). Osobennosti vospriyatiya logopedicheskikh testov u detey s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya avtisticheskogo spektra s ispol'zovaniem metodiki aytrekkinga [Features of perceiving speech therapy tests in children with autism spectrum disorders using eye tracking methodology]. In *MNSK-2017: Prikladnaya lingvistika: Materialy 55-y Mezhdunarodnoy nauchnoy studencheskoy konferentsii, Novosibirsk, April 17-20, 2017* (pp. 20–21). Novosibirsk: Novosibirsk National Research State University (In Russ.)
8. Smirnova, Y.K. (2023). Aitrekking-issledovanie vizual'nogo vnimaniya detei s narusheniem slukha v situatsii obucheniya [Eye tracking study of visual attention in children with hearing impairment in an educational setting]. *Ekspperimental'naya psikhologiya*, 16(1), 4–22. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2023160101> (In Russ.)
9. Smirnova, Y.K. (2023). Aitrekking-issledovanie trudnosti obucheniya detei s narusheniem slukha [Eye tracking study of learning difficulties in children with hearing impairment]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 15(2), 131–154. <https://doi.org/10.17759/psyedu.2023150208> (In Russ.)
10. Trukhan, E.A. (2019). Problema dostovernosti rezultatov pri ispol'zovanii lichnostnykh oprosnikov [The issue of result validity when using personality questionnaires]. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya*, 1, 134–140. EDN YXCTGX (In Russ.)
11. Fedorov, A.A. (2019). Primenenie aytrekkinga pri adaptatsii i reabilitatsii lyudey s ogranichenymi vozmozhnostyami [Application of eye-tracking in the adaptation and rehabilitation of people with disabilities]. *Innovatsionnaya nauka*, 4, 82–86. EDN QTKACB (In Russ.)
12. Bosworth, R.G., & Stone, A. (2021). Rapid development of perceptual gaze control in hearing native signing infants and children. *Developmental Science*, 24(4), e13086. <https://doi.org/10.1111/desc.13086>
13. Chen, X., Wang, S., Yang, X., Yu, C., Ni, F., Yang, J., Tian, Y., Ye, J., Liu, H., & Luo, R. (2023). Utilizing artificial intelligence-based eye tracking technology for screening ADHD symptoms in children. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1260031. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1260031>
14. Duchowski, A.T. (2017). *Eye Tracking Methodology: Theory and Practice* (3rd ed.). Clemson: Clemson University, 418 p.
15. Garcia-Baos, A., D'Amelio, T., Oliveira, I., Collins, P., Echevarria, C., Zapata, L. P.,

Liddle, E., & Supèr, H. (2019). Novel interactive eye-tracking game for training attention in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Primary Care Companion for CNS Disorders*, 21(4), 19m02428. <https://doi.org/10.4088/PCC.19m02428>

16. Parsons, J.P., Bedford, R., Jones, E.J.H., Charman, T., Johnson, M.H., & Gliga, T. (2019). Gaze following and attention to

objects in infants at familial risk for ASD. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–16.

17. Tsou, Y.T., Li, B., Kret, M.E., Frijns, J.H.M., & Rieffe, C. (2021). Hearing status affects children's emotion understanding in dynamic social situations: An eye-tracking study. *Ear and Hearing*, 42(4), 1024–1033. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000994>

СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ

Специальное образование. 2024. № 3 (75).

Special Education. 2024. No 3 (75).

УДК 376.42+376.37

ББК 4459+4457

ГРНТИ 14.29.37

Код ВАК 5.8.3

Светлана Витальевна Андреева

Svetlana V. Andreeva

МОДИФИЦИРОВАННОЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

MODIFIED LOGOPEDIC EXAMINATION OF THE SPEECH OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS

Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия, Andreevasv@mail.ru, SPIN-код: 6646-8936, <https://orcid.org/0000-0001-9394-9255>

Аннотация. Расстройства аутистического спектра (РАС) вариативны и в большинстве случаев отягощены речевыми нарушениями. Во всем мире признается главенство педагогической коррекции при снижении выраженности аутистических проявлений. Специализированным педагогом по коррекции речевых нарушений в рамках психолого-педагогического сопровождения в государственном образовательном учреждении является учитель-логопед. Анализируются речевые диагностические классификации, в рамках которых работают профильные специалисты в настоящее время в России. Делается акцент на проблематике использования общего недоразвития речи (ОНР) в структуре психолого-педагогической классификации Р. Е. Левиной. Приводится информация о подтвер-

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, Andreevasv@mail.ru, SPIN: 6646-8936, <https://orcid.org/0000-0001-9394-9255>

Abstract. Autism spectrum disorders (ASD) are variable and in most cases are complicated by speech disorders. The primacy of pedagogical rehabilitation in reducing the severity of autistic manifestations is recognized worldwide. A teacher-logopedist is a specialized pedagogue for rehabilitation of speech disorders within the framework of psycho-pedagogical support in a state education institution. The article analyzes speech diagnostic classifications within which profile specialists currently work in Russia. The emphasis is placed on the problems of using general speech underdevelopment (ONR) in the structure of R. E. Levina's psycho-pedagogical classification. Information is provided on research-confirmed difficulties in using communication tools by persons with ASD. The author suggests a unique modified logopedic examination, taking

жденных исследованиями трудностях в применении средств общения у людей с РАС. Предлагается авторское модифицированное логопедическое обследование, учитывающее специфические нарушения при РАС: дефициты в области социализации, коммуникации и их влияние на формирование и развитие вербальной функции. Рассматриваются нарушения прагматического языка и их диагностика в структуре логопедического обследования. Приведены индикаторы понимания речи, социального контекста, критерии навыка использования детьми с РАС в общении социальной лексики разного уровня сложности. Предложено авторское определение термина «социальная лексика», отражающее субъективную оценку говорящего и способность анализа им социальных связей. Представлена структура лексической системы детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра, отягощенными задержкой психического развития или умственной отсталостью. Данные получены в результате применения модифицированной версии логопедического обследования. Делается вывод о важности учета особенностей вербально-коммуникативного поведения детей с РАС в различных условиях среды, разграничении функциональной и нефункциональной речи в общем объеме вербальной продукции. Констатируется необходимость переноса сформированных вербальных навыков у детей с РАС из учебной среды в иную социальную. Изложенный материал основан на многолетнем практическом логопедическом опыте автора, полученном в Федеральном ресурсном центре по организации

into account specific disorders in ASD: deficits in the field of socialization, communication and their impact on the formation and development of verbal function. The study considers disorders of pragmatic language and their diagnostics in the structure of logopedic examination. The research also identifies the indicators of speech comprehension, describes the social context and the criteria for evaluation of the skill of using social vocabulary of different levels of complexity by children with ASD in communication. The author defines the term “social vocabulary”, reflecting the speaker's subjective evaluation and their ability to analyze social connections. The article describes the structure of the lexical system of primary school children with autism spectrum disorders, complicated by disorder of psychological development or intellectual disability. The data were obtained as a result of using a modified version of logopedic examination. The study makes a conclusion about the importance of taking into account the peculiarities of verbal-communicative behavior of children with ASD under various environmental conditions and about the differentiation between functional and non-functional speech in the total volume of verbal production. Another conclusion is about the necessity to transfer the formed verbal skills in children with ASD from the educational environment into a social one. The presented material is based on the author's long-term practical logopedic experience at the Federal Resource Center for the Organization of Comprehensive support for Children with ASD (FRC MGPPU).

комплексного сопровождения детей с РАС (ФРЦ МГППУ).

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, РАС, детский аутизм, дети-аутисты, логопедия, нарушения речи, логопедическая работа, логопеды, логопедическое обследование, детская речь, функциональный язык, прагматический язык, социальная лексика, вербально-коммуникативное поведение.

Информация об авторе: Андреева Светлана Витальевна, учитель-логопед, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); адрес: 127427, Россия, Москва, ул. Кашенкин Луг, д. 7; email: Andreevasv@mail.ru.

Для цитирования: Андреева, С. В. Модифицированное логопедическое обследование речи детей с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 68-94.

Расстройства аутистического спектра (РАС) за последние годы во всем мире диагностируются со стремительной прогрессией [15]. Специфическими (ядерными) критериями при постановке данного диагноза являются нарушения в области социализации, коммуникации, демонстрация стереотипных форм поведения. Все три симптома должны проявиться обязательно в раннем детском возрасте и оказать существенное влияние на формирование адаптивных систем функцио-

Keywords: autism spectrum disorders, ASD, children's autism, autistic children, logopedics, speech disorders, logopedic work, logopedists, logopedic examination, children's speech, functional language, pragmatic language, social vocabulary, verbal-communicative behavior.

Author's information: Andreeva Svetlana Vital'evna, Teacher-Logopedist, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support for Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia.

For citation: Andreeva, S. V. (2024). Modified Logopedic Examination of the Speech of Children with Autism Spectrum Disorders. *Special Education*, 3(75), pp. 68-94. (In Russ.).

нирования ребенка¹. Частотными коморбидными нарушениями при РАС являются речевые и интеллектуальные дефициты, тревожные расстройства, иные психические состояния [12]. Расстройства аутистического спектра вари-

¹ МКБ-11 (Международная классификация болезней 11 пересмотра). <https://icd.who.int/browse11/1-m/en/#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F437815624>; DSM-5. <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>

тивны. В частности, в Пояснении к МКБ-11 (в настоящее время в РФ внедрение данного классификатора приостановлено) подчеркивается, что все люди с РАС имеют нарушения прагматического языка (понимание и использование языка в социальном контексте). МКБ-11 конкретизирует различные степени нарушения именно функционального языка, в том числе и при отягощении его часто сопутствующими интеллектуальными нарушениями [1; 2]¹.

В последние годы учеными и наукоориентированными практиками накоплен большой объем данных об особенностях речевого развития ребенка с РАС. Для коррекционных педагогов актуальны вопросы, являются ли речевые и коммуникативные нарушения при РАС обратимыми, поддающимися нивелированию и какие методы диагностики и коррекции наиболее эффективны [3; 14].

Традиционно профильными специалистами по коррекции речевых нарушений являются логопеды, учителя-логопеды. В системе Министерства просвещения РФ учителя-логопеды используют психолого-педагогическую классифи-

кацию, разработанную Р. Е. Левиной. Данная классификация меняется при обследовании речи детей без умственной отсталости, но допускается ее использование при наличии задержки психического развития [5; 10]. Однако речевые нарушения при РАС профильные специалисты соотносят с клиникой ОНР (общее недоразвитие речи), которое находится в рамках психолого-педагогической классификации в группе нарушений средств общения, соответственно исключается из группы нарушений в применении средств общения (рис. 1).

При диагностике речевых нарушений у детей с умственной отсталостью применяются оценочные критерии, разработанные Р. И. Лалаевой: системные нарушения речи легкой, средней, тяжелой степени [8]. Известный советский логопед проводил исследования речи детей с легкой степенью умственной отсталости. Дети с умеренной умственной отсталостью в прошлом веке считались необучаемыми. В XXI веке законодательство РФ гарантирует право на обучение всем лицам с ОВЗ без исключения². Индикаторы

¹ См. также: МКБ-11 (Международная классификация болезней 11 пересмотра). <https://icd.who.int/browse11/1/m/en/#/http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F437815624>

² Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». <https://obrnadzor.gov.ru/wp-content/uploads/2020/11/federalnyj-zakon-ot-29-dekabrja-2012-g-n-273-fz-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-fede.pdf>



Рис. 1. Психолого-педагогическая классификация [11]

критериев речевого нарушения при умственной отсталости в настоящее время определяются субъективно, классифицирование опирается на современные данные научных исследований в области логопедии [6].

При этом коммуникативные, речевые дефициты у детей с РАС являются определяемыми начиная с младенческого возраста и сохраняются на протяжении всей жизни в разной степени выраженности [4]. Трудности в применении средств общения у детей и взрослых с РАС констатируются учеными во всем мире¹. В частности, в 2020 г. было опубликовано исследование ученых из Англии и Австралии «Отчет об исследовании. Мнения аутичных взрослых о своих коммуникативных навыках и потребностях»

¹ DSM-5. <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>

[14]. Ученые поставили цель в процессе научного эксперимента выяснить, какие речевые и коммуникативные трудности испытывают люди с аутизмом во взрослом возрасте, в том числе после получения логопедической помощи в детском возрасте. В исследовании приняли участие 18 взрослых (12 мужчин и 6 женщин) с диагнозом «синдром Аспергера» в возрасте от 19 до 52 лет. По результатам исследования были сделаны следующие выводы: коммуникативные трудности, связанные с аутизмом, сохраняются во взрослом возрасте и могут оказывать существенное влияние на повседневное функционирование. Все участники исследования констатировали коммуникативные трудности в таких областях, как инициирование разговора, понимание абстрактного языка и чтение языка тела. Участники сообщили, «что могут освоить

навыки общения, но испытывают трудности с их применением и обобщением». Ученые зафиксировали и в дальнейшем процитировали в публикации высказывания участников эксперимента (людей с РАС):

- *Инициация разговора:*

«Мне не нравится делать первый шаг... если это кто-то, кого я не очень хорошо знаю, я всегда буду ждать, что он сделает первый шаг».

- *Развитие инициативы:*

«Я могу сказать „привет“, или „как дела“, довольно уверенно, но потом я рассыпаюсь».

- *Понимание шуток:*

«Мне трудно понять шутки, и я не могу понять, шутят ли люди или говорят серьезно».

- *Препятствия при общении:*

«Это может быть что-то такое безобидное, как тикающие часы или кондиционер. В зависимости от того, сколько у меня энергии, это может быть самое громкое, что есть в комнате» [14].

Трудности в применении средств общения у детей с РАС диагностируются коррекционными специалистами не только в процессе коммуникации, но и при переносе (генерализации) сформированных вербальных навыков в различные иные условия среды. В частности, ребенок с РАС может демонстрировать учебное вербальное поведение: отвечать на вопросы педагога, читать, писать под диктовку, но при этом не иметь навыка спонтанной просьбы, не уметь выражать свои эмоции, мысли вербально [1; 2; 3].

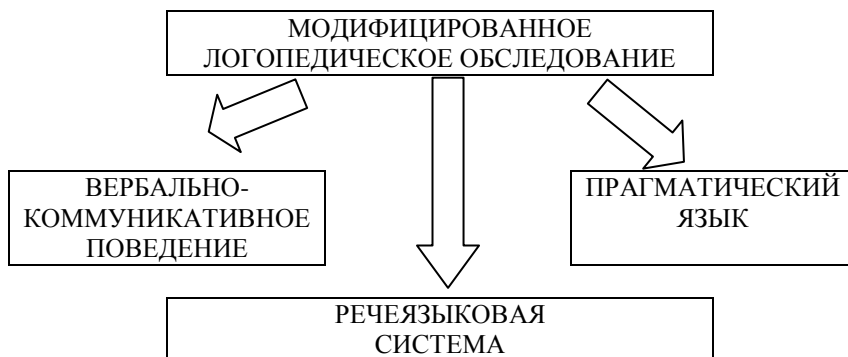


Рис. 2. Структура модифицированного логопедического обследования речезыковой деятельности детей с РАС

В рамках исследования функционального базиса речи детей с РАС автором разработано модифицированное логопедическое обследование, включающее дополнительно к классической речевой диагностике [7; 8; 9; 10] два специфических блока: вербально-коммуникативное поведение и прагматический язык (рис. 2). Учет вербально-коммуникативного поведения ребенка с РАС предполагает диагностику речевой деятельности. Анализ нарушений на прагматическом уровне позволяет диагностировать трудности функционального применения языка (речи) в процессе социального взаимодействия.

Апробация модифицированного логопедического обследования проходила в 2019/2020 г. в Федеральном ресурсном центре по организации комплексного сопровождения детей с РАС (ФРЦ МГППУ). В апробации участвовали младшие школьники 7–12 лет с РАС, обучающиеся по АООП 8.2; 8.3; 8.4 (РАС и ЗПР, РАС и умственная отсталость). При обследовании речевых нарушений у детей с выраженной умственной отсталостью использовались элементы данного обследования.

С 2020 г. данное модифицированное логопедическое обследование применяется автором на постоянной основе как доказавшее свою эффективность. В на-

стоящее время анализ вербально-коммуникативного поведения и особенностей понимания социального контекста общения детей с РАС является обязательным для всех учителей-логопедов ФРЦ МГППУ в структуре логопедической диагностики обучающихся при разработке коррекционных программ.

Диагностика речевых нарушений (речевой деятельности) осуществляется в процессе модифицированного логопедического обследования.

Общая информация: логопедическое обследование состоит из 12 разделов и подразделов.

Цель обследования: инструмент предназначен для использования в рамках логопедической диагностики речевых нарушений у детей с РАС и дальнейшей разработки коррекционно-логопедической программы.

Время на выполнение обследования: 4 логопедических занятия длительностью 35–40 минут.

Объект измерения: речевая деятельность детей 6–12 лет с расстройствами аутистического спектра (РАС).

Реализация обследования: в процессе игровой и учебной деятельности ребенка с РАС.

Критерии оценивания вербальных, имитационных навыков:

0 — навык не сформирован или реализуется социально неприемлемым способом;

1 — навык реализуется с полной подсказкой;

2 — навык реализуется частично (с незначительной подсказкой);

3 — навык реализуется самостоятельно нестабильно и/или при определенных условиях;

4 — навык сформирован и генерализован (различные условия среды).

Психофизиологические процессы, состояния, патологические процессы, иные нарушения (звукотроизношение, слоговая структура, просодика, речевой негативизм и т. д.) оцениваются также по четырехбалльной шкале с применением соответствующих данной специфике качественных критериев оценивания.

Таблица 1. Структура модифицированного логопедического обследования

РАЗДЕЛЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ	ПОДРАЗДЕЛЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ	ЗАДАЧИ
1. Установление сотрудничества (сбор предварительной информации в процессе игровой, коммуникативной деятельности)	1. Коммуникация в процессе игровой деятельности (наличие коммуникативных барьеров) 2. Приоритетный способ коммуникации (речь, жесты, альтернативная коммуникация) 3. Наличие неконтролируемой вокальной продукции (вокальные тики, вокализации, вербальные аутистимуляции, эхолалии) 4. Особенности речевой деятельности (застывание на одной теме, «словесный салат», речь вне контекста, речевой негативизм, клишированная речь) 5. Атрибутивные знания о себе 6. Глазной контакт	1. Выявить мотивационные стимулы и предпочтения, особенности развития игровой деятельности 2. Констатировать наличие сенсорных особенностей восприятия (гипо-/ гиперчувствительность), наличие тревожности, коммуникативных барьеров в процессе коммуникации ребенка с РАС в новой среде 3. Определить наличие в репертуаре ребенка вербальных, невербальных навыков 4. Выявить возможные ненормативные проявления речевой деятельности 5. Констатировать особенности глазного контакта. 6. Определить способность идентифицировать себя (имя, фамилия, пол, возраст)
2. Моторная имитация	1. Моторная имитация 2. Эхо-навыки (звуки, слоги, серии слогов) 3. Обследование артикуляционного аппарата 4. Обследование речевого дыхания	1. Определить имитационные возможности ребенка, навык совместного внимания, работы по образцу, качество выполнения действий 2. Выявить состояние и нарушения работы речедвигательного аппарата

Продолжение таблицы 1

РАЗДЕЛЫ	ПОДРАЗДЕЛЫ	ЗАДАЧИ
2. Моторная имитация (окончание)		3. Определить тип речевого дыхания
3. Звукопроизношение	1. Свистящие звуки 2. Шипящие звуки 3. Сонорные звуки 4. Другие звуки	1. Выявить нарушения произношения звуков (изолированно и в слове)
4. Обследование просодических и темпоритмических характеристик речи	1. Обследование тембра, высоты, силы, громкости звучащей речи 2. Обследование плавности, скорости звучащей речи 3. Обследование восприятия ритма	1. Выявить особенности просодических, темпоритмических характеристик речи ребенка с РАС 2. Выявление способности чувствовать интонацию вопросительного, повествовательного, восклицательного предложения 3. Выявить навык интерпретировать интонацию голоса другого человека
5. Произнесение слов различной слоговой структуры	1. Слова, 1–14 класс по Марковой 2. Слова в структуре словосочетания 3. Слова в структуре предложения	1. Выявить нарушения слоговой структуры слов при различном уровне сложности и объеме речевой продукции
6. Фонематические процессы	1. Физический слух 2. Фонематический слух 3. Фонематический анализ 4. Фонематический синтез 5. Обследование речеслуховой памяти — объема воспринимаемой речи (в количестве слов, предложений)	1. Определить способность дифференцировать речевые и неречевые звуки 2. Выявить трудности при восприятии звуков, слогов, слов, сходных по звучанию, близких по способу образования и артикуляции в различных условиях среды 3. Установить способность анализировать звуковой состав слова 4. Определить навык выделять ударный слог в слове 5. Определить объем и скорость обработки речевой продукции
7. Словарь	1. Существительные 2. Глаголы 3. Прилагательные 4. Местоимения 5. Числительные 6. Обобщающие категории	1. Выявить знание слов различных частей речи (по лексическим темам)

Продолжение таблицы 1

РАЗДЕЛЫ	ПОДРАЗДЕЛЫ	ЗАДАЧИ
7. Словарь (окончание)	7. Синонимы 8. Антонимы 9. Многозначные слова	
8. Грамматика	1. Понимание морфосинтаксических конструкций различной сложности 2. Продуцирование морфосинтаксических конструкций различной сложности 3. Анализ понимания грамматических категорий в тексте 4. Анализ грамматического оформления собственной речи на уровне текста	1. Выявить уровень сформированности грамматических компетенций
9. Связная речь	1. Описание простой картинке 2. Рассказ по сюжетной картинке 3. Рассказ по серии картинок 4. Пересказ текста 5. Пересказ фрагмента видеоматериала (динамическое восприятие материала)	1. Выявить способность связно описать словами сюжет различной сложности 2. Выявить способность логически и структурно изложить информацию, различную по объему и сложности 3. Выявить навык установления причинно-следственных связей, формулирования выводов, умозаключений
10. Понимание речи (беседа, тестовые задания)	1. Особенности понимания обращенной речи (объем, сложность) 2. Понимание различных типов вопросов (вариативных вопросных конструкций) 3. Понимание неполных предложений, требующих учета контекста, темы общения 4. Понимание модальности в речи, тексте 5. Общее представление об интеллектуальных и вербальных способностях ребенка (кругозор)	1. Выявить уровень понимания речи с учетом грамматического и стилистического оформления 2. Выявить трудности понимания речи с учетом специфических особенностей, коморбидных нарушений при аутизме
11. Прагматический язык	1. Понимание социального контекста общения 2. Социально-эмоциональный интеллект	1. Выявить трудности понимания бытового контекста общения

РАЗДЕЛЫ	ПОДРАЗДЕЛЫ	ЗАДАЧИ
<p>11. Прагматический язык (<i>окончание</i>)</p>	<p>3. Понимание и использование в речи нейтральной лексики*</p> <p>4. Понимание и использование в речи социальной (частотной) лексики**</p> <p>5. Понимание и использование в речи социально-эмоциональной лексики***</p> <p>6. Понимание и использование в речи духовно-нравственной лексики****</p> <p>7. Понимание и использование в речи разговорной лексики (разговорной речи)*****</p> <p>8. Понимание и использование в речи специальной лексики*****</p> <p>9. Понимание и использование в речи иной стилистически окрашенной лексики (научной, официальной, художественной и т. д.)*****</p> <p>10. Понимание и продуцирование речи с переносным, скрытым смыслом</p> <p>11. Социально-коммуникативный диалог</p> <p>12. Навык ведения диалога</p>	<p>2. Выявить трудности понимания смысла слов, отражающих вариации взаимоотношений людей в социальном контексте</p> <p>3. Выявить знание правил и норм социально-вербального поведения в обществе</p> <p>4. Выявить навык соотношения эмоций с контекстом ситуации</p> <p>5. Выявить уровень развития социально-эмоционального интеллекта</p> <p>6. Выявить навык установления причинно-следственных связей</p> <p>7. Выявить трудности понимания речи с переносным смыслом (шутки, метафоры, ложь, сарказм, ирония)</p> <p>8. Выявить трудности понимания разговорной лексики (просторечные слова, сленг)</p> <p>9. Выявить трудности понимания иной стилевой лексики</p> <p>10. Выявить трудности инициирования и поддержания диалога</p>
<p>12. Вербально-коммуникативное поведение</p>	<p>1. Невербальная коммуникация</p> <p>2. Спонтанная речь в различных условиях среды (с учетом генерализации навыков)</p> <p>3. Нефункциональная речь (эхолалии, вокальные ауто-стимуляции, цитирование стихов, текстов, словесный салат, речь вне контекста и т. д.)</p>	<p>1. Выявить ведущую сенсорную модальность в процессе взаимодействия с социумом</p> <p>2. Выявить ведущую форму вербально-коммуникативного поведения детей с РАС в различных условиях среды</p> <p>3. Выявить наличие сформированных вербально-коммуникативных навыков</p> <p>4. Выявить трудности генерализации имеющихся вербально-коммуникативных навыков в различных условиях социальной среды</p> <p>5. Разграничить функциональную и нефункциональную речь, определить объем и превалирование</p>

Прим. к табл. 1

* *Нейтральная лексика* — является основой речезыковой системы. К ней относятся слова, называющие конкретные предметы, абстрактные понятия, признаки, действия, состояния, количество. Не имеет экспрессивно-эмоциональной окраски.

Пример: *дом, книга, сидеть, рисовать* и т. д.

** *Социальная лексика (базовая)* — согласно толковому словарю Д. Н. Ушакова (*Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка*. — М.: «Аделант», 2014), слова, связанные с жизнью людей в обществе, их отношениями в обществе или к обществу. Слова не только называют явления действительности, но и обозначают субъективную оценку говорящего, его отношение к происходящему [1; 2].

Пример: *подарок, друг, помогать, жалеть, хороший/плохой поступок* и т. д.

*** *Сложная (комбинированная) социальная лексика* — социально-эмоциональная лексика, т. е. слова, включающие несколько состояний, признаков, эмоциональных состояний одновременно. Говорящий вкладывает в слово более тонкий смысл.

Пример: *стыд* (человек понимает, что поступает неправильно, и соотносит с оценкой окружающих), *утешать* (менее частотное слово — человек и жалеет, и говорит, и может обнять), *воспитанный/невоспитанный* (поступает не только хорошо или плохо, но и основывается на правилах поведения в обществе), *вина* (осознание не только того, что поступил плохо, но ответственности за содеянное).

**** *Духовно-нравственная лексика (высокоуровневая)* — слова, отражающие традиционные духовно-нравственные, моральные, культурные ценности, принятые в обществе.

Пример: *патриот, нравственный/безнравственный, сочувствие, совесть* и т. д.

***** *Лексика разговорного стиля речи* — разговорные и просторечные слова, фразеологизмы, жаргон, сленг, мат и т. д.

Пример: *валяться* (лежать), *«греть уши»* (подслушивать) и т. д.

***** *Специальная лексика* — это слова и словосочетания, употребляемые в различных специальных областях человеческой деятельности: науке, в технической и строительной отраслях, сельском хозяйстве, производстве и т. д. Включает термины, понятия, определения. Характеризует кругозор ребенка с РАС, его «специнтересы» и увлечения.

***** *Иная стилистически окрашенная лексика* — слова, относящиеся преимущественно к официально-деловому, художественному, публицистическому стилю.

Примечание: дети с РАС могут говорить, используя стиль речи, не свойственный их возрасту и уровню интеллекта. Данная речь является клишированной, речью «по образцу». Дети копируют стиль речи их любимых героев или включают в свою спонтанную речь фразы-клише из просмотренных ими ранее фильмов в ситуациях со сходным контекстом. Например, со слов родителя, ребенок с РАС восьми лет встретил отца фразой: «Дорогой мой отец, пройдемте отобедать в гостиную».

Ниже приводятся индикаторы к специфическим подразделам модифицированного логопедического обследования: «вербально-коммуникативное поведение» и «прагматический язык». Раздел

«понимание речи» анализируется с учетом сенсорных особенностей детей с РАС, их склонности к стереотипному восприятию информации.

Таблица 2. Приложение к структуре модифицированного логопедического обследования (индикаторы навыков разделов № 10;11; 12)

Подразделы модифицированного логопедического обследования	Индикаторы
ПОНИМАНИЕ РЕЧИ	
Критерии объема понимания обращенной речи	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимание только с опорой на визуальные стимулы (контекстно) 2. Частичное понимание речи, с ориентиром на знакомые слова во фразе 3. Понимание речи в объеме короткого предложения 4. Понимание речи в объеме сложного предложения 5. Понимание речи в объеме текста: серии связанных предложений
Понимание различных типов вопросов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимает только частотные вопросы 2. Понимает вариативно сформулированные вопросы (Зачем? /Для чего?)
Понимание «неполных» вопросных конструкций, требующих осмысления контекста (разговорная речь)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимание вопроса, соотносимого с осуществляемой деятельностью («Что смотришь?») 2. Понимание вопроса в контексте беседы, ситуации общения («Сколько тебе сейчас?» (лет)) 3. Понимание смысла вопроса и ответ с учетом приоритетной в данной ситуации информации («Где живешь?» Приоритетный ответ: «В Химках», но не «в России»)
Понимание лингвистической модальности в речи и тексте	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимание частотных междометий (соотнесение с контрастными эмоциональными состояниями: удивление, страх, неожиданность, боль, восторг и т. д.) 2. Понимание модальности в предложениях с союзами, частицами, с лексическим повтором, с междометиями («Ах, как я рада, рада!») 3. Понимание модальности, выражаемой вводными словами (модальными глаголами, наклонением): – слова, выражающие одобрение, неодобрение, опасение, удивление (например: <i>к счастью, к сожалению, оказывается</i>);

Подразделы	Индикаторы
Понимание лингвистической модальности в речи и тексте (окончание)	<p>– слова, выражающие соответствие ожиданию (<i>конечно, естественно, разумеется, действительно, в самом деле</i>);</p> <p>– слова, выражающие оценку достоверности информации (<i>безусловно, наверно, думается, без сомнения, вероятно, очевидно, должно быть, возможно, скорее всего, может быть, кажется</i>) [Русская корпусная грамматика. http://rusgram.ru/]</p> <p>4. Вводные обороты (например: <i>я думаю, я считаю</i> и т. д.)</p>
ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ЯЗЫК	
Понимание социального контекста	<p>1. Бытовой контекст: обобщение 1–3 корреляционных связей, относящихся к одному человеку, предмету, явлению (<i>девочка, расческа, волосы</i>. Контекст: <i>девочка расчесывает волосы</i>)</p> <p>2. Простой социальный контекст: обобщение 2–5 корреляционных связей — взаимоотношений между людьми (<i>мальчик, девочка, букет цветов</i>. Контекст: <i>мальчик дарит девочке цветы</i>)</p> <p>3. Сложный социальный контекст: обобщение, вывод, предположение, множественные случайные связи — взаимодействие группы лиц (<i>мальчик с грустным выражением лица играет один с машинкой, рядом радостные дети играют вместе в футбол</i>. Контекст: <i>мальчик грустит, потому что играет один</i>)</p> <p>4. Социальный контекст, предполагающий учет культурных традиций, нравственных, этических, моральных правил и ценностей (<i>автобус, мальчик сидит, дедушка стоит</i>. Контекст: <i>мальчик не уступает место пожилому человеку</i>)</p> <p>5. Социальный контекст с вербальной оценкой поведения, деятельности, как своей, так и других людей, с учетом социальных норм и правил поведения (<i>мальчик открывает дверь, рядом девочка с большой коробкой в руках</i>. Контекст: <i>мальчик поступает хорошо, потому что помогает девочке открыть дверь</i>)</p>
Социальный интеллект	<p>1. Способность членить контекстную информацию, выделяя главное и приоритетное, вторичное и зависимое</p> <p>2. Понимание перспективы и намерений других людей в рамках социального опыта</p> <p>3. Моделирование будущего (планирование социальной деятельности в будущем)</p> <p>4. Формулирование суждений, умозаключений, основанных на социальных правилах, этических и нравственных, культурных, традиционных критериях взаимоотношений людей в обществе (плохо «сваливать» вину на другого человека)</p>

Подразделы	Индикаторы
Эмоциональный интеллект	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мимика — навык интерпретировать выражение лица другого человека 2. Пантомимика — способность считывать телодвижения другого человека 3. Навык понимания и названия своего эмоционального состояния 4. Навык интерпретировать эмоциональное состояние другого человека 5. Навык анализа причин эмоционального состояния как своего, так и другого человека
Социально-коммуникативный диалог	<ol style="list-style-type: none"> 1. Простой диалог — вопросно-ответная деятельность, инициируемая взрослым (ребенок отвечает) 2. Сложный диалог (ребенок сам может инициировать диалог, «меняясь ходами» со взрослым, а также задавать вопросы и комментировать, высказывать суждения, умозаключения, высказывать сомнения, давать оценку по теме обсуждения)
Навык ведения диалога	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понимание базовых правил вербального поведения: модель «говорящий — слушающий» 2. Навык задавать вопросы по существу (исключается аутистимулятивное поведение «задавать вопросы») 3. Навык отвечать на вопросы (отсутствие игнорирования) 4. Навык поддерживать диалог, многократно отвечая на вопросы или задавая их, не перебивая коммуникативного партнера 5. Навык поддерживать тему разговора, не переключаясь на другую
ВЕРБАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ	
Ведущая сенсорная модальность	<ol style="list-style-type: none"> 1. Визуальная 2. Аудиальная 3. Кинестетическая
Ведущая форма вербального поведения по Б. Скиннеру [13]*	<ol style="list-style-type: none"> 1. Слова 2. Жесты 3. Карточки PECS или звуковые девайсы 4. Письменная речь
Вербально-коммуникативное (спонтанная речь/ учебное вербальное) поведение	<ol style="list-style-type: none"> 1. Использует указательный жест 2. Просит желаемое словом 3. Имитирует движения, действия (включая с предметами) 4. Повторяет за взрослым слова, фразы 5. Высказывает согласие, несогласие словом <i>да/нет</i> 6. Наименовывает предметы, действия 7. Выполняет простые вербальные инструкции контекстно

Подразделы	Индикаторы
<p>Вербально-коммуникативное (спонтанная речь/ учебное вербальное) поведение <i>(продолжение)</i></p>	<p>8. Выполняет вербальные инструкции, просьбы внеконтекстно 9. Различает слова на слух и соотносит с предметами (картинкой), действиями 10. Обобщает слова по категориям 11. Называет функцию, признак предмета 12. Понимает простые сообщения 13. Понимает конкретные и абстрактные понятия 14. Наименовывает понятия, абстрактные состояния 15. Отвечает на частотные вопросы однословно 16. Отвечает на частотные вопросы простой фразой 17. Обращается с просьбой о желаемом или мотивационной деятельности фразой (уточнение информации) 18. Обращается с просьбой о желаемом или мотивационной деятельности фразой, дополняя вежливым обращением (называние взрослого по имени, со словом «пожалуйста») 19. В процессе коммуникации в речи использует местоимение «я» 20. Комментирует свои действия, увиденное (привлечение внимания для получения социального поощрения) 21. Комментирует действия других людей 22. Комментирует свою личную (приватную) информацию (эмоции, планы, прошедшие события, мечты и т. д.) 23. Задает вопросы о желаемом, мотивационном стимуле 24. Задает вопросы о предоставлении разнообразной информации 25. Описывает простую картинку серией предложений 26. Описывает сюжетную картинку 27. Обобщает информацию, формулируя простой вывод 28. Пересказывает текст, события по памяти 29. В речи использует сложное предложение 30. В процессе коммуникации грамматически оформляет речь 31. Понимает сложные сообщения 32. Продуцирует как ответные, так и инициативные сообщения в процессе коммуникации 33. Продуцирует развернутые высказывания различной синтаксической (грамматической) сложности по теме диалога</p>

Подразделы	Индикаторы
<p>Вербально-коммуникативное (спонтанная речь/ учебное вербальное) поведение (окончание)</p>	<p>34. Использует в речи междометия, модальные частицы, слова, наклонение (например, «сделал бы», «наверное», «обязательно», «ох») для уточнения информации</p> <p>35. Анализирует контекст — множественные связи (стимулы) с учетом личных состояний (отношения, установок) и дает вербальное определение, оценку (например, «хороший», «воспитанный»)</p> <p>36. Формулирует суждения, умозаключения</p> <p>37. Влияет посредством речи на поведение другого человека (убеждает, сообщает дополнительную информацию, влияющую на реакцию коммуникативного партнера)</p> <p>38. Использует различную интонацию для лучшей передачи смысла, своего отношения к сообщению</p> <p>39. Использует фразеологизмы, метафоры в спонтанной речи (включая комментирование личных состояний, например, «ступлю»)</p> <p>40. Использует в речи шутки, юмор, иронию, сарказм</p> <p>41. Прочитывает слова**</p> <p>42. Использует написанные слова (печатание на компьютере) для получения информации или передачи сообщения</p> <p>43. Пишет текст, формулируя, передавая свои мысли</p> <p>44. Выбирает средства общения, прогнозируя ожидания от социального взаимодействия</p> <p>45. Взаимодействует вербально с учетом социальных правил и норм, принятых в обществе</p>
<p>Нефункциональная речь (непродуктивная речь)</p>	<p>1. Преобладает над функциональной, продуктивной речью (ребенок не контролирует нефункциональную речь или использует ее аутостимулятивно)</p> <p>2. Присутствует в значительном объеме (ребенок прекращает нефункциональную речь только по требованию взрослого)</p> <p>3. В незначительном объеме (ребенок может контролировать себя и использует нефункциональную речь только во время стресса или расслабления)</p>
<p>Вербально-коммуникативное поведение — генерализация</p>	<p>1. Навык реализуется только в структурированной среде со знакомыми людьми</p> <p>2. Навык реализуется в структурированной среде со знакомыми и новыми людьми</p> <p>3. Навык реализуется в неструктурированной среде со знакомыми людьми</p> <p>4. Навык реализуется в неструктурированной среде с незнакомыми людьми, группой лиц</p>

Прим. к табл. 2

* Информация в данном разделе является обобщающей, так как в начале обследования (раздел «установление сотрудничества») она может быть неполной. Например, ребенок с РАС в начале диагностики будет использовать жесты, а в процессе установления сотрудничества — речь.

** Пункты 41–43 не являются диагностикой письменной речи (это самостоятельное логопедическое обследование), а лишь отражают различные операнты вербального поведения ребенка с РАС, которые могут служить «опорой» при формировании вербальных навыков в процессе коррекции.

Анализ лексической структуры позволяет оценить уровень понимания ребенком с РАС социального контекста общения и сформированность прагматического языка, а также выявить дефициты и иные специфические и языковые трудности.

Системный анализ речевой деятельности позволяет выделить структуру лексики, используемой детьми с РАС непосредственно в процессе вербальной ком-

муникации и социального взаимодействия, понимание ими правил и норм, принятых в социуме.

В процессе модифицированного логопедического обследования 93 детей 7–12 лет с РАС, обучающихся в ФРЦ МГППУ (из них 43 ребенка с РАС и ЗПР, 50 детей с РАС и УО), были выявлены следующие взаимосвязанные компоненты лексической системы (схематически изображены на рис. 3).

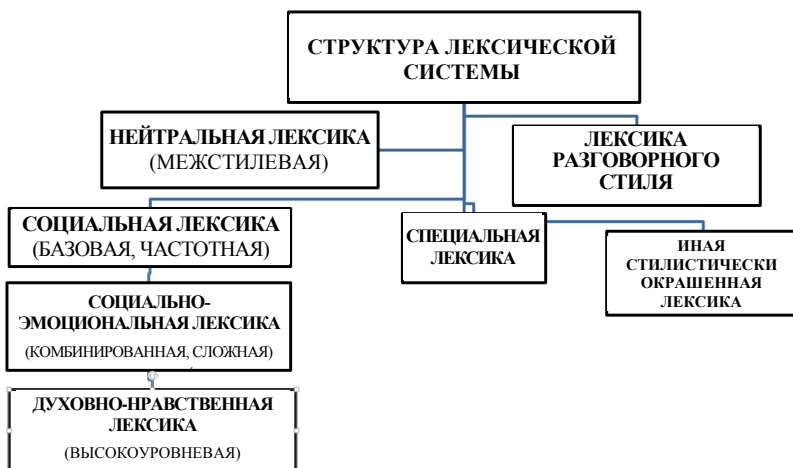


Рис. 3. Схема структуры лексики, используемой детьми с РАС в процессе социального взаимодействия

В частности, дети с РАС и выраженной умственной отсталостью не имели навыка ведения диалога, они не понимали, что на вопросы нужно отвечать, соответственно сами вопросы не задавали. Их речь состояла из слов нейтральной лексики, относящихся к бытовому словарю. Спонтанные вербальные реакции были лишь в рамках мотивационных предпочтений. Дети демонстрировали выраженный речевой негативизм и нефункциональные, предположительно аутистимулятивные вокальные реакции.

Дети с РАС и легкой умственной отсталостью (УО) демонстрировали вариативность в сформированности грамматической системы языка. Однако в речи использовали также преимущественно нейтральную, конкретную лексику. При наличии «сверхинтересов» обучающиеся с РАС и легкой умственной отсталостью могли использовать специальную лексику. Дети данной группы активно замещали продуцирование грамматически оформленной речи клишированными конструкциями. Также диагностировались возможности применения в речи слов разговорной лексики без понимания норм ее использования в конкретных ситуациях (школа/дом). Дети могли поддерживать диалог, но сами его не инициировали. Исключение со-

ставили ситуации при выраженной тревожности — когда дети задают один и тот же вопрос, чтобы успокоить себя. Дети понимали простой бытовой, социальный контекст только на основе опыта и обучения. Использовали в речи частотные базовые слова социальной лексики: «подарок», «друг». Связная речь, в частности рассказ по картинке и пересказ по памяти, у детей данной группы не были сформированы. Объем нефункциональной речи у данных детей также превышал объем продуктивной (функциональной).

Дети с РАС ЗПР, но пограничной с умственной отсталостью демонстрировали выраженную асинхронию развития — некоторые навыки были приближены к возрастным нормативным параметрам (моторная имитация, звукопроизношение, навык чтения, счета, визуальное восприятие, память, бытовые навыки), некоторые значительно ниже (речь, мышление). Дети имели хороший навык ведения коммуникативно-бытового диалога с верным грамматическим оформлением. Однако при усложнении задачи — правильно сформулировать мысль, грамматически верно ее оформить, правильно передать смысл сообщения — диагностировались выраженные дефициты. Их речь представляла вариант «словесного салата» или сходную

с шизофазиями вербальную продукцию. Дети достаточно вариативно использовали лексические средства при описании (прилагательные, наречия, междометия). Однако применение данных слов, стилистическое оформление речи было обусловлено подражанием какому-либо «герою» из Ютюба. Дети использовали слова, обозначающие эмоции, но не понимали различия в оттенках эмоций, а также причин эмоционального состояния, поведения человека. Понимание социального контекста было только при видимых условиях взаимодействия участников процесса. Предположения о последующих, вытекающих из контекста причинно-следственных связях дети сделать не могли. Они делали простые выводы, только основанные на социальном опыте или после научения. Например: «Нельзя есть много конфет, будет болеть живот». Нефункциональную речь (предположительно аутостимулятивную) дети могли контролировать по просьбе взрослого.

Дети с РАС и ЗПР (незначительная задержка в развитии) демонстрировали различную речевую активность, но имели хороший навык понимания речи. При вариативном владении грамматическими компетенциями — от верного грамматического оформления речи на уровне текста до некоторых трудностей в склоне-

нии слов по падежам, наблюдалось использование сложных предлогов, возвратных местоимений. Дети формулировали суждения, могли объяснить смысл абстрактного слова «стыд». Со слов восьмилетней девочки с РАС и ЗПР, «стыд — это когда ты описался, а все видят». При этом смысл слова «со-весть» (духовно-нравственная лексика) девочка объяснить не смогла. Дети делали предположения и понимали сложный социальный контекст в рамках их социального опыта, но демонстрировали некоторую незрелость, наивность суждения. Навык рассказа также имел специфические особенности. Дети не удерживали линию повествования, часто переключались на другую тему, преимущественно в рамках их «специальных интересов». Также многие дети не понимали некоторых правил ведения диалога, не соблюдали «личные границы» собеседника (трогали, просили обняться). Понимание подтекста, иронии, перспектив поведения других людей, невидимых причин их эмоционального поведения также были не сформированы. При этом использовали в речи частотные метафоры, просторечные слова. Нефункциональную речь дети могли контролировать в некоторых случаях самостоятельно и понимали, что «говорить нужно правильно».

Подробные количественно-качественные данные результатов исследования будут опубликованы автором в последующих работах.

Согласно авторскому определению, «социальная лексика» — это слова, понятия, отражающие субъективную оценку говорящего на основе понимания им (ребенком с РАС) социального контекста общения, осуществляемого в процессе анализа различных связей, взаимоотношений между людьми, иными объектами живой природы, с учетом правил и норм поведения, принятых в обществе.

Семантическая составляющая «социального слова» в обязательном порядке включает взаимосвязь с каким-либо правилом, нормой, принятой в обществе. Например, слово «долг» включает соответствие правилу, что что-то обязательно нужно отдать. По смыслу данное слово может относиться и к уровню духовно-нравственной лексики, если будет взаимосвязано с прилагательным «гражданский» или выражено словосочетанием «долг Родине». Слово с противоположным значением «подарок» подразумевает правило, что его не нужно возвращать, но предполагает выражение симпатии дарителем. При анализе слова «хорошо» или «хороший» важно учитывать, какой смысл заключен в высказывании. При оценке качества

действия, состояния («хороший сок», «хорошо завязал бант») слово не будет считаться «социальным» (в рамках данного определения), но при оценке действия, поступка с учетом правила поведения в обществе будет («хороший поступок»). Слова социальной лексики образуются в результате анализа различных многочисленных связей (множественный контроль) и сочетаются с личностной (приватной) оценкой человека, основанной на его понимании и соответственно принятии им социальных правил общества. Социально-языковые компетенции важны для лучшей социализации детей с РАС в обществе.

Навык понимания контекста взаимосвязан с интеллектом (анализ множественных связей одновременно), но аутистические состояния могут усугубить данный процесс. В рамках исследования дети с РАС и легкой УО давали в речи оценочную характеристику другому человеку на основе анализа различных его поступков только словом «плохой/хороший». Дети с РАС и ЗПР (пограничный вариант) могли понять и использовать слова «воспитанный/невоспитанный». Дети с РАС и ЗПР могли ближе к концу обучения в начальной школе понять смысл слова «нравственный/безнравственный».

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ НАРУШЕНИЙ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА (ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ)				
1-й уровень Невербальный (отсутствие функционального языка)	2-й уровень Номинативный	3-й уровень Формальный (констатирующий)	4-й уровень Формально- социальный	5-й уровень Социально- формальный

Рис. 4. Уровни нарушений функционального языка (функциональной речи) у детей с РАС

Анализ нефункциональной речи детей с РАС и ее разграничение с продуктивной речью, учет особенностей вербально-коммуникативного поведения позволил сформулировать и качественно описать уровни нарушений функционального языка (рис. 4). Функциональный язык — речезыковая деятельность, осуществляемая для социальной коммуникации и взаимного социального взаимодействия детей с РАС [2].

Структура функционального языка также состоит из трех блоков: речезыковая система родного языка, прагматический язык, вербально-коммуникативное поведение.

Основные характеристики уровней нарушений функционального языка (функциональной речи)

1 уровень — доязыковой (невербальный). Отсутствие функционального языка (речи).

Основные характеристики уровня. Вербальное поведение рефлекторное, ограниченное и только после научения (трени-

ровки). Ребенок практически не соотносит слово с предметом, действием, а воспринимает знакомое слово как сигнал к возникновению конкретной частотной ситуации. Характеризуется непониманием того, что речь можно использовать для коммуникации или вербальная коммуникация реализуется детьми с РАС социально неприемлемым способом. Понимание обращенной речи отсутствует или доступно в объеме слога, слова, частотной инструкции из одного-двух коротких слов в рамках бытового контекста, с обязательной визуальной опорой на натуральный предмет. Собственная вокальная продукция — эхолаличное произнесение слогов, коротких слов (в некоторых случаях текстов, цитат).

2 уровень — номинативный (наименовывающий).

Основные характеристики уровня. Характеризуется отсутствием фразовой речи, способностью наименования предметов, действий, но неиспользованием данных знаний в собственной речи. Спонтанно дети говорят

однословно и преимущественно в рамках просьбы. Дети не задают вопросы, а сообщают однословно или используя клише (штамп) о своих потребностях, интересах, желаемом. Понимание контекста общения снижено и обусловлено знакомой бытовой, учебной, социальной (метро, больница, магазин и т. д.) структурированной, предсказуемой средой. Понимание обращенной речи находится на уровне нескольких знакомых слов, в рамках контекста, с опорой на визуальные подсказки или на социальный опыт. Возможно понимание в незначительном объеме базовой, частотной социальной лексики («плохо — хорошо») и соотнесение данных понятий со своим поведением. Выраженные трудности генерализации вербальных навыков. Учебный стереотип поведения преобладает над спонтанной речью для коммуникации — ребенок в кабинете логопеда говорит по инструкции простой фразой, вне учебной среды данный навык не использует. Вербальная спонтанная коммуникация, как правило, только с ограниченным кругом близких, хорошо знакомых людей.

3 уровень — формальный (констатирующий).

Основные характеристики уровня. Характеризуется простым аграмматичным предложением. Буквальность при выборе слов. Телеграфный стиль. В структуре

фразы появляются простые предлоги, используемые часто с ошибками, попытки согласования прилагательных, местоимений, числительных с существительным, а также существительного с глаголом. Формируется навык словоизменения, преимущественно существительных по падежам и числам. Становление простого коммуникативно-бытового диалога (вопросно-ответная деятельность), где инициатором диалога еще остается взрослый. Первые попытки поддерживать диалог (Взрослый: «Перестань кричать». Ребенок: «Хорошо» или «Я молчу»). Дети еще не формулируют грамматически правильные вопросные конструкции, но уже могут использовать вопросительную интонацию и пытаются комбинировать слова в вопросительном предложении: «Папа забереет?» (Когда пойду домой?). Дети активно сообщают, констатируют свои потребности, переживания, мысли, состояния: «Я плохой», а также комментируют действия других людей. Преимущественно нейтральная лексика, в незначительном объеме базовая социальная лексика в рамках практического социального опыта («подарок»). В речи детей появляются слова разговорного стиля, используемые в семье. Также при наличии мотивационной деятельности и увлечении чем-либо используются слова специальной

лексики — например, «доменная печь», «лобзик» и т. д. Возможно неосознанное использование частотных междометий, как вариант подражания вербальному поведению членов семьи. Понимание обращенной речи возможно вне контекста, опирается на короткую частотную фразу, соотношенную с практическим опытом ребенка («поедем на дачу»). Генерализация сформированных навыков в иных условиях среды сохраняется на низком уровне. Коммуникативное общение также преимущественно только в структурированной среде, но в некоторых случаях доступна коммуникация с новыми людьми.

4 уровень — формально-социальный.

Основные характеристики уровня. Сложное предложение. Остаются трудности грамматического оформления фразы при увеличении объема предложения, а также при утомлении, стрессе (снижении контроля). В речи присутствуют ошибки выбора правильного по смыслу слова при формулировании предложения. Дети используют сложную (комбинированную) социально-эмоциональную лексику (многокомпонентные слова — «утешение»). Уровень характеризуется началом понимания детьми возможности вариативного словесного обозначения («люблю — с любовью»). Признаки модальности

при формулировании конструкций, выражающих отношение говорящего к содержанию его высказывания: использование наклонения, продуцирование конструкций с вводными словами. Прямой порядок слов в предложении сохраняется, но появляются конструкции с инверсивной последовательностью, «неполные» грамматические конструкции в ситуативном диалоге. Активное использование разговорного стиля речи. Ребенок может делать несложные выводы, способен вести и поддерживать простой социальный диалог. Социальный опыт, появление «специальных интересов» отражается в расширении кругозора и использовании слов специальной лексики из разных областей науки, производства. Понимание речи продолжает зависеть от визуальных опор, знакомого контекста или социального опыта. Однако внеконтекстная речь доступна на уровне уже нескольких предложений, небольшого текста. Ребенок способен при недопонимании некоторых слов обобщить информацию, «домысливать». При дефиците информации дети грамматически правильно задают вопросы, переспрашивают, уточняют. Изложение последовательной, логической информации затруднено и сводится к перечислению действий, событий с нарушением их последовательности. Сохра-

няются трудности в понимании и следовании правилам вербального поведения в обществе (например, соблюдении личных границ). Генерализация сформированных навыков в иные условия среды может происходить самостоятельно, т. е. без дополнительного обучения. Коммуникативное общение также становится доступным в неструктурированной среде, но преимущественно со знакомыми людьми.

5 уровень — социально-формальный.

Основные характеристики уровня. Гибкая, приближенная к нормативной речь на уровне связного высказывания. Ребенок способен вести беседу, рассуждать, убеждать. Может использовать высокоуровневую духовно-нравственную лексику («нравственный/безнравственный», «совесть»), но не всегда правильно понимает смысл слова. Речь представлена различными стилями с преобладанием разговорного. Доступно понимание художественного стиля, но при увлеченности каким-либо словом или фразой («игра словами») может часто использовать их неуместно при социальном общении. Активное использование модальных средств: частиц, междометий, вводных оборотов, слов с суффиксальным способом выражения субъективной оценки, а также эмоциональности, вырази-

тельности. Ребенок активно использует наклонение глагола: повелительное, изъявительное, условное. Грамматически верное оформление речи сохраняется на уровне текста. Активно продуцируются различные грамматические конструкции, которые не только передают основную информацию, но и уточняют, воздействуя на собеседника: «У меня есть классная машинка. Сейчас покажу!» Развитое критическое мышление позволяет выявить несоответствие, проблематику, конфликт в сюжете текста. Восприятие речи в комфортной среде не нуждается в визуальных опорах и поддерживается кругозором, социальным опытом ребенка. Доступно понимание интонации, смыслового ударения. Ребенок сам может активно использовать просодию речи для воздействия на другого человека. Сохраняются трудности в программировании объемного, структурного текста. Остаются некоторые сложности в понимании социального контекста, подтекста, юмора, шуток, некоторых слов разговорной речи, сленга. Заметно выражена недостаточность понимания и, как следствие, описания причин эмоционального состояния других людей. Дефициты в формулировании сложных логических выводов, суждений, поддержании диалога с группой новых (незнакомых) лиц. Могут

сохраняться коммуникативные барьеры и сложности в применении сформированных вербальных навыков в новой социальной среде.

Подробное описание уровней представлено автором в работе «Систематизация нарушений функционального языка у детей с расстройствами аутистического спектра» [2].

В настоящее время изучение функционального языка (функциональной речи) у детей с РАС продолжается. Профили уровней с количественными критериями оценивания будут представлены автором в следующей работе.

Заключение

Нарушения речи у детей с РАС разнообразны. Учет специфических особенностей при аутизме в процессе логопедического обследования влияет на уровень качества разработки коррекционно-логопедической программы. Важным направлением коррекционной работы является генерализация сформированных навыков при их переносе из структурированной среды логопедического кабинета в неструктурированную, соответственно непредсказуемую, социальную.

Литература

1. Андреева, С. В. Понимание речи детьми с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 2 (74).
2. Андреева, С. В. Систематизация нарушений функционального языка у детей с расстройствами аутистического спектра / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 4 (68).
3. Андреева, С. В. Формирование произвольной речи у обучающихся с расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития в начальной специализированной школе / С. В. Андреева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2021. — № 4.
4. Богдашина, О. И. Вопросы коммуникации при аутизме и синдроме Аспергера. Говорим ли мы на одном языке / О. И. Богдашина. — Москва : Наш Солнечный мир, 2016. — Текст : непосредственный.
5. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова. — Москва : Владос, 2004. — Текст : непосредственный.
6. Давидович, Л. Р. Логопедия. Системное недоразвитие речи у детей школьного возраста / Л. Р. Давидович, А. А. Алмазова, Ж. В. Антипова. — Москва : Флинта, 2022. — Текст : непосредственный.
7. Лаврова, Е. В. Логопедия. Основы фонопедии / Е. В. Лаврова. — Москва : В. Секачев, 2016. — Текст : непосредственный.
8. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. — Москва : Владос, 1998. — Текст : непосредственный.
9. Левченко, И. Ю. Патопсихология: теория и практика : учеб. пособие / И. Ю. Левченко. — Москва : Академия, 2010. — Текст : непосредственный.
10. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. — Москва : Эксмо, 2017. — Текст : непосредственный.
11. Пятница, Т. Б. Логопедия в таблицах и схемах / Т. Б. Пятница. — Минск : Аверсэв, 2006. — Текст : непосредственный.
12. Симашкова, Н. В. Клинико-биологические аспекты расстройств аутистического спектра / Н. В. Симашкова [и др.]. — Москва : ГЭОТАР-Медиа, 2016. — Текст : непосредственный.

13. Уорд, С. Формирование ранних навыков сотрудничества и коммуникации у детей с РАС / С. Уорд. — Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2023. — Текст : непосредственный.

14. Cummins, C. Autistic adults' views of their communication skills and needs / C. Cummins, E. Pellicano, L. Crane. — Text : unmediated // *International Journal of Language & Communication Disorders*. — 2020. — Vol. 55. — No. 5. — P. 678–689. — DOI: 10.1111/1460-6984.12552.

15. Mottron, L. A radical change in our autism research strategy is needed: Back to prototypes / L. Mottron. — Text : unmediated // *Autism Research*. — 2021. — DOI: 10.1002/aur.2494.

References

1. Andreeva, S.V. (2024). Speech understanding by children with autism spectrum disorders. *Special education*, 2(74). (In Russ.)

2. Andreeva, S.V. (2022). Systematization of functional language disorders in children with disorders the autistic spectrum. *Special education*, 4(68). (In Russ.)

3. Andreeva, S.V. (2021). Formation of free speech in students with autistic disorders spectrum and mental retardation in primary specialized schools. *Special Education*, 4. (In Russ.)

4. Bogdashina, O.I. (2016). *Communication issues in autism and Asperger's syndrome. Do we speak the same language*. Moscow: Our Sunny world. (In Russ.)

5. Volkova, L.S. (2004). *Speech therapy*. Moscow: Vldos. (In Russ.)

6. Davidovich, L.R., Almazova, A.A., & Antipova, J.V. (2022). *Speech therapy. Sys-*

temic underdevelopment of speech in school-age children. Moscow: FLINT Publishing House. (In Russ.)

7. Lavrova, E.V. (2016). *Speech therapy. Fundamentals of phonopedia*. Moscow: V.Sekachev. (In Russ.)

8. Lalaeva, R.I. (1998). *Speech therapy work in correctional classes*. Moscow: Vldos. (In Russ.)

9. Levchenko, I.Y. (2010). *Pathopsychology: theory and practice* [Textbook]. Moscow: Academy. (In Russ.)

10. Filicheva, T.B. (Ed.) (2017). *Speech therapy. Theory and practice*. Moscow: Eksmo. (In Russ.)

11. Friday, T.B. (2006). *Speech therapy in tables and diagrams*. Minsk: Aversev. (In Russ.)

12. Simashkova, N.V., et al. (2016). *Clinical and biological aspects of autism spectrum disorders*. Moscow: Ed. GEOTAR-Media. (In Russ.)

13. Ward, S. (2023). *Formation of early cooperation and communication skills in children with ASD*. Ekaterinburg: Rama Publishing. (In Russ.)

14. Cummins, C., Pellicano, E., & Crane, L. (2020). Autistic adults' views of their communication skills and needs. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 55(5), 678–689. DOI: 10.1111/1460-6984.12552

15. Mottron, L. (2021). A radical change in our autism research strategy is needed: Back to prototypes. *Autism Research*. DOI: 10.1002/aur.2494

Наталья Николаевна Васягина^{1✉}
Анна Владимировна Саночкина^{2✉}

Nataliya N. Vasyagina^{1✉}
Anna V. Sanochkina^{2✉}

СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ МАТЕРИ, ПРИМЕНЯЮЩЕЙ НАСИЛЬСТВЕННЫЕ МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ

A SOCIO-PSYCHOLOGICAL PORTRAIT OF A MOTHER USING HARSH PARENTING METHODS

¹ Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, vasyagina_n@mail.ru, SPIN-код: 2704-0840

² Психологический центр помощи семье «Крылья», Тюмень, Россия, sanochkina.ann@gmail.com, SPIN-код: 5958-6129

Аннотация. Для каждого ребенка мать является значимой фигурой, при участии и под влиянием которой происходит его становление. Многочисленными исследованиями подтверждено, что содержание личностных вкладов матери в настоящее и будущее ребенка и средства, которые при этом используются, напрямую зависят от ее психологических особенностей. Одним из вариантов проявления деструктивного материнства, влекущим за собой серьезные последствия для психологического благополучия ребенка, является применение насильственных методов воспитания. В этой связи важнейшее значение приобретает осмысление психологических особенностей матерей как внутренних условий выбора применения насилия по отношению к ребенку, что явилось целью настоящего исследования.

¹ Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, vasyagina_n@mail.ru, SPIN: 2704-0840

² Psychological Center for family Assistance “Wings”, Tyumen, Russia, sanochkina.ann@gmail.com, SPIN: 5958-6129

Abstract. For every child, mother is a significant figure, with the participation and under the influence of whom their development takes place. Numerous studies have confirmed that the content of the mother's personal contributions to the present and future of the child and the means used in this case directly depend on her psychological characteristics. One of the ways in which destructive motherhood manifests itself, with serious consequences for the psychological well-being of the child, is the use of harsh parenting methods. In this regard, it is of crucial importance to understand the psychological characteristics of mothers as internal conditions for resorting to the use of violence against their child, which is the purpose of this study. The theoretical basis of the research consists of the ideas of the personality-oriented approach, theories that consider

Теоретическую базу исследования составляют положения личностно ориентированного подхода, теории, рассматривающие материнство как личностное образование, прикладные исследования применения родителями психологического и физического насилия по отношению к ребенку. Насилие / применение насильственных методов воспитания рассматривается нами как модель поведения, характеризующаяся систематическим (устойчивым) преднамеренным физическим или психологическим воздействием матери на ребенка, которое причиняет ему психические и/или физические страдания и/или имеет негативные последствия для развития.

В качестве методов сбора эмпирических данных использовались международный опросник ICAST-P, сочинение «Я — мама», опросник «Уровень субъектности матери, Методика исследования самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантеев), опросник «Взаимодействие родитель — ребенок». В исследовании приняла участие 423 женщины, имеющие детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Проведенное исследование позволило зафиксировать как значительную распространенность применения матерями насильственных методов воспитания, так и лояльное отношение к их использованию: психологическое и физическое насилие большинство респондентов считают оправданной и дисциплинарной мерой. Наиболее значимыми формально-статусными характеристиками матерей, применяющих насилие по отношению к ребенку, являются: среднее или специальное образование, отсутствие трудовой занятости, многодет-

motherhood as personal education, and applied research on the use of psychological and physical violence by parents against their child. Violence or use of harsh parenting methods are considered by the authors of this article as a model of behavior characterized by systematic (sustained) deliberate physical or psychological influence of the mother on the child, which causes the latter mental and/or physical suffering and/or has negative consequences for development.

The international ICAST-P questionnaire, an essay on the topic “I am a mother”, the questionnaire “The level of subjectivity of the mother, the method of studying self-attitude (V. V. Stolín, S. R. Pantileev), and the questionnaire “Parent-child interaction” were used as methods of collecting empirical data. The study involved 423 women with children of preschool and junior primary school age.

The research undertaken by the authors has made it possible to record both the significant prevalence of the use of harsh parenting methods by mothers and a loyal attitude towards their use: psychological and physical violence is considered by the majority of respondents to be a justified and disciplinary measure. The most significant formal status characteristics of mothers who use violence against their child are: secondary or special education, lack of employment, large family, incomplete family, experience of violence in the family when she was a child, and disharmonious marital relations, including violence on the part of her husband (psychological, physical or economic). A comparative study of the psychological characteristics of mothers who use and do not use harsh parenting methods has made it possible to record significant quantitative and

ность, неполная родительская семья, опыт насилия в родительской семье, дисгармоничные супружеские отношения, в том числе насилие со стороны мужа (психологическое, физическое или экономическое). Сравнительное исследование психологических особенностей матерей, применяющих и не применяющих насильственные методы воспитания, позволило зафиксировать значимые количественные и качественные различия, обнаруживаемые в самосознании, представлениях о ценностях и целях материнства, отношении к себе и ребенку, параметрах детско-родительского взаимодействия. Установлено, что ядром психологического портрета матерей, применяющих насилие по отношению к ребенку, является симптомокомплекс: неадекватный образ «Я» — отрицание собственных проблем — повышенная критичность по отношению к ребенку — неудовлетворенность отношениями — необъективные оценки результатов воспитательного воздействия.

Полученные в исследовании данные могут стать основой для построения профилактических программ, мероприятий психолого-психологического сопровождения матерей, применяющих психологическое и физическое насилие по отношению к ребенку, а также при организации просветительской и консультационной работы с семьей.

Ключевые слова: материнство, семейное воспитание, насильственные методы воспитания, физическое насилие, психологическое насилие, дети, детско-родительские отношения, социально-психологический портрет.

Информация об авторах: Васягина Наталия Николаевна, доктор психологических наук, профессор, заве-

qualitative differences found in self-awareness, ideas about the values and goals of motherhood, attitudes towards themselves and the child, and the parameters of child-parent interaction. It has been established that the core of the psychological portrait of mothers who use violence against their child is made up by a complex of symptoms: inadequate self-image — denial of their own problems — exaggerated critical attitude towards the child — dissatisfaction with relationships — biased assessments of the results of educational intervention.

The data obtained in the study can become a basis for building preventive programs, psycho-pedagogical support measures for mothers who use psychological and physical violence against their child, as well as for organizing education and consulting of the family.

Keywords: motherhood, family education, harsh parenting methods, physical violence, psychological violence, children, child-parent relationships, socio-psychological portrait.

Author's information: Vasyagina Nataliya Nikolaevna, Doctor of Psychology, Professor, Head of Department

дующая кафедрой психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; адрес: 620091, Россия, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; email: vasyagina_n@mail.ru.

Саночкина Анна Владимировна, кандидат психологических наук, педагог-психолог, Психологический центр помощи семье «Крылья»; адрес: 625048, Россия, Тюмень, ул. Механическая, 31; email: sanochkina.ann@gmail.com.

Для цитирования: Васыгина, Н. Н. Социально-психологический портрет матери, применяющей насильственные методы воспитания / Н. Н. Васыгина, А. В. Саночкина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 95-112.

Актуальность. Ни один из существующих социальных институтов не обладает таким высоким уровнем влияния на личностное развитие ребенка, как институт материнства. Именно мать является той значимой личностью, которая вводит ребенка в мир социальных отношений, задает сценарий его отношения к самому себе, окружающим людям, миру в целом. При этом содержание личностных вкладов матери в настоящее и будущее ребенка и средства, которые при этом используются, напрямую зависят от ее психологических особенностей [5].

В настоящее время наблюдается растущий интерес к исследованию природы и предикторов деструктивного материнства, особое внимание уделяется изучению женщин, чье материнское пове-

of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Sanochkina Anna Vladimirovna, Candidate of Psychology, Teacher-Psychologist, Psychological Center for family Assistance “Wings”, Tyumen, Russia.

For citation: Vasyagina, N. N., Sanochkina, A. V. (2024). A Socio-psychological Portrait of a Mother Using Harsh Parenting Methods. *Special Education*, 3(75), pp. 95-112. (In Russ.)

дение не соотносится с социальными нормами и ценностями. Одной из распространенных моделей деструктивного поведения матери является применение насильственных методов воспитания (физического и/или психологического насилия). По данным Организации Объединенных Наций, каждый второй ребенок в мире подвергается жестокому наказанию со стороны родителей [2].

Следует подчеркнуть, что, несмотря на отчетливое негативное отношение в российском обществе к насилию, попытки выявления и предупреждения жестокого обращения с детьми, и особенно насилия, проявляемого матерью по отношению к ребенку, не имеют должного успеха. Во-первых, совершение насильственных действий зачастую скрыто от на-

блюдателя, а возрастные особенности ребенка (особенно до 10 лет), который еще не имеет достаточного жизненного опыта, не позволяют дать объективную оценку происходящему. Во-вторых, ситуация осложняется большим разнообразием форм и способов насилия (от криков, запугиваний, оскорблений до шлепков, ударов и других более жестоких физических наказаний), отношение к которым на уровне общественного сознания является избирательно дифференцированным: как правило, категорично осуждаются способы физического воздействия (даже единичные), последствия которых оставляют явные видимые следы на теле ребенка в виде синяков, царапин, кровоподтеков и пр., в то время как множество изощренных способов деструктивного психологического воздействия (насилия), оставляющего следы в виде «душевных синяков и ссадин», либо вызывают существенно меньше осуждений, либо не замечаются, либо оцениваются как вполне допустимые, чем размывается граница между приемлемой в отношении ребенка моделью поведения и насилием и затрудняется распознавание насилия как самой матерью, так и ее окружением. В этой связи важнейшее значение приобретает осмысление психологических особенностей матерей как «внутренних цензоров», определяющих

мотивы действий и внутренний смысл тех задач, которые мать решает, реализуя материнские функции [23].

Целью настоящего исследования явилось изучение психологических особенностей матерей, применяющих насильственные методы воспитания ребенка.

Теоретическую базу исследования составляют положения личности ориентированного подхода (А. А. Асмолов, К. А. Абульханова-Славская, М. Бахтин, П. П. Блонский, Д. А. Леонтьев, В. А. Петровский, К. Роджерс, В. Франкл), психологические теории, рассматривающие материнство как личностное образование (В. С. Мухина, Р. В. Овчарова, Г. Г. Филиппова, М. Ю. Чибисова, Т. В. Леус) и самосознание матери как ключевую характеристику ее личности (Н. Н. Васягина, Е. Н. Рыбакова, Н. А. Устинова); прикладные исследования, описывающие феноменологию применения родителями психологического и физического насилия по отношению к ребенку (Н. О. Зиновьева, Н. Ф. Михайлова, Е. Т. Соколова, Е. Н. Волкова, Л. С. Алексеева, К. Браун).

Обращение к исследованиям С. В. Ардашева, М. Н. Галстян, И. С. Кон, А. Е. Щеглова, Т. Е. Hargis и др. показывает, что насильственные способы воздействия на ребенка неоднозначно оценивались в разные исторические пе-

риоды [4]. Вплоть до эпохи Возрождения применение угроз, криков, наказаний и физической силы в отношении детей не только не преследовалось, но даже поддерживалось семьями, социумом и религиозными институтами [1]. Начиная с XV века получает распространение гуманистический подход, который предполагает отношение к ребенку как личности, уважительное отношение к его взглядам, мнению, интересам. Категорично неприемлемыми становятся методы, причиняющие тяжкий или средней тяжести вред здоровью, применяемые с особой жестокостью, мучениями или издевательством, разрабатываются административные и уголовные санкции за такие действия [12]. Однако научные исследования феноменологии насилия, в том числе семейного насилия в отношении детей, появляются только в 1950 г. [19].

На фоне многообразия научных работ, посвященных данной проблематике, большинство из них сосредоточено на изучении влияния насилия со стороны родителей на развитие ребенка. Детально эта тема проработана в концепции К. Д. Брауна и М. Герберт, которые в результате многолетних исследований пришли к выводу о прямой связи между силой насильственного воздействия со стороны родителя и тяжестью возникающих у ребенка

проблем: чем более жесткими и строгими являются меры воздействия, тем более серьезными для ребенка являются их последствия [22]. Аналогичные выводы фиксируются и в работах других авторов: все они указывают на неблагоприятные последствия применения матерью любого вида насилия по отношению к ребенку. Такие дети, как правило, имеют множество личностных деформаций [7; 15], снижение когнитивных функций и проблемы соматического плана [20], повышенную агрессивность и импульсивность, низкую самооценку [13], эмоциональные проблемы [11], психические нарушения и тревожные расстройства [10], асоциальные формы поведения [21] (М. М. Юрина) и др.

Особое внимание в работах зарубежных (А. Бандура, Д. М. Капальди, К. С. Пиарс и др.) и отечественных (И. А. Алексеева, Н. О. Зиновьева и Н. Ф. Михайлова, И. Г. Новосельский и др.) ученых уделяется также рассмотрению причин, обуславливающих применение матерью насилия по отношению к ребенку, среди которых упоминаются те или иные личностные особенности матери: агрессивность, низкая самооценка, тревожность, нереалистично высокие ожидания от ребенка и др. [11]; характер ее отношений с близким кругом: негативные сценарии воспитания в родительской

семье [3], конфликтный характер отношений с супругом [17]; наличие экономических, социальных или медицинских проблем [14] и др., однако исследований, позволяющих описать целостный портрет матери, применяющей насилие по отношению к ребенку, до сих пор не проводилось.

Следует заметить, что несмотря на сохраняющийся научный интерес к проблематике, до сих пор не существует единого определения понятия «насилие по отношению к ребенку», что, по всей видимости, связано как со сложностью и многоаспектностью самого феномена, так и с сохраняющейся табуированностью обсуждения данной тематики. В научной литературе чаще всего мы встречаем указания на отдельные аспекты, составляющие суть феномена: «умышленные и преднамеренные действия», «причинение телесных повреждений и/или душевных и/или физических страданий», «создание уязвимого положения/состояния», «осуществление действий помимо воли», «нанесение психологической травмы», «хронические и повторяющиеся паттерны поведения» [6; 8; 9; 16] (Е. Н. Волкова, Н. О. Зиновьева, Н. Ф. Михайлова, Н. Ю. Синягина, И. А. Фурманов). Не отрицая возможности интерпретации воспитательных воздействий как насильственных через призму

представленных выше точек зрения, в настоящей работе насилие по отношению к ребенку мы рассматриваем как модель поведения, характеризующуюся систематическим (устойчивым) преднамеренным физическим или психологическим воздействием матери на ребенка, которое причиняет ему психические и/или физические страдания и/или имеет негативные последствия для развития [18]. В отличие от насильственного воздействия, например в случае недостаточной мотивации, неразвитой произвольности поведения, которое обеспечивает удовлетворение важных потребностей ребенка, насилие имеет целью установление власти над ребенком и/или удовлетворение матерью своих потребностей.

Методы исследования. Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью подобранных в соответствии целью исследования диагностических процедур: диагностика насилия по отношению к ребенку осуществлялась с помощью международного опросника ICAST-P (М. Дунн, Б. Макфарлэн, Д. Раньян в адаптации Е. Н. Волковой); при диагностике психологических особенностей применялись анкетирование, сочинение «Я — мама» (Н. Н. Васягина), опросник «Уровень субъектности матери» (Н. Н. Васягина, К. В. Гуляева), «Методика

исследования «самоотношения» (В. В. Столин, С. Р. Пантеев), опросник «Взаимодействие родитель — ребенок» (И. М. Марковская). Статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью программы JASP (хи-квадрат Пирсона, U-критерий Манна — Уитни, факторный анализ (варимакс-вращение)).

В исследовании приняли участие 423 женщины, имеющие детей дошкольного и младшего школьного возраста. Выборка формировалась методом случайного выбора в Тюменской и Свердловской областях. Группа респондентов гомогенная по полу, гетерогенная по местоположению. Возраст респондентов от 23 до 45 лет, средний возраст рождения ребенка — 27,5 лет.

Результаты и их обсуждение. На первом этапе с целью изучения специфики применения матерями насильственных методов воспитания мы проанализировали распространенность применения матерями насилия по отношению к ребенку в современной популяции и способы его проявления.

Полученные данные (таблица 1) показывают, что 87,2 % опрошенных женщин хотя бы однократно применяли один из способов насилия по отношению к ребенку, 74,7 % считают допустимыми методами воспитания, а более чем для трети матерей (32,6 %) насилие является сложившейся моделью поведения по отношению к ребенку.

При обращении к анализу способов психологического и физического насилия, применяемого матерями по отношению к ребенку (рисунок 1), обнаруживается их неравномерная представленность. Психологическое насилие является преобладающим способом наказания, наиболее распространены такие его формы, как крик (70 %), оскорбления (31,2 %) и угрозы оставить/брошить (29,1 %). Характерными способами физического воздействия являются шлепки рукой/ремнем (30 %) и встряска (32,6 %), «щипки» (18,4 %). При этом важно подчеркнуть, что применение психологического насилия не всегда сопряжено с одновременным применением физиче-

Таблица 1. Частота применения насильственных методов

Частота	Количество в выборке	
	Чел.	Доля, %
Очень часто (постоянно)	124	29,3
Периодически	93	22,0
Эпизодически	91	21,5
Однократно	61	14,4
Ни разу	54	12,8

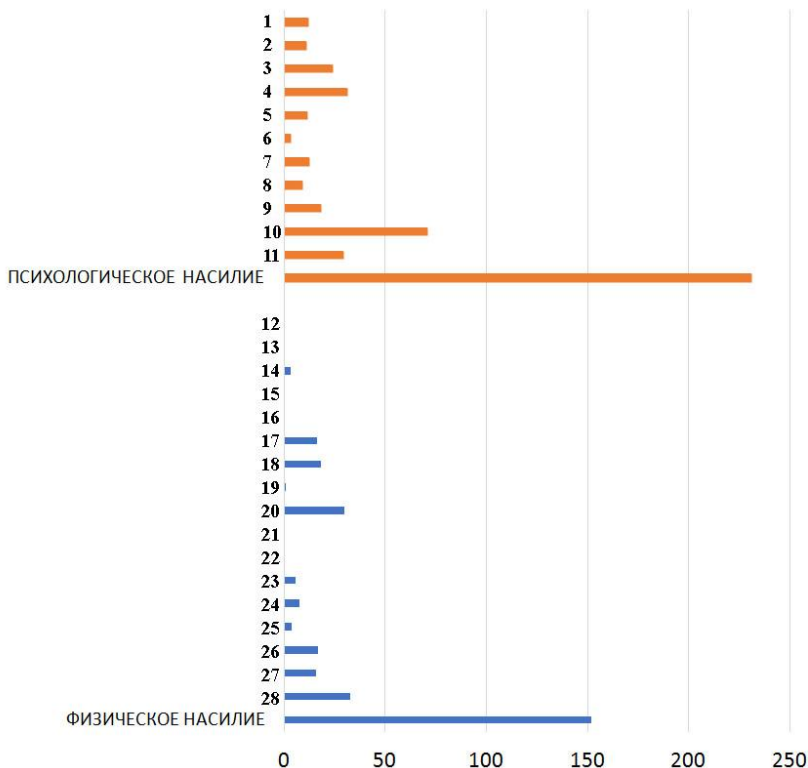


Рис. 1. Частота встречаемости отдельных насильственных методов (%)

Прим. 1 — использовали унижение при окружающих, чтобы он сделал так, как нужно; 2 — запирали его/ее в комнате; 3 — отказывались разговаривать с ним/ней на какое-то время; 4 — оскорбляли его/ее, называя глупым, ленивым или как-либо похоже; 5 — отбирали привилегии или деньги, запрещали что-либо, что ребенок любил; 6 — не пускали домой; 7 — угрожали выгнать из дома или куда-нибудь отправить; 8 — проклинали его/ее; 9 — угрожали вызвать привидений, злых духов или вредных людей; 10 — кричали на него/нее; 11 — угрожали оставить или бросить его/ее; 12 — давали своему ребенку наркотики или алкоголь, чтобы изменить его/ее поведение; 13 — угрожали ему/ей ножом или пистолетом; 14 — били его/ее с помощью предмета или кулака; 15 — используя руку или подушку, не давали дышать; 16 — обжигали, ошпаривали, клеймили его/ее; 17 — били по лицу или по затылку; 18 — щипали его/ее; 19 — душили его/ее или сжимали его/ее горло руками (или чем-либо другим); 20 — шлепали его/ее по заду голой рукой; 21 — заставляли его/ее вставать на колени или вставать так, что это бы вызывало боль; 22 — клали

перец чили, острый перец или острую еду в рот (чтобы вызвать боль); 23 — пинали его/ее ногой; 24 — тянули его/ее за волосы; 25 — ударяли его/ее по голове костяшкой или задней стороной руки; 26 — скручивали его/ее ухо; 27 — ударяли его/ее по ягодицам с помощью предмета, такого как палка, веник, розги или ремень; 28 — трясли его/ее

ского, в то время как физическое насилие всегда сопряжено с применением психологического.

Для дальнейшего исследования из респондентов, принявших участие в его первом этапе, были сформированы экспериментальная и контрольная группы (по 50 человек). В экспериментальную группу (ЭГ) вошли женщины, для которых использование насильственных методов является устойчивой моделью воспитания. Контрольную группу (КГ) составили матери, не применяющие насилие. Основной задачей данного этапа исследования явилось сравнение формально-статусных (образование, возраст, количество детей и др.) и семейных (состав семьи, опыт семейного насилия и пр.) характеристик респондентов, их самосознания, представлений о ценностях и целях материнства, отношения к себе и ребенку, параметров детско-родительского взаимодействия женщин, применяющих и не применяющих насилие по отношению к ребенку.

Полученные при сопоставлении формально-статусных и семейных характеристик респондентов данные позволили выделить параметры, по которым матери, применяющие насилие по

отношению к ребенку, статистически значимо отличаются от матерей, не применяющих насилие: среднее специальное или неоконченное высшее образование ($X^2 = 25,542$ при $p < 0,01$), домохозяйка ($X^2 = 8,263$ при $p < 0,05$), имеют двух и более детей ($X^2 = 26,150$ при $p < 0,01$), неполная родительская семья ($X^2 = 8,157$ при $p < 0,05$), опыт насилия в родительской семье ($X^2 = 66,914$ при $p < 0,01$), опыт физического и/или психологического и/или экономического насилия в супружеских отношениях ($X^2 = 17,786$ при $p < 0,01$).

Обращение к собственно психологическим переменным, описывающим психологические свойства и качества респондентов контрольной и экспериментальной групп, также позволило выявить множество значимых различий.

Так, сравнение выборок по уровню осознания себя в роли матери (рисунок 2) показывает, что как в КГ, так и в ЭГ представлены респонденты со средним уровнем самосознания, однако, в отличие от КГ, в ЭГ преобладающим является низкий уровень самосознания и отсутствует высокий уровень, который является преобладающим в КГ ($U = 414,0$ при $P < 0,01$).

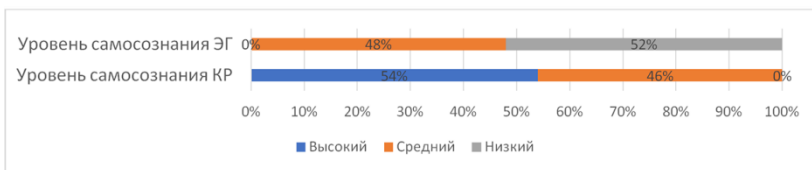


Рис. 2. Уровень самосознания матерей

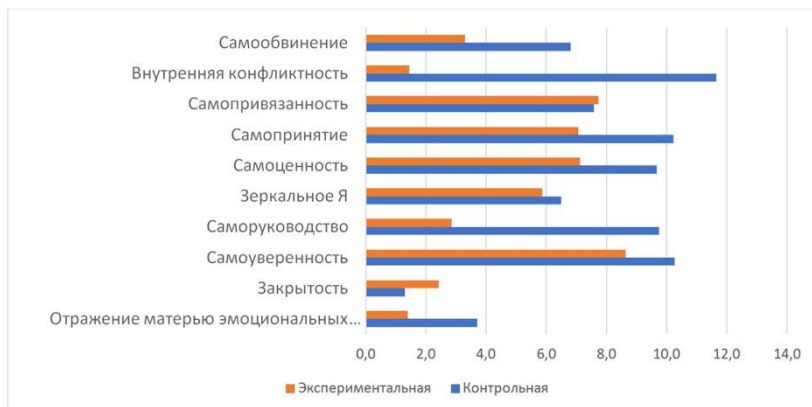


Рис. 3. Значения параметров самоотношения и отношения к окружающим

Аналогичные тенденции обнаруживаются при сравнении представлений о ценностях и целях материнства ($U = 3354,0$ при $P < 0,01$), целях воспитания и ответственности за его результат ($U = 784,0$ при $P < 0,01$).

Полученные данные указывают на недостаточный рефлексивный опыт матерей, применяющих насилие по отношению к ребенку, их слабое осознание себя в роли матери и искаженное представление о ребенке, декларативность ценности материнства, противоречивость и нереалистичность взглядов на воспита-

ние, ригидность и ограниченность ролевой позиции матери.

Данные о специфике отношений к себе и окружающим, в том числе к ребенку респондентов ЭГ и КГ, представлены на рисунке 3.

Анализ представленных на рисунке данных позволяет зафиксировать содержательные отличия ЭГ от КГ, которые проявляются в отражении матерью эмоциональных отношений с ребенком, особенностей общения и взаимодействия ($U = 241,0$ при $P < 0,01$); степени закрытости ($U = 2666,0$ при $P < 0,01$), внутренней конфликтности ($U = 8,5$ при $P <$

< 0,01), самоуверенности (U = 2185,5 при P < 0,01), саморукводства (U = 22,0 при P < 0,01); а также по параметрам «зеркальное я» (U = 3723,0 при P < 0,01), «самоценность» (U = 1050,5 при P < 0,01), «самопринятие» (U = 613,0 при P < 0,01), «самообвинение» (U = 356,5 при P < 0,01). Выявленные различия позволяют утверждать, что матери, применяющие насилие по отношению к ребенку, характеризуются внутренней конфликтностью, отрицанием проблем и своей вины, зависимы от отношения окружающих.

Изучение специфики взаимодействия матерей, применяющих и не применяющих насильственные способы воспитания с детьми (рисунок 4), позволило обнаружить значимые различия по всем шкалам: «нетребовательность — требовательность» (U =

1047,0 при P < 0,01), «мягкость — строгость» (U = 213,5 при P < 0,01), «автономность — контроль» (U = 2512,0 при P < 0,01), «эмоциональная дистанция — близость» (U = 1824,0 при P < 0,01), «отвержение — принятие» (U = 795,5 при P < 0,01), «отсутствие сотрудничества — сотрудничество» (U = 948,0 при P < 0,01), «тревожность за ребенка» (U = 3325,0 при P < 0,01), «непоследовательность — последовательность» (U = 847,5 при P < 0,01), «воспитательная конфронтация в семье» (U = 325,0 при P < 0,01), «удовлетворенность отношениями с ребенком» (U = 649,0 при P < 0,01). Зафиксированные данные позволяют сделать вывод о смещении всех параметров профиля взаимоотношений матерей, применяющих насилие по отношению к ребенку, в сторону дис-



Рис. 4. Выраженность параметров взаимодействия с ребенком

функциональности: такие матери конкурируют в вопросах воспитания с другими членами семьи, непоследовательны в требованиях, эмоционально холодны и суровы, чрезмерно контролируют ребенка.

В целом полученные на данном этапе результаты указывают на множественные различия, обнаруживаемые при сравнении переменных, описывающих психологические свойства и качества респондентов контрольной и экс-

периментальной групп. С целью сжатия исходной информации и вычленения наиболее значимых психологических характеристик респондентов ЭГ и КГ был применен факторный анализ переменных, отражающих психологические особенности матерей, применяющих и не применяющих насилие по отношению к ребенку с последующим сравнением получившихся факторных структур (таблица 2).

Таблица 2. Факторные структуры психологических особенностей женщин, применяющих и не применяющих насилие по отношению к ребенку

Фактор	ЭГ	КГ
I	Необъективные оценки результатов воспитательного воздействия	Корректные представления о ценностях и целях материнства
	представление об эффективности системы воспитания ($r = 0,85$), одобряемые индивидуально-личностные качества матери ($r = 0,78$), строгость ($r = 0,77$), представление матери о преобладании стилевых особенностей воспитательной деятельности, копирующих стиль воспитания в родительской семье ($r = 0,74$), самооценочность ($r = 0,70$), временная ориентация на прошлое ($r = -0,67$), представления матери о целях и задачах воспитательной деятельности ($r = 0,66$)	представление о ценностях и целях материнства ($r = 0,86$), временная ориентация на настоящее ($r = 0,78$), семейные предпочтения и интересы матери ($r = 0,75$), отражение матерью эмоциональных взаимоотношений с ребенком, особенности общения и взаимодействия ($r = 0,65$)

Фактор	ЭГ	КГ
II	Негативные приписывания ребенку с целью сохранения позитивного отношения к себе	Чрезмерная критичность в оценке своей воспитательной роли
	Самообвинение ($r = -0,84$), отвержение ребенка ($r = 0,81$), воспитательная конфронтация в семье ($r = 0,75$), амбивалентное отношение к ребенку ($r = -0,70$), представление матери о негативном отношении ребенка к ней ($r = 0,68$)	Самообвинение ($r = 0,90$), внутренняя неустроенность ($r = 0,77$), представления матери о воспитательной деятельности ($r = 0,67$)
III	Неадекватный образ «Я»	Принятие ребенка
	Самопринятие ($r = 0,82$), самопривязанность ($r = 0,75$), взаимность отношений с ребенком ($r = -0,68$), представление о материнской позиции при реализации воспитательной деятельности ($r = 0,66$)	Принятие ребенка ($r = 0,83$), тревожность за ребенка ($r = 0,79$), отсутствие сотрудничества ($r = -0,68$), представление матери о позитивном отношении ребенка к ней ($r = 0,66$)
IV	Отрицание собственных проблем	Удовлетворенность отношениями
	Внутренняя конфликтность ($r = -0,81$), аутосимпатия ($r = 0,79$), закрытость ($r = 0,69$), самоуверенность ($r = 0,69$), зеркальное «Я» ($r = 0,65$)	Удовлетворенность отношениями с ребенком ($r = 0,79$), воспитательная конфронтация ($r = -0,71$), взаимность отношений с ребенком ($r = 0,65$)
V	Не взаимность с ребенком	Саморуководство
	Невзаимность с ребенком ($r = 0,72$), семейные предпочтения и интересы матери ($r = -0,70$), отражение матерью эмоциональных взаимоотношений с ребенком, особенности общения и взаимодействия ($r = -0,65$)	Саморуководство ($r = 0,80$), осознание необходимости в развитии ($r = 0,75$), представление об эффективности системы воспитания ($r = 0,68$), представление о материнской позиции при реализации воспитательной деятельности ($r = 0,65$)

Как следует из приведенных данных, факторные структуры психологических особенностей матерей, применяющих (ЭГ) и не применяющих насилие по отношению к ребенку (КГ), имеют суще-

ственные различия по смысловой интерпретации их содержания:

– *представления о материнстве*: искаженные представления об эффективности воспитания, сосредоточенность на бытовом

уходе, применение строгих мер (ЭГ) — ориентация на воспитание и развитие ребенка, вариативность моделей поведения, осознанность (КГ);

– *объект критичности*: обвинение ребенка, самопринятие (ЭГ) — высокие требования к себе, критичность в оценке способов воздействия на ребенка (КГ);

– *объект принятия*: безусловное положительное отношение к себе, нежелание меняться (ЭГ) — безусловное принятие ребенка (КГ);

– *фокус внимания*: отрицание проблем, стагнация в развитии (ЭГ) — саморуководство, стремление к развитию (КГ);

– *характер отношений с ребенком*: эмоциональная холодность, невзаимность (ЭГ) — эмоциональная значимость ребенка, взаимность чувств с ребенком.

Заключение. Проведенное нами исследование позволило зафиксировать высокую распространенность феномена и его санкционированность: психологическое и физическое насилие в большинстве случаев интерпретируется матерями как оправданная дисциплинарная мера.

Наиболее значимыми формально-статусными характеристиками матерей, применяющих насилие по отношению к ребенку, являются: среднее или специальное образование, отсутствие трудовой занятости, многодет-

ность, неполная родительская семья, опыт насилия в родительской семье, дисгармоничные супружеские отношения, в том числе насилие со стороны мужа (психологическое, физическое или экономическое).

Исследование психологических особенностей матерей, применяющих и не применяющих насильственные методы воспитания, позволило зафиксировать значимые различия по всем изученным параметрам и составить типичный для женщины, применяющей насилие по отношению к своему ребенку, психологический портрет: низкий уровень осознания себя, искаженный образ «Я-мама», эгоцентризм, незрелость материнской позиции, противоречивые представления о целях и задачах материнской деятельности; отрицание проблем, самоуважение, условное принятие ребенка, отсутствие ориентации на эмоционально близкие отношения с ребенком; ригидность материнской позиции, чрезмерная строгость и требовательность к ребенку, применение непослуживательных и конфликтных мер, нацеленность на реализацию бытового ухода и послушания.

Ядром психологического портрета матерей, применяющих насилие по отношению к ребенку, является симптомокомплекс: неадекватный образ «Я» — отрицание собственных проблем — по-

вышенная критичность по отношению к ребенку — неудовлетворенность отношениями — необъективные оценки результатов воспитательного воздействия.

Полученные в исследовании данные могут стать основой для построения профилактических программ, мероприятий психолого-психологического сопровождения матерей, применяющих психологическое и физическое насилие по отношению к ребенку, а также при организации просветительской и консультационной работы с семьей.

Литература

1. Акулич, М. М. Основные подходы к изучению семейного насилия над детьми в современной социологии / М. М. Акулич, О. А. Беседина. — Текст : непосредственный // Известия Уральского федерального университета. Серия 3, Общественные науки. — 2013. — № 2 (115). — С. 89–96.
2. Алексеева, Л. С. О насилии над детьми в семье / Л. С. Алексеева. — Текст : непосредственный // Социологические исследования. — 2003. — № 4. — С. 78–85.
3. Антонян, Ю. М. Причины насилия в семье / Ю. М. Антонян. — Текст : электронный // Пенитенциарная наука. — 2020. — № 14 (2). — С. 167–176. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-nasilija-v-semie> (дата обращения: 26.07.2024).
- а. Быстрова, Н. В. Материнство как социокультурный феномен / Н. В. Быстрова, Е. Е. Плотнокова. — Текст : электронный // Теория и практика общественного развития. — 2015. — № 22. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/materinstvo-kak-so-tsioikulturnyy-fenomen-1> (дата обращения: 21.07.2024).
4. Васягина, Н. Н. Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве / Н. Н. Васягина ; Уральский государственный педагогический университет. — Екатеринбург : [б. и.], 2013. — 309 с. — Текст : непосредственный.
5. Винкушина, Л. З. Насилие в семье / Л. З. Винкушина. — Текст : непосредственный // Современное право. — 2019. — № 7. — С. 54–57.
6. Винникотт, Д. В. Семья и развитие личности. Мать и дитя : руководство по начальным взаимоотношениям / Д. В. Винникотт. — Екатеринбург : Литур, 2004. — 390 с. — Текст : непосредственный.
7. Волкова, Е. Н. Диагностика распространности насилия и жестокого обращения среди детей / Е. Н. Волкова, О. М. Исаева. — Нижний Новгород : Нижегородская радиолоборатория, 2013. — 97 с. — Текст : непосредственный.
8. Девиантное материнское поведение (опыт междисциплинарного анализа случая отказа от ребенка) / В. И. Брутман, А. Я. Варга, М. С. Радинова, О. Г. Исупова. — Текст : непосредственный // Консультативная психология и психотерапия. — 1996. — Т. 4, № 4. — С. 81–98.
9. Захаров, А. И. Происхождение детских неврозов и психотерапия / А. И. Захаров. — Москва : Эксмо-Пресс, 2000. — 448 с. — Текст : непосредственный.
10. Зиновьева, Н. О. Психология и психотерапия насилия. Ребенок в кризисной ситуации / Н. О. Зиновьева, Н. Ф. Михайлова. — Санкт-Петербург : Речь, 2003. — 248 с. — Текст : непосредственный.
11. Илгамова, Э. З. Феномен семейного насилия в отношении детей / Э. З. Илгамова. — Текст : электронный // Вестник Казанского технологического университета. — 2011. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-semeynogo-nasilija-v-otnoshenii-detey> (дата обращения: 22.05.2024).
12. Лидерс, А. Г. Стиль семейного воспитания и личностные особенности родителей / А. Г. Лидерс, Е. Н. Спирева. — Москва : Омега, 2006. — 218 с. — Текст : непосредственный.
13. Мигунова, Ю. В. Жестокое обращение с детьми в семье как предмет социо-

логического анализа / Ю. В. Мигунова. — Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 2. — URL: <https://science-education.ru/article/view?id=12905> (дата обращения: 12.05.2024).

14. Насилие и жестокое обращение с детьми: источники, причины, последствия, решения : коллективная монография / под ред. Е. Н. Волковой. — Нижний Новгород : [б. и.], 2008. — 384 с. — Текст : непосредственный.

15. Орлов, А. Б. Психологическое насилие в семье — определение, аспекты, основные направления оказания психологической помощи / А. Б. Орлов. — Текст : непосредственный // Психолог в детском саду. — 2000. — № 2/3. — С. 182–187.

16. Проблемы насилия над детьми и пути их преодоления / под ред. Е. Н. Волковой. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 240 с. — Текст : непосредственный.

17. Саночкина, А. В. Особенности психологического и физического абюзу в материально-детских отношениях / А. В. Саночкина, Н. Н. Васягина, К. Браун. — Текст : непосредственный // Обзор педагогических исследований. — 2021. — Т. 3, № 5. — С. 195–204.

18. Саночкина, А. В. Ситуативно-обусловленное или полевое поведение у мам, которые прибегают к психологическому насилию в детско-родительских отношениях и ориентированы на психолого-педагогическое сопровождение / А. В. Саночкина, Н. Н. Васягина. — Текст : электронный // Международный журнал медицины и психологии. — 2022. — Т. 5, № 3. — С. 55–61. — URL: <https://elibrary.ru/xxdpbh> (дата обращения: 29.05.2024).

19. Чермашенцева, Т. Д. Признаки психологического насилия в семье / Т. Д. Чермашенцева, Д. В. Кошелева, А. А. Инкин. — Текст : непосредственный // Законность и правопорядок в современном обществе. — 2014. — № 17. — С. 109–115.

20. Юрина, М. М. Ненужный ребенок: проблема насилия в семье / М. М. Юрина. — Текст : электронный // Вестник Томского государственного педагогического уни-

верситета. — 2009. — № 7 (85). — С. 79–83. — URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12912922> (дата обращения: 16.03.2024).

21. Browne, K. D. Risk factors of parents abused as children: a mediational analysis of the intergenerational continuity of child maltreatment (Part I) / K. D. Browne, M. Herbert. — Text : unmediated // Journal of Child Psychology and Psychiatry. — 1998. — 291 p.

22. Vasyagina, N. N. Psychological and Pedagogical Support of Parents Through Online Courses / N. N. Vasyagina, A. V. Sanochkina. — Text : unmediated // Digitalization of Education: History, Trends and Prospects : International Scientific Conference, April 23–24 2020. Vol. 437. — Ekaterinburg : Atlantis Press, 2020. — P. 419–423.

References

1. Akulich, M.M., & Besedina, D.A. (2013). Basic approaches to the study of family violence against children in modern sociology. *Proceedings of the Ural Federal University. Series 3: Social Sciences*, 2(115), 89–96. (In Russ.)

2. Alekseeva, L.S. (2003). On child abuse in the family. *Sociological research*, 4, 78–85. (In Russ.)

3. Antonyan, Yu.M. (2020). Berths of domestic violence. *Penitentiary science*, 14(2), 167–176. Retrieved July 26, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/prichiny-nasiliya-v-semie> (In Russ.)

4. Bystrova, N.V., & Fernando, E.E.D. (2015). Motherhood as a socio-cultural phenomenon. *Theory and practice of social development*, 22. Retrieved July 21, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/materinstvo-kak-sotsiokulturny-fenomen-1> (In Russ.)

5. Vasyagina, N.N. (2013). *The subjective formation of the mother in the modern socio-cultural space*. Yekaterinburg: Ural St. Ped. Univ., 309 p. (In Russ.)

6. Vinkushina, L.Z. (2019). Domestic violence. *Modern law*, 7, 54–57. (In Russ.)

7. Winnicott, D.V. (2004). *Family and personal development. Mother and child : a guide to initial interaction*. Yekaterinburg: Litur, 390 p. (In Russ.)

8. Volkova, E.N., & Isaeva, M. (2013). *Diagnostics of the spread of violence and*

- abuse among children. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Radio Laboratory, 97 p. (In Russ.)
9. Brutman, V.I., Varga, Ya., Radionova, M.S., & Fernando, G.D. (1996). Deviant motherhood (the experience of interdisciplinary analysis of the case of abandonment of a child). *Consultative psychology and psychotherapy*, 4(4), 81–98. (In Russ.)
10. Zakharov, A.I. (2000). *The origin of childhood neuroses and psychotherapy*. Moscow: Eksmo-Press, 448 p. (In Russ.)
11. Zinovieva, N.D., & Fernando, N.F.D. (2003). *Yes. Psychology and psychotherapy of violence. A child in a crisis situation*. St. Petersburg: Speech, 248 p. (In Russ.)
12. Ilgamova, E.Z. (2011). The phenomenon of family violence in relations with children. *Bulletin of the Kazan Technological University, I*. Retrieved May 22, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-semeynogo-nasiliya-v-otnoshenii-detey> (In Russ.)
13. Leaders, A.G., & Spireva, E.N. (2006). *The style of family education and personal characteristics of parents*. Moscow: Omega, 218 p. (In Russ.)
14. Migunova, Yu.V. (2014). Tough communication with children in the family as a subject of sociological analysis. *Modern problems of science and education*, 2. Retrieved Dec. 12, 2024, from <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12905> (In Russ.)
15. Volkova, E.N. (Ed.) (2008). *Violence and child abuse: sources, berths, consequences, solutions* [Collective monograph]. Nizhny Novgorod, 384 p. (In Russ.)
16. Orlov, A.B. (2000). Psychological violence in the family — definition, aspects, main ways of providing psychological assistance. *Psychologist in kindergarten*, 2/3, 182–187. (In Russ.)
17. Volkova, E.N. (Ed.) (2008). *Problems of violence against children and their ways of development*. St. Petersburg: Peter, 240 p. (In Russ.)
18. Sanochkina, A.V., Vasyagina, N.N., & Brown, K. (2021). Features of psychological and physical abuse in maternal-child relations. *Review of pedagogical research*, 3(5), 195–204. (In Russ.)
19. Sanochkina, A.V., & Vasyagina, N.N. (2022). Situationally conditioned or field behavior is among us who resort to psychological violence in child-parent relationships and are focused on psychological and pedagogical support. *International Journal of Medicine and Psychology*, 5(3), 55–61. Retrieved May 29, 2024, from <https://elibrary.ru/xxdpbh> (In Russ.)
20. Chermashentseva, T.D., Kosheleva, D.V., & Inkin, A.A. (2014). Manifestations of psychological violence in the family. *Legality and law and order in modern society*, 17, 109–115. (In Russ.)
21. Yurina, M.M. (2009). Unnecessary child: the problem of domestic violence. *Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University*, 7(85), 79–83. Retrieved March 16, 2024, from <https://elibrary.ru/item.asp?id=12912922> (In Russ.)
22. Browne, K.D., & Herbert, M. (1998). Risk factors of parents abused as children: a mediational analysis of the intergenerational continuity of child maltreatment (Part I). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 291 p.
23. Vasyagina, N.N., & Sanochkina, A.V. (2020). Psychological and Pedagogical Support of Parents Through Online Courses. In *Digitalization of Education: History, Trends and Prospects : International Scientific Conference, April 23-24* (Vol. 437, pp. 419–423). Ekaterinburg: Atlantis Press.

Анна Павловна Гарипова^{1✉}

Людмила Викторовна Христоролюбова^{2✉}

Anna P. Garipova^{1✉}

Lyudmila V. Khristolyubova^{2✉}

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЕЙ В СЕНСОРНОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

COOPERATION WITH THE FAMILY IN SENSORY EDUCATION OF PRESCHOOLERS WITH DISORDERS OF PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT

^{1,2} Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия

¹ anna.garipova.89@mail.ru

² direkt-ovz@uspu.ru, SPIN-код: 8616-3375

Аннотация. Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска новых подходов в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). Взаимодействие с семьей рассматривается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) в качестве одного из основных принципов дошкольного образования, включающего психолого-педагогическую поддержку и просвещение родителей ребенка с ОВЗ в вопросах специальной педагогики и психологии.

Особую роль в коррекции нарушений развития детей с ОВЗ играет сенсорное воспитание, позволяющее формировать целостные представления о предметах и явлениях окружающего мира посредством развития

^{1,2} Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

¹ anna.garipova.89@mail.ru

² direkt-ovz@uspu.ru, SPIN: 8616-3375

Abstract. The urgency of the topic can be attributed to the need to find new approaches in the education and upbringing of children with disabilities, including preschoolers with disorders of psychological development (DPD). Cooperation with the family is considered in the Federal State Education Standard of Preschool Education as one of the basic principles of preschool education, including psycho-pedagogical support and education of the parents of a child with disabilities in matters of special pedagogy and psychology.

Sensory education plays a special role in the rehabilitation of developmental disorders in children with disabilities. It allows them to form holistic ideas about objects and phenomena of the surrounding world through the development of all types of sensory perception. The aim of the research presented in the article is to determine the efficient forms, meth-

всех видов сенсорного восприятия. Цель исследования, представленного в статье, — определить эффективные формы, методы и содержание взаимодействия с семьей в сенсорном воспитании дошкольников с ЗПР. В статье определены роль семьи в развитии детей дошкольного возраста, особенности развития детей с ЗПР, значение сенсорного воспитания в коррекции их развития. Особое внимание уделяется основным понятиям теории и методики сенсорного воспитания: виды сенсорного восприятия, сенсорные эталоны, задачи и методы сенсорного воспитания дошкольников. Описывается экспериментальное исследование, включающее диагностику сенсорных навыков дошкольников с ЗПР и комплекс мероприятий, проводимых с родителями с целью их просвещения в проблемах сенсорного воспитания. Подробно рассматривается содержание родительских собраний-практикумов, алгоритм, методы и приемы формирования у детей с ЗПР сенсорных эталонов цвета, формы, величины, вкуса, запаха и т. п.

Материалы исследования представляют интерес для обучающихся дефектологических факультетов, педагогов-дефектологов, родителей дошкольников с ОВЗ.

Ключевые слова: сенсорное воспитание, сенсорное восприятие, сенсорные эталоны, дошкольники, ЗПР, задержка психического развития, дети с задержкой психического развития, взаимодействие с семьей, родители, семейное воспитание.

Информация об авторе: Гарипова Анна Павловна, студентка 2 курса магистратуры, Уральский государственный педагогический университет;

ods and content of cooperation with the family in the sensory education of preschoolers with DPD. The article defines the role of the family in the process of development of preschool children, the peculiarities of the development of children with DPD, and the importance of sensory education in the rehabilitation of their development. Special attention is paid to the basic concepts of the theory and methods of sensory education: types of sensory perception, sensory standards, and the tasks and methods of sensory education of preschoolers. The article describes an experimental study, which includes the diagnostics of sensory skills of preschoolers with DPD and a set of activities conducted with parents in order to educate them in the field of sensory education. In the article, the content of parent-teacher training sessions, the algorithm, methods and techniques of formation of sensory standards of color, shape, size, taste, smell, and the like in children with DPD are considered in detail.

The materials of this study can be of interest to students of defectological faculties, teachers-defectologists, and parents of preschoolers with disabilities.

Keywords: sensory education, sensory perception, sensory standards, preschoolers, DPD, disorders of psychological development, children with disorders of psychological development, cooperation with the family, family education.

Author's information: Garipova Anna Pavlovna, Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; email: anna.garipova.89@mail.ru.

Христолюбова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ОВЗ, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; email: direkt-ovz@uspu.ru.

Для цитирования: Гарипова, А. П. Взаимодействие с семьей в сенсорном воспитании дошкольников с задержкой психического развития / А. П. Гарипова, Л. В. Христолюбова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 113-128.

Khristolyubova Lyudmila Viktorovna, Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

For citation: Garipova, A. P., Khristolyubova, L. V. (2024). Cooperation with the Family in Sensory Education of Preschoolers with Disorders of Psychological Development. *Special Education*, 3(75), pp. 113-128. (In Russ.)

Подготовить общее представление относительно мира природы, относительно общества, все это и составляет непосредственную задачу, которую школа ставит перед дошкольным воспитанием

Л. С. Выготский

Введение

Одной из приоритетных задач современного этапа развития Российской Федерации (РФ) является повышение роли семьи в жизни общества, государства, в образовании и воспитании подрастающего поколения. Правительством РФ принимаются соответствующие директивы, законодательно закрепляющие поддержку института семьи в нашей стране (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ, Концепция государственной се-

мейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года от 25 августа 2014 г. № 1618-р и др.). В этой связи знаменательным является факт объявления в России 2024 года Годом семьи.

Большое значение имеет семейное воспитание в обучении и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), особенно на ранних этапах их развития. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) сотрудничество с семьей рассматривается как

один из главных принципов дошкольного образования, который предусматривает не только психолого-педагогическую поддержку семьи в воспитании и образовании ребенка, но и повышение педагогической компетентности родителей, их непосредственное участие в деятельности дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) [11; 17; 18; 21].

Проблемами роли семьи в развитии детей дошкольного возраста занимались известные отечественные психологи и педагоги, создавая методологическую базу для организации помощи родителям, имеющим детей с отклонениями в развитии. Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, В. И. Лубовский, Д. Б. Эльконин рассматривали личностное и психическое развитие ребенка как процесс присвоения социально-культурного опыта мира взрослых [1; 5; 12; 13; 19]. В свою очередь, дефектологи подходят к семье как реабилитационной структуре, которая может создать максимально благоприятные условия для обучения и воспитания ребенка с особыми образовательными потребностями (С. Д. Забрамная, М. С. Певзнер, О. В. Югова и др.) [1; 4; 8; 20].

Согласно последним исследованиям, дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют около 40 % от всех детей с ОВЗ и инвалидностью, то есть являются самой большой нозоло-

гической группой [2]. Под задержкой психического развития понимается особый тип интеллектуального недоразвития, который проявляется в нарушениях темпа нормального психического развития ребенка в таких психических функциях, как внимание, мышление, память, воля, эмоции. Недостаточным уровнем развития характеризуются также все виды речевой деятельности, моторика, регуляция поведения [1; 12; 13]. В современных исследованиях использование термина «задержка», «отставание», «ретардация» (от англ. «retardation» — запаздывание) обусловлено тем, что эта патология рассматривается как явление временное: при своевременной коррекционной работе и благоприятной среде для обучения и воспитания задержка психического развития у дошкольников успешно преодолевается. В этом процессе немаловажную роль играет сенсорное воспитание или развитие, что подтверждается исследованиями Л. А. Венгера, А. В. Запорожца, В. П. Зинченко, А. А. Катаевой, Н. Н. Поддьякова и др. Именно они рассматривали проблему сенсорно-перцептивного развития детей с ЗПР как одну из основополагающих для их коррекции и социализации [3; 4; 7; 15].

Сенсорное развитие (воспитание) рассматривается как развитие всех форм восприятия (зре-

ния, слуха, осязания, обоняния, вкуса) с целью формирования представлений о предметах и явлениях окружающего мира, формирования сенсорных эталонов: цвет, форма, величина предметов, а также их нахождение в пространстве [7; 18]. Сенсорное развитие в Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования (ФАОП ДО) для обучающихся с ОВЗ входит в образовательную область познавательного развития и тесно связано с речевым и социально-коммуникативным развитием, поскольку является основой не только когнитивного развития дошкольника — формирования у него всех психических процессов (мышления, памяти, внимания, воображения и т. п.), — но и формирования практически всех видов детской деятельности (игровой, предметной, элементарной трудовой, продуктивной) [3; 11]. В сенсорном развитии дошкольников выделяется также задача формирования ориентировочной деятельности на основе развития перцептивных действий (рассматривание, выслушивание, ощупывание, опробование) с обязательной их вербализацией — соединением чувственного опыта ребенка со словом: все, что ребенок видит, слышит, осязает, воспринимает на вкус и по запаху, должно быть названо (оречевляться) [3; 11; 21].

У детей с ЗПР сенсорное развитие проходит замедленно, неравномерно в силу того, что образы восприятия не дифференцированы и фрагментарны, перцептивные действия не сформированы, недостаточный словарный запас не позволяет правильно обозначать свойства и признаки предметов. Все это препятствует развитию познавательной деятельности дошкольников [1; 3; 4; 12; 15]. Традиционного подхода в организации сенсорного воспитания с учетом только программных требований и содержания в этом случае оказывается недостаточно. В выстраивании личностно ориентированной модели воспитания ребенка с ЗПР педагогу-дефектологу необходимо не только провести диагностику имеющегося уровня развития ребенка и разработать программу коррекции его развития, но и подключить к этому процессу родителей [10; 16; 20].

Материалы и методика

Цель данной статьи — на основе экспериментального исследования определить эффективные формы, методы и содержание работы по взаимодействию с семьей в сенсорном воспитании дошкольников с ЗПР.

Для определения эффективных форм и методов взаимодействия с семьей в сенсорном развитии дошкольников с ЗПР в 2023–2024 гг. было проведено экс-

периментальное исследование по просвещению родителей в вопросах сенсорного воспитания дошкольников с ЗПР, которое было организовано на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад комбинированного вида № 42 „Огонек“» в г. Серове Свердловской области. В ДООУ обучается 6 групп, одна группа включает нормотипичных детей, одна группа — детей с тяжелыми нарушениями речи, а четыре группы комбинированного вида — детей с ЗПР, умственной отсталостью, РАС.

Целью первого этапа исследования являлось определение уровня знаний родителей о понятии «сенсорное восприятие» и его содержании. Для этого было проведено анонимное анкетирование, в котором приняли участие 120 человек (не только родители, но и ближайшие родственники). В анкету вошли 4 вопроса (*1. Знаете ли Вы, что такое сенсорное восприятие? 2. Знаете ли Вы нормы развития сенсорного восприятия ребенка согласно возрасту? 3. Знаете ли Вы признаки нарушения сенсорного восприятия? 4. Желаете ли Вы получить консультацию по этому вопросу?*) с предполагаемыми ответами «да/нет», а также предлагался вариант ответа респондента. Анализ результатов анкетирования показал, что только 20 % (24 че-

ловека) опрошенных знают, что такое сенсорное восприятие, 50 % (60 человек) написали, что испытывают затруднения в ответе, и 30 % (36 человек) ответили отрицательно. Соответственно, 80 % опрошенных отрицательно ответили на второй и третий вопросы. Среди положительно ответивших на первый вопрос только 11 человек отметили, что знают возрастные нормы сенсорного восприятия и признаки его нарушений. Однако пояснения в виде вариантов ответа показали, что представления о сенсорном восприятии у них сформированы неверно или приблизительно. Например, *«ребенок должен различать цвета и формы», «в 5 месяцев ребенок должен сесть, в год пойти, а до 3-х заговорить», «не понимает, откуда идет звук, не знает цвета»* и т. п. Все анкетированные дали утвердительный ответ на 4-й вопрос: консультации по этой проблеме необходимы.

Во втором этапе исследования принимали участие дети только одной группы с привлечением их родителей. В группе 10 детей в возрасте 6–7 лет 5 имеют статус ЗПР, 4 — ЗПР с особенностями РАС, 1 — с легкой степенью умственной отсталости. Данная группа была выбрана для эксперимента в силу того, что с ней работа по развитию сенсорного восприятия целенаправленно про-

водилась с 2022 года. Диагностика уровня сформированности сенсорных навыков входит в обязательное тестирование на начало и конец учебного года, но анализ результатов сентября 2022 г. и июня 2023 г. показал небольшую динамику: с 24 % на начало обучения до 31 % на конец обучения (в процентах указывается средний показатель правильно выполненных диагностических заданий у всей группы).

Подробное описание проведения диагностики не входит в цели данной статьи, однако необходимо кратко представить параметры и критерии диагностического исследования, которое осуществлялось по адаптированным методикам С. Д. Забрамной, О. Б. Иншаковой, Е. А. Стребелевой и др. [8; 9; 14]. В основе диагностики уровня сенсорного развития лежит соотнесение представлений ребенка о сенсорных эталонах с содержанием ФАОП ДО, где представлены целевые ориентиры сформированности тех или иных представлений у ребенка определенной нозологии в каждой возрастной группе.

В параметры оценивания сенсорного развития были включены цвет, форма, величина, ориентировка во времени, пространстве и в схеме собственного тела. Выполнение диагностических заданий проводилось индивидуально, результаты заносились в прото-

колы обследования и оценивались в баллах. Например, уровень сформированности зрительного восприятия цвета проверялся в заданиях на узнавание цвета по образцу и словесному обозначению, на дифференциацию цвета и его название. Знание формы предметов проверялось в следующих заданиях: показ геометрических форм и фигур по словесной инструкции, группировка геометрических форм и фигур, их соотнесение с предметами окружающей обстановки и словесное обозначение. Знание величины проверялось при выполнении заданий на показ по словесной инструкции фигур/предметов, разных по величине, расположение их по возрастанию и убыванию, словесное обозначение отношений величины (*больше — меньше, выше — ниже, уже — шире*). Ориентировка во времени выявлялась в заданиях с опорой на наглядные материалы: показ и название на картинках временных категорий (например, *утро, день, вечер, ночь; времена года; вчера, сегодня, завтра*), подбор картинок к соответствующим временным категориям с установлением причинно-следственных связей. Проверка правильности ориентировки в пространстве: показ и название пространственных ориентиров (*вверху, внизу, справа, слева; впереди, позади, между, около* и т. п.), выполне-

ние действий по словесной инструкции. Выяснение ориентировки в схеме собственного тела было связано с показом и называнием частей тела и выполнением определенных действий (например, *показать левой рукой правый глаз, правой рукой — левое ухо*). Полученные данные заносились в сводную таблицу, оценивались суммарно и позволяли выявить уровень сформированности сенсорных навыков как по отдельному ребенку и соответствующему параметру, так и по группе в целом.

В сентябре 2023 г. была проведена аналогичная диагностика с этой же экспериментальной группой дошкольников с ЗПР, результаты обследования показали 33 % правильно выполненных диагностических заданий у всей группы.

Результаты исследования

С целью повышения эффективности коррекционной работы по развитию навыков сенсорного восприятия был разработан план мероприятий для родителей дошкольников с ЗПР, который включал проведение ежемесячных родительских собраний-практикумов, открытых занятий и индивидуальных консультаций по основным направлениям формирования навыков сенсорного восприятия: зрительное и слуховое восприятие детей с ЗПР, раз-

витие обонятельного, вкусового и тактильного восприятия у детей с ЗПР, развитие проприорецепции (особого типа сенсорной обработки информации, позволяющей человеку осознавать положение своего тела и его частей в пространстве) и навыков ориентирования в пространстве. Содержание родительских собраний и консультаций по выбранной тематике включало не только разъяснение теоретических понятий по разделам дефектологии, являющихся основой для осознания важности сенсорного воспитания детей в ЗПР в аспекте их когнитивного, личностного, речевого развития и подготовки к школьному обучению, но практическую составляющую. По каждому из направлений была разработана и предложена для реализации картотека дидактических игр и заданий, которые родители могли проводить в домашних условиях, в свободной и игровой деятельности детей, поэтому данные мероприятия можно назвать собраниями-практикумами.

В содержание первого собрания-практикума (октябрь 2023 г.) с родителями входило знакомство с понятием «зрительное восприятие» и особенностями его развития у детей с ЗПР. Особое внимание обращалось на значение зрения в жизни человека: около 90 % информации об окружающем мире мы получаем

посредством зрительного восприятия. С помощью зрения ребенок воспринимает внешние (видимые) признаки и свойства предметов и явлений: цвет, форму, величину, количество, расположение в пространстве. Одновременно вводилось понятие сенсорных эталонов как общепринятых образцов (мерок) внешних свойств различных предметов [7; 18; 21]. Сенсорные эталоны зрительного восприятия — цвет (свет/темнота; спектр радуги; основные/хроматические и промежуточные/ахроматические цвета); форма (геометрические фигуры: плоскостные и объемные); величина/размер предметов; пространственные и количественные представления [21]. Подчеркивалось, что именно на эталонах зрительного восприятия основывалась диагностика уровня сформированности сенсорного развития у дошкольников экспериментальной группы.

Важной для родителей оказалась информация о возрастных показателях освоения сенсорных эталонов для детей с ЗПР как основных целевых ориентирах развития зрительного восприятия и речевого развития (важно не только показать цвет, форму, величину, но и знать их названия). Например, в 4 года ребенок должен уметь показывать и называть следующие цвета: *белый, черный, красный, желтый, синий, зеле-*

ный, в 5 лет еще и *оранжевый, голубой, розовый*, а к 6 годам к ним добавляются *фиолетовый, коричневый, серый* цвета. Относительно формы (геометрических фигур): в 4 года ребенок должен уметь показывать и называть *круг, квадрат, треугольник*, в 5 лет к ним добавляется *шар, куб, прямоугольник*, а в 6 лет — *овал, четырехугольник, ромб*. В письменном виде для родителей были подготовлены памятки с необходимой информацией.

После теоретического пояснения предлагалось познакомиться с играми, формирующими и развивающими зрительное восприятие: *Что какого цвета (формы, величины)? Собери цветок (girляндю, мозаику, пазлы); Определи пару по цвету (форме, величине); Уточним цвет (форму, величину); Чего не стало; Разноцветные дорожки, колечки, домики* и др. [11; 18; 21]. Для нас важно было не само предъявление перечня игр, а понимание определенного алгоритма формирования сенсорных эталонов в практической и речевой деятельности ребенка. В качестве примера (опоры) приводились этапы формирования понятия о цвете [21]. На первом этапе важно различать цвета по принципу «такой — не такой» с использованием приемов прикладывания и примеривания, наложения и приложения (непосредственное сближение предме-

тов по цвету, например, игра *Цветные пары*). Ребенок только учится сравнивать цвета: взрослый их называет, не требуя повторения. На втором этапе формируется собственно зрительное восприятие — соотнесение цветов на расстоянии и выбор цвета по образцу (игра *Найди такой же предмет по цвету*), взрослым цвет называется, и ребенок может повторить его название. И на третьем этапе происходит закрепление представлений о цвете и его названии (игра *Что какого цвета*): ребенок самостоятельно различает цвета только по их названию, может дифференцировать их, называя или раскладывая предметы одного цвета. Аналогичный алгоритм используется в формировании остальных сенсорных эталонов [11; 18; 21]. Примерно по такому же алгоритму осуществлялась и диагностика сенсорного развития дошкольников с ЗПР: *узнать по образцу, узнать по словесному обозначению, дифференцировать/сгруппировать, назвать*. Следует также отметить, что после формирования основных сенсорных эталонов зрительного восприятия полезно проводить игры, включающие комплексные задания: *цвет и форма; цвет, форма и величина; форма и количество или расположение в пространстве* и т. п.

Родительское собрание-практикум по развитию слухового

восприятия проводилось в ноябре 2023 г. Вводилось понятие «физического слуха» (восприятие звуков окружающего мира) и «речевого/фонематического слуха» (восприятие человеческой речи, различение фонем). Определялась основная цель — на начальном этапе развивать слуховое восприятие (определять громкость, высоту, источник, направление звука) и слуховую память на базе неречевых звучаний, звуков окружающего мира: звуки природы; звуки, издаваемые животными и птицами; звуки различных предметов и материалов (стук, скрип, звон, шуршание, тиканье и т. п.); шум транспорта; звучащие игрушки и музыкальные инструменты (игрушечные и профессиональные). Приводился перечень игровых заданий (*Кто/что звучит; Где/как звучит; Звуки парка/улицы/транспорта; Маленький оркестр* и т. п.) [21]. Подчеркивалось, что научить ребенка пользоваться данным ему от природы слухом — значит помочь ему ориентироваться в окружающей действительности. Значение и основные понятия речевого (фонематического) слуха описывались кратко, поскольку его развитие — задача занятий по развитию речи и сфера деятельности логопеда.

В содержании третьего собрания-практикума (декабрь 2023 г.) по развитию обонятельного и вку-

сового восприятия важно было определить сенсорные эталоны, что является сложным и неоднозначным для решения вопросом. В качестве сенсорных эталонов обоняния можно взять запахи продуктов, приготовленной еды, овощей, фруктов. Они могут быть «чистыми» (запах арбуза, лимона, огурца, хлеба) и сложными (пища, парфюмерия). Запахи могут рассматриваться как сладкие, горькие, свежие, тяжелые, «вкусные/невкусные», приятные/неприятные, «опасные» (химические запахи, запах гари). Цель развития обонятельного восприятия — сформировать представление о различных запахах и их источниках, а также научить определять их словесно. В качестве сенсорных эталонов вкуса принято выделять 4 вкуса: горький/острый, сладкий, соленый и кислый. Эти понятия (как и безвкусный, пресный) связаны с пищей, поэтому у детей важно формировать восприятие вкуса (и его словесного обозначения) продуктов питания как одной из составляющих целостного восприятия окружающей действительности. Для формирования и закрепления навыков обонятельного и вкусового восприятия предлагалось использовать следующие игры: *Что бывает какого вкуса? Определи по запаху/вкусу; Что ты выпил (съел, попробовал)? Попробуй, угадай, сравни!* и т. п. [11; 18; 21].

Важным для понимания сенсорного развития является формирование тактильного восприятия или осязания у детей с ЗПР, этой проблеме было посвящено четвертое родительское собрание (январь 2024 г.). Родители получили информацию о видах осязания, которое осуществляется в основном посредством кожных рецепторов: осязание всем телом, его отдельными частями, ртом (у младенцев), руками. Последний вид осязания связан с различными тактильными ощущениями, которые несут важную информацию о свойствах предметов. Именно при тактильном восприятии формируются сенсорные эталоны температуры (горячий, теплый, холодный, нейтральный); плотности и гибкости материалов (мягкий, твердый, пластичный, гибкий, жидкий, сыпучий и т. д.); структуре и степени влажности поверхности (гладкий, шершавый, колючий, липкий, мокрый, сухой и т. п.); форме предмета и его весе (легкий, тяжелый). Задачи развития осязания многообразны: обучение целенаправленному ощупыванию и развитие чувствительности пальцев рук (в том числе и мелкой моторики), описание осязательных ощущений, их сравнение и запоминание. Многообразны и игры на развитие осязания: *Тактильные материалы Монтессори (коврики, дорожки, доски); Чудесный*

(волеиобный) мешочек; Найдй пару; Узнай на оцупь; Тактиль-ные шарикй, ладошки, панели и т. п. [11; 18; 21]. На последнем родительском собрании-практикуме (февраль 2024 г.) закреплялись знания о зрительном восприятии, но уже на материале ориентирования в пространстве.

Теоретические знания, полученные в ходе проведения собраний-практикумов, сопровождались посещением родителями открытых фронтальных занятий по ознакомлению с окружающим миром и индивидуальных занятий по сенсорному развитию с их последующим обсуждением, индивидуальными консультациями с родителями детей, имеющих сложную структуру дефекта.

На третьем этапе исследования, в марте 2024 г., была проведена контрольная диагностика сенсорного развития детей с ЗПР экспериментальной группы, которая показала значительную динамику: 33 % правильно выполненных заданий на начало обучения и 53 % в конце года. Из анализа результатов анкетирования родителей стало ясно, что 100 % опрошенных (18 человек) знают, что такое сенсорное развитие, 15 человек подтвердили, что поняли нормы и признаки нарушений сенсорного развития, и только 3 затруднились ответить на эти вопросы. Все родители высказали благодарность за проведенные собра-

ния и консультации, отметили динамику в личностном, когнитивном и речевом развитии своих детей. 10 поделились мнением о том, что стали лучше понимать своих детей, их потребности и сложности в решении игровых, учебных, бытовых задач.

Заключение

Для проведения коррекционных мероприятий по сенсорному воспитанию с родителями дошкольников с ЗПР особое внимание должно уделяться разъяснению следующих положений:

- понимание принципа взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития в обучении дошкольников: основу мышления составляют сенсорные представления, познание окружающего мира, именно они служат опорой для речевой деятельности;
- реализация коммуникативно-деятельностного принципа в обучении и воспитании детей с ОВЗ связана с формированием у ребенка коммуникативных навыков в процессе всех видов его деятельности, прежде всего игровой и предметной;
- наглядные, словесные, практические методы в сенсорном развитии реализуются через специальные приемы в обследовании предметов: сличение/сравнение, прикладывание в целях выявления различия или сходства; приравнивание и наложение для вы-

яснения полной или частичной идентичности предметов; определение на глаз размеров предметов и их расположения в пространстве и т. п.;

– работа по сенсорному развитию должна проводиться родителями практически ежедневно, с использованием специально созданных или непреднамеренно возникающих ситуаций общения, в которых можно формировать основные сенсорные эталоны [18; 21].

Следует отметить, что, с одной стороны, формы организации взаимодействия с родителями можно рассматривать как традиционные (собrania, занятия, консультации, практикумы), но, с другой, их содержательное наполнение и практическая направленность способствовали активизации работы по сенсорному воспитанию дошкольников с ЗПР при взаимодействии с родителями, которые осознали, что помощь их детям в познании окружающего мира через сенсорное восприятие должна быть ежедневной и повсеместной: недостаточно дублировать предложенные дефектологом игры и задания, необходимо в любом виде деятельности и в повседневном общении использовать освоенные методы и приемы развития сенсорного восприятия (*узнай, определи, сравни, выдели, сгруппируй, назови*). Только в этом случае у ребенка может сформироваться це-

лостный образ не только воспринимаемого предмета, объекта или явления, но и окружающего мира в целом. Деятельное участие семьи в развитии сенсорного восприятия, которое является одним из основных направлений их подготовки к обучению в школе, способствует преодолению когнитивных и речевых нарушений у детей ЗПР.

Литература

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / [Г. П. Бертынь, З. М. Дунаева, К. С. Лебединская и др.] ; под ред. К. С. Лебединской. — Москва : Педагогика, 1982. — 127 с. — Текст : непосредственный.
2. Бабкина, Н. В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2021. — № 202. — С. 36–44. — DOI <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2021-202-36-44>.
3. Венгер, Л. А. Развитие восприятия и сенсорное воспитание в дошкольном возрасте / Л. А. Венгер. — Москва : Академия, 2015. — 499 с. — Текст : непосредственный.
4. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. — Москва : Просвещение, 1993. — 175 с. — Текст : непосредственный.
5. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — Москва : Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с. — Текст : непосредственный.
6. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / под ред. Л. А. Венгера. — Москва : Просвещение, 2008 — 315 с. — Текст : непосредственный.

7. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание : программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — Москва : Просвещение, 2005. — 272 с. — Текст : непосредственный.

8. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей : учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С. Д. Забрамная. — Изд. 2-е, перераб. — Москва : Просвещение : Владос, 1995. — ISBN 5-09-004905-X. — Текст : непосредственный.

9. Иншакова, О. Б. Пространственно-временные представления: обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией / О. Б. Иншакова, А. М. Колесникова. — Москва : В. Секачев, 2006. — 63 с. — Текст : непосредственный.

10. Каракулова, Е. В. Организация эффективного взаимодействия педагогов и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Каракулова, С. Н. Бездетко, Н. А. Конева, Н. В. Обухова, Е. А. Мурашева. — Текст : непосредственный // Специальное образование : научно-методический журнал. — 2023. — № 3. — С. 94–108.

11. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию : пособие для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. — 224 с. — Текст : непосредственный.

12. Лубовский, В. И. Дети с задержкой психического развития / В. И. Лубовский, Л. И. Переслени. — Москва : Просвещение, 2003. — 164 с. — Текст : непосредственный.

13. Основы дошкольной педагогики / под ред. А. В. Запорожца, Т. А. Марковой. — Москва : Педагогика, 1980. — 271 с. — Текст : непосредственный.

14. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие : с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева, Г. А. Ми-

шина, Ю. А. Разенкова [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Просвещение, 2004. — 164 с. — Текст : непосредственный.

15. Сенсорное воспитание в детском саду : метод. указания / под ред. Н. П. Сакулиной и Н. Н. Поддякова ; Акад. пед. наук СССР. — Москва : Просвещение, 1969. — 215 с. — Текст : непосредственный.

16. Тарасова, Е. А. Взаимодействие школы и семьи в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья / Е. А. Тарасова, А. В. Жигалова, А. А. Головинова, И. Н. Столярва. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 30 (477). — С. 153–155.

17. Христолюбова, Л. В. Развитие системы взаимодействия «школа — семья» в условиях инклюзивного образования / Л. В. Христолюбова, А. В. Цыганкова. — Текст : непосредственный // Специальное образование : научно-методический журнал. — 2020. — № 2 (58). — С. 103–115.

18. Шевченко, С. Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР : пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений. — Москва : Школьная Пресса, 2005. — 80 с. — Текст : непосредственный.

19. Эльконин, Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) / Б. Д. Эльконин. — Москва : Тривола, 1994. — 168 с. — Текст : непосредственный.

20. Югова, О. В. Вариативная модель ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О. В. Югова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2017. — № 1 (45). — С. 53–67.

21. Янушко, Е. А. Сенсорное развитие детей раннего возраста 1–3 года : [метод. пособие для педагогов дошкольных учреждений и родителей] / Е. А. Янушко. — Москва : ВЛАДОС, 2018. — 351 с. — Текст : непосредственный.

References

1. Bertyn', G.P., Dunaeva, Z.M., Lebedinskaia, K.S., et al. (1982). *Aktual'nye prob-*

- lemy diagnostiki zaderzhki psikhicheskogo razvitiya detey* [Current issues in diagnosing mental retardation in children] (Ed. K.S. Lebedinskaya). Moscow: Pedagogika, 127 p. (In Russ.)
2. Babkina, N.V. (2021). Sovremennye tendentsii v obrazovanii i psikhologo-pedagogicheskom soprovozhdenii detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Modern trends in education and psychological and pedagogical support for children with mental retardation]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, 202, 36–44. DOI: <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2021-202-36-44> (In Russ.)
3. Venger, L.A. (2015). *Razvitie vospriyatiya i sensornoe vospitanie v doshkol'nom vozraste* [Development of perception and sensory education in preschool age]. Moscow: Akademiya, 499 p. (In Russ.)
4. Vlasova, T.A., & Pevzner, M.S. (1993). *O detyakh s otkloneniyami v razviti* [About children with developmental disabilities]. Moscow: Prosveshchenie, 175 p. (In Russ.)
5. Vygotskiy, L.S. (1996). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology] (Ed. V.V. Davydov). Moscow: Pedagogika-Press, 536 p. (In Russ.)
6. Venger, L.A. (Ed.) (2008). *Didakticheskie igry i uprazhneniya po sensornomu vospitaniyu doshkol'nikov* [Didactic games and exercises on sensory education of preschoolers]. Moscow: Prosveshchenie, 315 p. (In Russ.)
7. Ekzhanova, E.A., & Strebeleva, E.A. (2005). *Korreksionno-razvivayushchee obuchenie i vospitanie* [Correctional and developmental education and upbringing] [Program of preschool educational institutions of compensatory type for children with intellectual disabilities]. Moscow: Prosveshchenie, 272 p. (In Russ.)
8. Zabramnaya, S.D. (1995). *Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika umstvennogo razvitiya detey* [Psychological and pedagogical diagnostics of mental development of children] [Textbook for students of defectology faculties of pedagogical universities and universities]. (2nd ed., rev.). Moscow: Prosveshchenie, Vlados. ISBN 5-09-004905-X. (In Russ.)
9. Inshakova, O.B., & Kolesnikova, A.M. (2006). *Prostranstvenno-vremennyye predstavleniya: obsledovanie i formirovaniye u shkol'nikov s ekspressivnoy alaliyey* [Spatial-temporal representations: examination and formation in schoolchildren with expressive alalia]. Moscow: V. Sekachev, 63 p. (In Russ.)
10. Karakulova, E.V., Bezdetko, S.N., Koneva, N.A., Obukhova, N.V., & Murasheva, E.A. (2023). Organizatsiya effektivnogo vzaimodeystviya pedagogov i sem'i rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Organization of effective interaction between teachers and the family of a child with disabilities]. *Special Education*, 3, 94–108. (In Russ.)
11. Kataeva, A.A., & Strebeleva, E.A. (2004). *Didakticheskie igry i uprazhneniya po sensornomu vospitaniyu* [Didactic games and exercises in sensory education] [Manual for a teacher]. Moscow: Gumanit. izd. tsentr «VLADOS», 224 p. (In Russ.)
12. Lubovskiy, V.I., & Peresleni, L.I. (2003). *Deti s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya* [Children with mental retardation]. Moscow: Prosveshchenie, 164 p. (In Russ.)
13. Zaporozhets, A.V., & Markova, T.A. (Eds.) (1980). *Osnovy doshkol'noy pedagogiki* [Fundamentals of preschool pedagogy]. Moscow: Pedagogika, 271 p. (In Russ.)
14. Strebeleva, E.A., Mishina, G.A., Razenkova, Yu.A., et al. (2004). *Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika razvitiya detey rannego i doshkol'nogo vozrasta* [Psychological and pedagogical diagnostics of development of children of early and preschool age] [Method. manual] (Ed. E.A. Strebeleva, 2nd ed., rev. and enlarged). Moscow: Prosveshchenie, 164 p. (In Russ.)
15. Sakulina, N.P., & Podd'yakov, N.N. (Eds.) (1969). *Sensornoe vospitanie v detskom sadu* [Sensory education in kindergarten] [Method. instructions]. Moscow: Prosveshchenie, 215 p. (In Russ.)
16. Tarasova, E.A., Zhigalova, A.V., Golovinova, A.A., & Stolyarova, I.N. (2023). Vzaimodeystvie shkoly i sem'i v protsesse obucheniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Interaction of school and

family in the process of teaching children with disabilities]. *Molodoy uchenyy*, 30(477), 153–155. (In Russ.)

17. Khristolyubova, L.V., & Tsygankova, A.V. (2020). Razvitie sistemy vzaimodeystviya «shkola — sem'ya» v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Development of the system of interaction “school – family” in the context of inclusive education]. *Special Education*, 2(58), 103–115. (In Russ.)

18. Shevchenko, S.G. (2005). *Oznakomlenie s okruzhayushchim mirom i razvitie rechi doshkol'nikov s ZPR* [Familiarization with the surrounding world and speech development of preschoolers with mental retardation] [Manual for defectologists and preschool teachers]. Moscow: Shkol'naya Pressa, 80 p. (In Russ.)

19. El'konin, B.D. (1994). *Vvedenie v psikhologiyu razvitiya (v traditsii kul'turno-isto-*

richeskoj teorii L. S. Vyotskogo) [Introduction to developmental psychology (in the tradition of the cultural-historical theory of L. S. Vygotsky)]. Moscow: Trivola, 168 p. (In Russ.)

20. Yugova, O.V. (2017). Variativnaya model' ranney korrektsionno-razvivayushchey pomoshchi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i ikh roditelyam [Variable model of early correctional and developmental assistance to children with disabilities and their parents]. *Special Education*, 1(45), 53–67. (In Russ.)

21. Yanushko, E.A. (2018). *Sensornoe razvitie detey rannego vozrasta 1–3 goda* [Sensory development of young children 1-3 years old] [Method. manual for preschool teachers and parents]. Moscow: VLADOS, 351 p. (In Russ.)

Анастасия Васильевна Стянина^{1,2}

Anastasiya V. Styanina^{1,2}

**РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ
В ФОРМИРОВАНИИ
ЧИТАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ
СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА
С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ**

**THE ROLE OF PARENTS
IN THE FORMATION
OF READING SKILLS
IN MIDDLE PRESCHOOL AGE
CHILDREN WITH VISUAL
IMPAIRMENTS**

¹ Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, a.piankova@mail.ru, SPIN-код: 5976-1772

² Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс», Екатеринбург, Россия

¹ Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, a.piankova@mail.ru, SPIN-код: 5976-1772

² Center for Psycho-Pedagogical, Medical and Social Assistance “Resurs”, Ekaterinburg, Russia

Аннотация. В статье раскрывается роль родителей в формировании читательской деятельности у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Актуальность исследования обусловлена совершенствованием читательской деятельности посредством включенности родителей в формирование читательской культуры дошкольников с нарушениями зрения. Подчеркивается значимость родителей как примера и образца для ребенка в процессе взаимодействия с книгами, обусловленная тем фактором, что в семье ребенок проводит большее количество времени и родители имеют высокую степень заинтересованности в его развитии, являясь главным авторитетом и эмоциональной поддержкой. Доказывается связь семейного воспитания с усвоением традиций, принятых в обществе и государстве.

Abstract. The article describes the role of parents in the formation of reading skills in children of middle preschool age with visual impairments. The urgency of the study is due to the need to improve children’s reading skills through the involvement of parents in the formation of the reading culture of preschoolers with visual impairments. It is emphasized that the parents are extremely significant people who serve as role models for the child’s interaction with books, since the child spends more time in the family and the parents have a high degree of interest in the development of their child, being the main authority and emotional support for them. The study argues the relationship between family education and the assimilation of traditions accepted in the society and the state.

The paper presents the results of a study of the state of vision, speech, and

В работе представлено содержание исследования по изучению состояния зрения, речи, читательской деятельности дошкольников с нарушениями зрения, степени включенности родителей в процесс взаимодействия со своим ребенком при знакомстве с литературными произведениями с их последующим обсуждением. По результатам констатирующего этапа исследования выявлены следующие закономерности: уровень сформированности читательской деятельности зависит от состояния зрения и речи; ключевую роль в формировании читательской деятельности у дошкольников с нарушениями зрения играют родители; несмотря на выраженные зрительные и речевые дефекты у дошкольников уровень исследуемых навыков выше, если родители регулярно читают и обсуждают с детьми литературные произведения, по сравнению с теми, с кем данная работа не осуществляется. Следовательно, при разработке педагогической технологии по формированию читательской деятельности у дошкольников среднего возраста с нарушениями зрения необходимо включать в данную работу родителей. Важно консультировать родителей в выборе литературы для чтения, обучать их коррекционным приемам работы на всех этапах знакомства с произведением с учетом особых образовательных потребностей дошкольников.

Материалы исследования представляют интерес для тифлопедагогов, студентов дефектологических факультетов, родителей дошкольников с ОВЗ.

Ключевые слова: дошкольная тифлопедагогика, нарушения зрения, дети с нарушениями зрения, средний

reading skills of preschoolers with visual impairments and the degree of involvement of parents in the process of interaction with their child while getting acquainted with literary works and their subsequent discussion. According to the results of the ascertaining stage of the study, the following regularities were revealed: the level of formation of reading skills depends on the state of vision and speech; parents play the key role in the formation of reading skills in preschoolers with visual impairments; despite pronounced visual and speech disorders in preschoolers, the level of development of the skills under study is higher if parents regularly read and discuss literary works with children, compared with those with whom this work is not carried out. Therefore, while developing the methods of formation of reading skills in middle preschool age children with visual impairments, it is necessary to include parents in this work. It is important to consult the parents on choosing the literature for reading, to teach them how to use the rehabilitative methods of work at all stages of acquaintance with the pieces of literature taking into account the special educational needs of preschoolers.

The research materials might be of interest to typhlopedagogues, students of defectological faculties, and the parents of preschoolers with disabilities.

Keywords: preschool typhlopedagogy, visual impairments, children with visual impairments, middle pre-

дошкольный возраст, чтение детей, читательская деятельность, дошкольники, родители, семейное воспитание, детско-родительские отношения.

Информация об авторе: Стянина Анастасия Васильевна, ассистент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; учитель-логопед, ГБОУ Свердловской области «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи „Ресурс“»; адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; email: a.piankova@mail.ru.

Для цитирования: Стянина, А. В. Роль родителей в формировании читательской деятельности у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения / А. В. Стянина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 129-142.

1. Актуальность

Количество окружающей информации с каждым годом увеличивается, что требует от человека определенных навыков для ориентации во всем пространстве литературных источников, в выявлении достоверных материалов, в поиске информации, ее анализе и применении в соответствии с поставленными задачами. Интерес к указанной проблеме объясняется возрастающими требованиями к качеству образования на всех уровнях, переносом вектора обучения с пассивной позиции ученика (объекта образования) на активную (субъект образовательных отношений) в

school age, children's reading, reading, preschoolers, parents, family education, child-parent relationships.

Author's information: Styanina Anastasiya Vasil'evna, Assistant Lecturer of Department of Logopedics and Clinic of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; Teacher-Logopedist, State Budgetary Education Institution of Sverdlovsk Region "Center for Psycho-Pedagogical, Medical and Social Assistance "Resurs", Ekaterinburg, Russia.

For citation: Styanina, A. V. (2024). The Role of Parents in the Formation of Reading Skills in Middle Preschool Age Children with Visual Impairments. *Special Education*, 3(75), pp. 129-142. (In Russ.).

процессе усвоения знаний, саморазвития и самообразования. Ключевым в формировании читательской компетентности в школе является качество и последовательность знакомства детей с литературными произведениями в дошкольный период обучения. Именно от уровня сформированности читательской деятельности в дошкольном возрасте будет зависеть степень заинтересованности и умения ребенка взаимодействовать с книгами в будущем (Е. Л. Гончарова, Н. Е. Колганова) [2; 5].

В ходе взаимодействия с книгами и знакомства с литературными произведениями у ребенка

дошкольного возраста расширяется читательский кругозор, формируется читательский интерес, при анализе содержания текстов и поступков героев дошкольник усваивает семейные и общественные нормы, правила и традиции. Поэтому так важно уделять внимание формированию читательской деятельности у детей на всех этапах ее становления (Н. Н. Сметанникова, В. П. Чудинова) [6; 18].

Под читательской деятельностью Н. Н. Светловская понимает целостный процесс, включающий в себя последовательно реализуемые структурные компоненты [12]:

- 1) мотив и целеполагание;
- 2) восприятие содержания произведения и его последующий анализ;
- 3) рефлексия на прочитанное;
- 4) перевод содержания текста произведения в собственный опыт.

Необходимость формирования читательской деятельности у дошкольников с нарушениями зрения обусловлена тем, что дети данной нозологической группы составляют достаточно разнородную категорию (Л. С. Волкова [1], В. З. Денискина [3], Л. А. Дружинина [4], Л. И. Плаксина [8], Л. И. Солнцева [13], Б. К. Тупоногов [16], Л. В. Фомичева [17]). Вследствие первичного зритель-

ного дефекта у дошкольников с нарушениями зрения имеются вторичные отклонения в развитии: недостатки зрительного восприятия, расстройства бинокулярного зрения, пространственной ориентировки, речи (ограниченность пассивного и активного словаря, нарушения грамматического строя речи и связной речи, появление формализма и вербализма в усвоении лексики). Данные особенности приводят к нарушению естественного хода приобщения дошкольников со зрительной патологией к детской литературе, что подтверждает необходимость создания специальных условий по формированию у них навыков читательской деятельности.

Особое значение в формировании читательской деятельности у дошкольников играет семья в целом и каждый родитель в частности. О. Г. Приходько и О. В. Югова отмечают, что семья является главным институтом воспитания и обучения ребенка, что детерминировано следующими факторами:

- 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].

Согласно исследованиям Ю. И. Соловьевой, именно процесс чтения детям вслух является мощным фактором формирования духовных устоев семьи (гармонии, взаимопонимания, единства интересов близких людей). В ходе эмоционального общения взрослых с ребенком происходит приобщение к традициям семьи и общества, духовно-нравственное и патриотическое воспитание ребенка, повышение самооценки, веры в себя, воспитание культуры чтения [14].

Качество формирования читательской деятельности у дошкольников с нарушениями зрения в семье зависит от знаний и понимания родителями особенностей психофизического и речевого развития их детей, а следовательно, и от возможностей создания необходимых психолого-педагогических условий для формирования у детей читательской деятельности. В настоящее время не все родители могут обеспечить полноценное обучение детей в семье, так как не обладают достаточными компетенциями и нуждаются в помощи со стороны педагогов, работающих с дошкольниками данной нозологической группы (Л. И. Плаксина) [7].

2. Организация исследования

Для изучения педагогических условий формирования читательской деятельности у детей сред-

него дошкольного возраста с нарушениями зрения, выявления корреляции между уровнем читательских навыков и степенью включенности родителей по их развитию у дошкольников в 2023/2024 учебном году было организовано и проведено исследование на базе МАДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 369» (г. Екатеринбург).

Цель исследования — изучить состояние читательской деятельности у дошкольников среднего возраста с нарушениями зрения с учетом включенности родителей в процесс ее формирования.

В ходе организованной диагностики решались следующие задачи:

1. Определить состояние зрения каждого дошкольника и его зрительные возможности (форму зрительной патологии, остроту и характер зрения).
2. Изучить состояние речи дошкольников экспериментальной группы.
3. Выявить уровень сформированности читательской деятельности у дошкольников.
4. Изучить степень включенности родителей в процесс формирования читательской деятельности у детей дошкольного возраста.
5. Проанализировать полученные результаты.

В экспериментальное исследование было включено 40 семей с детьми среднего дошко-

льного возраста с нарушениями зрения.

В процессе реализации первой задачи проводился анализ медицинской документации дошкольников и беседа с медицинским работником образовательной организации. В ходе данной работы был определен ведущий вид зрительной патологии (миопия, гиперметропия, косоглазие, амблиопия), острота и характер зрения (бинокулярный/монокулярный), а также сопутствующие заболевания у каждого ребенка экспериментальной группы.

Для достижения второй задачи исследования была изучена педагогическая документация дошкольников (речевые карты) и проведена диагностика состояния речи в ходе индивидуальной беседы с каждым ребенком. В данном случае основное внимание уделялось состоянию лексико-грамматической стороны речи и связной речи. При воспроизведении и анализе содержания предложенного произведения учитывались точность понимания текста, последовательность в воспроизведении событий, умение устанавливать их взаимосвязь.

Исследование уровня сформированности читательской деятельности проводилось в форме беседы, в ходе которой оценивались такие аспекты, как:

– заинтересованность дошкольников во взаимодействии с кни-

гами и литературными произведениями (*«Нравится ли тебе, когда читают книжки/сказки?»*, *«Кто тебе читает дома?»*, *«Как часто вы читаете дома с мамой?»*);

– читательский кругозор (какие изученные сказки и рассказы ребенок знает и называет). Например: *«Колобок»*, *«Заюшкина избушка»*, *«Петушок и бобовое зернышко»*, *«Мойдодыр»* и др.;

– знание содержания литературных произведений (указание названия сказки/рассказа, героев, воспроизведение последовательности событий, оценивание поступков героев). Примером может служить беседа по сказке *«Теремок»*, которая включала следующие вопросы (с опорой на иллюстрацию): *«Как называется сказка?»*; *«Кто герои сказки?»*; *«Что случилось с героями сказки?»*; *«Медведь сломал теремок, потому что он был злым?»*; *«Какие звери по характеру?»*; *«Как звери жили в Теремке?»*; *«Можно ли сказать, что они жили в Теремке „В тесноте, да не в обиде?“*», *«Что это значит?»*; *«Если бы у тебя был такой большой Теремок, с кем бы ты там жил?»*, *«Почему?»*.

Изучение степени включенности родителей в процесс знакомства с книгами и приобщения к чтению их детей осуществлялось с помощью анкетирования родителей. В анкете было представле-

но 30 вопросов, включающих указание общих сведений о ребенке и родителях, исследование возраста, образования родителей и их заинтересованности в чтении. Примеры общих вопросов: «Укажите Ваш возраст», «Кто чаще читает с ребенком дома?», «Уровень образования матери/отца ребенка», «Как часто Вы сами читаете?».

Большой блок вопросов касался организации родителями взаимодействия детей с книгами: частота и регулярность чтения книг дома, методы работы с книгой перед чтением (рассматривание иллюстраций, знакомство с явлениями природы), используемые приемы чтения (дословное чтение, чтение с пояснением, рассказывание) и закрепление прочитанного.

Примеры вопросов:

– «С какими жанрами литературы Вы знакомите ребенка?» (сказки, стихи, рассказы, народный фольклор);

– «Как часто Вы читаете детям вслух?» (каждый день, через день, раз в неделю, раз в месяц);

– «Сколько минут в день Вы уделяете чтению с ребенком?» (5 минут, 10 минут, 15 минут, 20 минут, 30 минут);

– «Как Вы читаете детям литературное произведение?» (целиком, фрагментами);

– «Обсуждаете ли Вы с ребенком прочитанное произведение?» (да, нет, иногда);

– «Как часто Вы читаете детям книги с иллюстрациями, смотрите мультфильмы, слушаете аудиосказки?» (каждый день, через день, раз в неделю, раз в месяц);

– «Обсуждаете ли Вы с ребенком иллюстрации в книге, просмотренные мультфильмы, прослушанные аудиосказки?» (да, нет, иногда);

– «Какую подготовительную работу Вы проводите перед чтением?» (обсуждение обложки, предположение о жанре произведения (рассказ, сказка), об эмоциональной окраске произведения (весёлое, грустное), о персонажах, главных героях);

– «Какой наглядный материал Вы используете для восприятия прочитанного текста?» (картинки и иллюстрации, фигурки, игрушки, чтение от лица сказочного героя, совместное проговаривание фрагментов произведения, имитацию действий героев);

– «Что включает в себя беседа по прочитанному тексту?» (изучение отношения ребенка к произведению, краткий пересказ, обсуждение поступков героев, анализ имен героев, выражение собственного отношения к прочитанному);

– «Как Вы закрепляете содержание произведения?» (просмотр видеоматериалов, использование изобразительной/театральной деятельности, разучивание стихотворений).

В открытых вопросах родителям предлагалось указать названия любимых произведений ребенка и тех книг, которые они читали за последний месяц.

3. Результаты исследования

В исследовании приняли участие 40 детей среднего дошкольного возраста со следующими патологиями зрительного анализатора: с миопией (30 %), с гиперметропией (45 %), с косоглазием и амблиопией (25 %). Расстройством рефракции (миопия и гиперметропия) с превалированием первого нарушения средней и высокой степени выраженности встречались у 45 % дошкольников, в 40 % случаев данные расстройства сочетались с астигматизмом. По характеру зрения наблюдались следующие соотношения: у 55 % детей — монокулярный, у 45 % — бинокулярный. В соответствии с состоянием зрения дошкольники разделены на 3 группы: зрячие дети, дети с пониженным зрением и дети со слабовидением. Имеющиеся у дошкольников нарушения зрения приводят к трудностям восприятия и познания окружающего мира, соотнесения чувственного опыта с речевыми эталонами, усвоения детьми необходимых речевых умений и навыков.

По результатам исследования варианты состояния речи детей можно разделить на три группы:

1) речевое развитие соответствует возрасту (5 %);

2) имеются дефекты звукопроизношения и несформированность фонематических процессов (10 %);

3) отмечается несформированность всех компонентов речевой системы (85 %).

Среди специфических особенностей дошкольников с нарушениями зрения, зафиксированных при оценке читательской деятельности, можно выделить следующие: затруднения в перечислении названий прочитанных сказок и рассказов, их авторов, героев произведения, воспроизведении сюжета, трудности в понимании и запоминании последовательности событий в сюжете произведений, непонимание закономерностей событий и явлений, переносного значения слов и пословиц. Выявлено, что дошкольники затрудняются в соотнесении содержания сказки или каких-то событий произведения с собственным опытом, неточно понимают обусловленность поступков и эмоциональное состояние героев. Более подробно результаты диагностики состояния читательской деятельности представлены в предыдущей статье [15].

Результаты анкетирования родителей о степени их включенности в процесс взаимодействия с детьми и чтения литературных

произведений позволили сделать следующие выводы. Только половина опрошенных родителей (50 %) регулярно и целенаправленно приобщает детей к чтению и знакомит их с литературными произведениями каждый день или через день. В остальных случаях детям дома читают редко (раз в неделю, раз в месяц). Чаще всего читают мама и/или папа (80 %), реже — бабушки/дедушки, старшие братья/сестры (10 %). В процесс чтения сказок дошкольникам чаще включены родители старше 38 лет, имеющие высшее образование и регулярно читающие сами, что свидетельствует об осознанном подходе к воспитанию, любви к литературе и приобщению к чтению детей. Родители в возрастном промежутке до 30 лет не читают сами или читают редко, чтение книг ребенку осуществляют от случая к случаю или не читают совсем, считая, что знакомство с литературными произведениями должны проводить педагоги в детском саду. Вместо чтения книг дети дома смотрят мультфильмы (в 45 % случаев) либо им включают аудиосказки с помощью голосового помощника (5 %).

При взаимодействии с книгами и литературными произведениями только 20 % родителей осуществляют подготовительную работу перед чтением по актуализации у детей знаний в рамках

лексической темы произведения, рассматриванию обложки книг и иллюстраций к тексту, остальные 30 % родителей сразу переходят к чтению.

В процессе чтения книг 90 % родителей используют дословную передачу текста дошкольникам, 30 % — поясняют трудные для восприятия моменты или заменяют незнакомые слова доступными ребенку, чтение произведений наизусть не использует ни один родитель.

В половине случаев (50 %) родители сопровождают чтение показом иллюстраций, их рассматриванием, проигрыванием сюжета с игрушками, остальные родители в ходе чтения наглядные материалы не используют (без комментирования предлагают имеющиеся в книге иллюстрации).

Беседу по прочитанному тексту проводят только 50 % родителей, и включает она указание на название произведения, перечисление героев и основных событий сюжета, оценивание поступков героев, выявление общего впечатления ребенка о произведении («Понравилось?») / «Не понравилось?»). В большинстве случаев анализ содержания текста осуществляется формально, не анализируются закономерности событий произведения, характеры героев, не соотносится содержание произведения с жизненным опытом ребенка. Поло-

вина родителей при прочтении сказок беседа по их содержанию не проводит.

Назвать любимые произведения своих детей смогла только половина родителей, только 60 % взрослых указали, какие произведения они читали с дошкольниками за последний месяц, преимущественно это были 1–2 сказки. С разными литературными жанрами (сказками, рассказами, стихами, малыми фольклорными жанрами) на регулярной основе знакомят детей только 20 % родителей.

На основе сопоставления полученных результатов состояния зрения, речи, уровня читательской деятельности и степени включенности родителей в процесс приобщения дошкольников к чтению выявлены следующие закономерности:

- у зрячих детей с функциональными расстройствами зрения и дошкольников с пониженным зрением, речевое развитие которых соответствует возрасту или у них имеются недостатки звукопроизношения и фонематических процессов, уровень сформированности читательской деятельности высокий или средний (они узнавали и называли большее количество литературных произведений, их героев, события и анализировали поступки героев);
- несформированность всех компонентов речевой системы на-

блюдалась у детей со слабовидением, со сниженным зрением и у зрячих дошкольников с расстройствами рефракции, при этом у них уровень сформированности читательской деятельности средний или низкий: при восприятии иллюстративного материала к произведению им требовалось больше времени для его анализа, часто наблюдались явления вербализма; дошкольники не могли пересказать содержание сказки, объяснить смысла происходящих событий, соотнести их с собственным чувственным опытом;

– дошкольники, с которыми на регулярной основе дома проводилась работа по приобщению к чтению и знакомству с литературными произведениями, показали более высокий уровень сформированности читательской деятельности, чем те, которым родители дома читали редко, либо не обсуждали прочитанное произведение, либо не читали совсем;

– дошкольники, которым родители читали регулярно, показали средний уровень сформированности читательской деятельности, даже при выраженных нарушениях зрения и речи; следует отметить, что дети, которым не читали дома, показали низкий уровень развития исследуемого навыка, несмотря на менее выраженные зрительные и речевые дефекты;

– заинтересованность в процессе чтения литературных произведений выше у дошкольников, которым родители дома читали, чем у тех, кому читали только в детском саду. Это обусловлено тем, что родители своим примером воспитывают у детей любовь к книгам и к процессу чтения.

Данные результаты подтверждают, что качество формирования читательских умений (способности воспринять и воспроизвести содержание произведения, назвать героев, проанализировать содержание текста) зависит от состояния зрения, речи и проводимой коррекционной работы как в образовательной организации, так и в семье.

4. Заключение и выводы

Результаты проведенного исследования подтверждают тот факт, что уровень сформированности читательской деятельности у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения зависит от состояния зрения, речи, регулярной коррекционной работы по ее развитию. Ключевую роль в становлении навыков читательской деятельности играют родители, так как они своим примером воспитывают у дошкольников любовь к книгам и литературным произведениям, особенно если родители сами являются читателями. Способность

дошкольников воспринимать, воспроизводить и анализировать произведение зависит от качества проводимой работы по формированию читательской деятельности: какие приемы используют родители перед чтением (рассматривание иллюстраций, явлений природы, наблюдения за животными), как читают детям (только текст, с пояснением или без него), насколько подробно анализируют содержание произведения или проводят его формально. Уровень интереса к книгам и процессу чтения у дошкольников, которым читают и дома, и в образовательной организации, выше, чем у тех, которым дома не читают. Это объясняется тем, что для ребенка родители обладают большим авторитетом, чем другие взрослые.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости разработки и внедрения педагогической технологии по формированию читательской деятельности у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения с учетом активного включения родителей. В данном случае важно осуществлять консультирование родителей по подбору литературы для детского чтения, обучение их методам и приемам работы на всех этапах работы с произведением с учетом особых образовательных потребностей дошкольников.

Литература

1. Волкова, Л. С. Коррекция нарушений устной речи у детей с глубокими нарушениями зрения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Волкова Л. С. — Москва : [б. и.], 1983. — 32 с. — Текст : непосредственный.
2. Гончарова, Е. Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии : автореф. дис. ... д-ра псих. наук / Гончарова Е. Л. — Москва, 2009. — 43 с. — Текст : непосредственный.
3. Денискина, В. З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями / В. З. Денискина. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2012. — № 5. — С. 3–12.
4. Дружинина, Л. А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения / Л. А. Дружинина. — Москва, 2004. — 138 с. — Текст : непосредственный.
5. Колганова, Н. Е. Педагогические условия формирования основ читательской компетентности младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Колганова Н. Е. — Тамбов, 2013. — 24 с. — Текст : непосредственный.
6. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избранные психологические труды / А. А. Леонтьев. — Воронеж : МОДЭК, 2001. — 448 с. — Текст : непосредственный.
7. Плаксина, Л. И. Воспитание и развитие ребенка с нарушением зрения в условиях семьи / Л. И. Плаксина. — URL : <http://publications.y-su.am/wp-content/uploads/2022/09/Plaksina-Ludmila.pdf> (дата обращения: 25.08.2024). — Текст : электронный.
8. Плаксина, Л. И. Теоретические основы коррекционной работы в детском саду для детей с нарушением зрения / Л. И. Плаксина. — Москва : [б. и.], 1998. — 262 с. — Текст : непосредственный.
9. Подколзина, Е. Н. Некоторые особенности коррекционного обучения дошкольников с нарушением зрения / Е. Н. Подколзина. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2001. — № 2. — С. 84–88.
10. 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. — Минск, 2020. — С. 325–329.
11. 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.
12. Светловская, Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя / Н. Н. Светловская. — Текст : непосредственный // Начальная школа. — 2003. — № 1. — С. 11–18.
13. Солнцева, Л. И. Тифлопсихология детства / Л. И. Солнцева. — Москва : Полиграф сервис, 2000. — 250 с. — Текст : непосредственный.
14. Соловьева, Ю. И. Традиции семейного чтения как фактор духовного развития ребенка / Ю. И. Соловьева. — Текст : непосредственный // Вестник ПСТГУ. — 2005. — Вып. 1. — С. 66–74.
15. Стянина, А. В. Исследование состояния читательской деятельности у детей среднего дошкольного возраста с нарушениями зрения / А. В. Стянина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 2 (74). — С. 106–117.
16. Тупоногов, Б. К. Теоретические основы тифлопедагогики / Б. К. Тупоногов. — Москва, 2001. — 68 с. — Текст : непосредственный.
17. Фомичева, Л. В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения / Л. В. Фомичева. —

Санкт-Петербург : КАРО, 2007. — 256 с. — Текст : непосредственный.

18. Чудинова, В. П. Недетские проблемы детского чтения: детское чтение в зеркале «библиотечной» социологии / В. П. Чудинова, Е. И. Голубева, Н. Н. Сметанникова. — Москва, 2004. — 70 с. — Текст : непосредственный.

References

1. Volkova, L.S. (1983). *Korrekcija narushenij ustnoj rechi u detej s glubokimi narusheniyami zreniya* [Correction of oral speech disorders in children with profound visual impairments] [Abstract of Doctoral Thesis of Ped. Sciences]. Moscow, 32 p. (In Russ.)

2. Goncharova, E.L. (2009). *Rannie etapy stanovleniya chitatel'skoj deyatel'nosti v norme i pri otkloneniyah v razviti* [Early stages of development of reading activity in norm and with developmental deviations] [Abstract of Doctoral Thesis of Psych. Sciences]. Moscow, 43 p. (In Russ.)

3. Deniskina, V.Z. (2012). Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti, obuslovlennyye narusheniyami zreniya i ih vtorichnymi posledstviyami [Special educational needs caused by visual impairments and their secondary consequences]. *Defektologiya*, 5, 3–12. (In Russ.)

4. Druzhinina, L.A. (2004). *Korrekcionnaya rabota v detskom sadu dlya detej s narusheniem zreniya* [Correctional work in kindergarten for children with visual impairments]. Moscow, 138 p. (In Russ.)

5. Kolganova, N.E. (2013). *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya osnov chitatel'skoj kompetentnosti mladshih shkol'nikov* [Pedagogical conditions for the formation of the basics of reading competence of primary school students] [Abstract of Dis. of Cand. of Ped. sciences]. Tambov, 24 p. (In Russ.)

6. Leont'ev, A.A. (2001). *Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchej i pedagogicheskoj psihologii: Izbrannyye psihologicheskie trudy* [Language and speech activity in general and educational psychology: selected psychological works]. Voronezh: MODEK, 448 p. (In Russ.)

7. Plaksina, L.I. (2024). *Vospitanie i razvitiye rebenka s narusheniem zreniya v uslo-*

viyah sem'i [Education and development of a child with visual impairments in a family setting]. Retrieved Aug. 25, 2024, from <http://publications.y-su.am/wp-content/uploads/2022/09/Plaksina-Ludmila.pdf> (In Russ.)

8. Plaksina, L.I. (1998). *Teoreticheskie osnovy korrekcionnoj raboty v detskom sadu dlya detej s narusheniem zreniya* [Theoretical foundations of correctional work in kindergarten for children with visual impairments]. Moscow, 262 p. (In Russ.)

9. Podkolzina, E.N. (2001). Nekotorye osobennosti korrekcionnogo obucheniya doshkol'nikov s narusheniem zreniya [Some features of correctional education of preschoolers with visual impairments]. *Defektologiya*, 2, 84–88. (In Russ.)

10. Prihod'ko, O.G., & Yugova, O.V. (2020). Osobennosti funkcionirovaniya i konsul'tirovaniya semej, vospityvayushchih detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Features of the functioning and counseling of families raising children with disabilities]. In *Obrazovanie lic s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami: metodologiya, teoriya, praktika* (pp. 325–329). Minsk. (In Russ.)

11. Prihod'ko, O.G., & Yugova, O.V. (2013). Sovremennyye podhody k psihologo-pedagogicheskoj pomoshchi seme'e rebenka s otkloneniyami v razviti [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.)

12. Svetlovskaya, N.N. (2003). Obuchenie chteniyu i zakony formirovaniya chitatelya [Teaching reading and the laws of reader formation]. *Nachal'naya shkola*, 1, 11–18. (In Russ.)

13. Solnceva, L.I. (2000). *Tiflopsihologiya detstva* [Typhlopsychology of childhood]. Moscow: Poligraf servis, 250 p. (In Russ.)

14. Solov'eva, Yu.I. (2005). Tradicii semejnogo chteniya kak faktor duhovnogo razvitiya rebenka [Traditions of family reading as a factor in the spiritual development of a child]. *Vestnik PSTGU*, 1, 66–74. (In Russ.)

15. Styanina, A.V. (2024). Issledovanie sostoyaniya chitatel'skoj deyatel'nosti u detej

srednego doskol'nogo vozrasta s narusheniyami zreniya [Study of the state of reading activity in children of middle preschool age with visual impairments]. *Special Education*, 2(74), 106–117. (In Russ.)

16. Tuponogov, B.K. (2001). *Teoreticheskie osnovy tiflopedagogiki* [Theoretical Foundations of Tiflopedagogy]. Moscow, 68 p. (In Russ.)

17. Fomicheva, L.V. (2007). *Kliniko-pedagogicheskie osnovy obucheniya i vospitaniya detej s narusheniem zreniya: oftal'mologicheskie i gigienicheskie aspekty ohrany i*

razvitiya zreniya [Clinical and Pedagogical Foundations of Teaching and Upbringing Children with Visual Impairments: Ophthalmological and Hygienic Aspects of Vision Protection and Development]. St. Petersburg: KARO, 256 p. (In Russ.)

18. Chudinova, V.P., Golubeva, E.I., & Smetannikova, N.N. (2004). *Nedetskie problemy detskogo chteniya: Detskoe chtenie v zerkale «bibliotechnoj» sociologii* [Non-Children's Problems of Children's Reading: Children's Reading in the Mirror of "Library" Sociology]. Moscow, 70 p. (In Russ.)

КОМПЛЕКСНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ И АБИЛИТАЦИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, ИНВАЛИДНОСТЬЮ

Специальное образование. 2024. № 3 (75).

Special Education. 2024. No 3 (75).

УДК 364.4-486.7

ББК С993

ГРНТИ 15.81.29; 14.29.41

Код ВАК 5.3.3; 5.8.3

Оксана Анатольевна Мирошниченко^{1✉}
Ирина Геннадьевна Вечканова^{2✉}

Oksana A. Miroshnichenko^{1✉}
Irina G. Vechkanova^{2✉}

ОЦЕНКА ВОСПРИНИМАЕМОСТИ ИНФОРМАЦИИ В АСПЕКТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСТУПНОЙ СРЕДЫ ПРИ СОЦИАЛЬНОМ ОБСЛУЖИВАНИИ ЛИЦ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

ASSESSMENT OF THE PERCEPTIBILITY OF INFORMATION IN THE ASPECT OF ORGANIZING AN ACCESSIBLE ENVIRONMENT OF SOCIAL SERVICES FOR PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

¹ Федеральный научно-образовательный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации им. Г. А. Альбрехта Министерства труда и социальной защиты России, федеральный ресурсный (информационно-методический) центр по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения, Санкт-Петербург, Россия miroshnichenko_oa@freds.ru, SPIN-код: 2363-2726

² Федеральный научно-образовательный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации им. Г. А. Альбрехта Министерства труда и социальной защиты России, Санкт-Петербург, Россия, ivechkanowa@gmail.com, SPIN-код: 1975-2797

Аннотация. В публикации проанализированы данные исследований знаний по информационной, когнитивной доступности и субъективной

¹ G.A. Albreht Federal Scientific and Educational Centre of Medical and Social Expertise and Rehabilitation of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, Federal Resource (Information and Methodological) Center for the Formation of an Accessible Environment for the Disabled and Other Low-Mobility Groups of the Population, Saint Petersburg, Russia, miroshnichenko_oa@freds.ru, SPIN: 2363-2726

² G.A. Albreht Federal Scientific and Educational Centre of Medical and Social Expertise and Rehabilitation of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia, ivechkanowa@gmail.com, SPIN: 1975-2797

Abstract. The publication analyzes data from several resources about informational and cognitive accessibility and subjective examination of the staff of

оценке персонала учреждений социального обслуживания (295 чел.) из 5 субъектов Российской Федерации. Высокий процент ответов о наличии требований в должностной инструкции сотрудников по общению с инвалидами с учетом когнитивной доступности (54–87 %), о доступных информационных материалах в учреждениях (96 %) подтверждает рост компетентности в обеспечении условий доступной среды. Одновременно сами сотрудники (50 %) отметили потребность в повышении профессиональной компетентности персонала, и это подтвердили эксперты при объективной оценке содержания и оформления представленных информационных материалов из учреждений на втором этапе исследования. В рамках проекта «Доступно-понятно» опубликованы методические рекомендации по технологиям доступной коммуникации и проведено три информационно-методических семинара онлайн на платформе дистанционного обучения (15 017 участников онлайн-семинаров). На очных методических семинарах (200 чел.) осуществлялся мониторинг роста профессиональной компетентности и апробация правил упрощения и дублирования информационных материалов для 240 инвалидов в зависимости от степени интеллектуальных нарушений. При разборе кейсов с персоналом стационарного учреждения (132 чел.), имеющим разные обязанности и образование (младший медицинский персонал, специалисты по социальной работе, по коррекционно-развивающей работе, воспитатели), были уточнены общие коннотации понятий и смоделированы по уровням когнитивной доступности требования к созданию и адаптации текстов в сфере устного и

social service institutions (295 people) from 5 subjects of the Russian Federation. A high percentage of responses about the presence of requirements in the job description of employees for communication with people with disabilities taking into account cognitive accessibility (54-87%) and about accessible information materials in institutions (96%) confirms the growth of competence in providing an accessible environment. At the same time, the need to improve the professional competence of the staff was noted both by the employees themselves (50%) and confirmed by experts in an objective assessment of the content and design of the submitted information materials from institutions at the second stage of the study. Within the framework of the project titled “Accessible-Understandable” the authors published recommendations on the methods of designing accessible communication technologies and prepared three popular and online seminars on the methods which were held online on the distance learning platform (15,017 participants of online seminars were registered). At face-to-face seminars in methods (200 participants), authors monitored the growth of professional competence and tested the rules for simplifying and duplicating information materials for 240 disabled people depending on the degree of their intellectual disability. When analyzing cases with the staff of an inpatient institution (132 people) with different responsibilities and education (junior medical staff, social work specialists, rehabilitation-educational specialists, tutors), the authors specified the general connotations of concepts and formulated the requirements for the creation and adaptation of texts in the field of oral and

письменного использования языка с простыми грамматическими конструкциями.

Ключевые слова: когнитивная сохранность, информационная доступность, когнитивная доступность, инвалиды, работа с инвалидами, реабилитация инвалидов, абилитация инвалидов, социальное обслуживание, нарушения интеллекта, лица с нарушениями интеллекта, учреждения социального обслуживания, профессиональные компетенции.

Информация об авторах: Мирошниченко Оксана Анатольевна, кандидат психологических наук, директор Федерального ресурсного (информационно-методического) центра по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения, Федеральный научно-образовательный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации им. Г. А. Альбрехта Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации (ФГБУ ФНОЦ МСЭ и Р им. Г. А. Альбрехта Минтруда России); адрес: 195067, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Бестужевская, д. 50; email: miroshnichenko_oa@frcds.ru.

Вечканова Ирина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, начальник отдела проектной деятельности федерального ресурсного (информационно-методического) центра по формированию доступной среды для инвалидов и других маломобильных групп населения, ФГБУ ФНОЦ МСЭ и Р им. Г. А. Альбрехта Минтруда России; адрес: 195067 Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Бестужевская, д. 50; email: ivechkanowa@gmail.com.

Для цитирования: Мирошниченко, О. А. Оценка воспринимаемости информации в

written language use with simple grammatical constructions according to the levels of cognitive accessibility.

Keywords: cognitive integrity, informational accessibility, cognitive accessibility, persons with disabilities, work with persons with disabilities, rehabilitation of persons with disabilities, abilitation of persons with disabilities, social services, intellectual disability, persons with intellectual disability, institutions of social services, professional competences.

Author's information: Miroshnichenko Oksana Anatol'evna, Candidate of Psychology, Head of the Scientific and Methodological Department of the Federal Resource (Information and Methodological) Center for the Formation of an Accessible Environment for the Disabled and Other Low-Mobility Groups of the Population, G.A. Albreht Federal Scientific and Educational Centre of Medical and Social Expertise and Rehabilitation of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia.

Vechkanova Irina Gennad'evna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Project Activities Department of the Federal Resource (Information and Methodological) Center for the Formation of an Accessible Environment for the Disabled and Other Low-Mobility Groups of the Population, G.A. Albreht Federal Scientific and Educational Centre of Medical and Social Expertise and Rehabilitation of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia.

For citation: Miroshnichenko, O. A., Vechkanova, I. G. (2024). Assessment of the Per-

аспекте организации доступной среды при социальном обслуживании лиц с нарушением интеллекта / О. А. Мирошниченко, И. Г. Вечканова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 143-158.

Государственная информационная политика и возросшая социокультурная потребность использования русского языка как при создании понятных гражданам, в том числе с инвалидностью, социально и политически значимых текстов, так и в ситуации цифровой трансформации услуг, официально-делового стиля общения делает актуальным подробное его структурирование, описание и использование в различных отраслях [5; 8]¹. Информационная доступность как обеспечение доступной информации для самостоятельного образа жизни регламентируется на федеральном уровне и в ведомственных порядках [10]². При этом важно изучить потребности специалистов в повышении своих компетенций, чтобы подготовиться к вступлению в силу с 1 сентября 2027 года Федерального закона

^{1,2} См. также: Технологии доступной коммуникации: методические рекомендации / О. А. Мирошниченко, И. Г. Вечканова, О. С. Кудря ; под ред. О. А. Мирошниченко. — Санкт-Петербург : ФГБУ ФНОЦ МСЭ и Р им. Г. А. Альбрехта Минтруда России : ООО «ЦИАЦАН», 2024. — 96 с. — Текст : непосредственный.

ceptibility of Information in the Aspect of Organizing an Accessible Environment of Social Services for Persons with Intellectual Disabilities. *Special Education*, 3(75), pp. 143-158. (In Russ.)

от 25 декабря 2023 г. № 651-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»³, вводящего положения о средствах общения с инвалидами, имеющими интеллектуальные нарушения, о необходимости использовать язык с простыми грамматическими конструкциями, текст с упрощенными структурами высказываний, альтернативной и дополнительной коммуникацией (АДК).

Традиция рассмотрения функции текста с позиций социальной роли в семиотике, языкознании, впервые сформулированная Ю. М. Лотманом [6] как способность обслуживать определенные потребности создающего текст коллектива, развита в теории системы отношений между множеством возможных контекстов адресата — адресанта текста [3]. Мультидисциплинарный подход дальнейших исследований основан на когнитивистике и идее

³ Федеральный закон от 25 декабря 2023 года №651-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202312250054?index=24> (дата обращения: 10.03.2024).

Ю. М. Лотмана с одной стороны, об активной роли адресата (или культуры-реципиента) в раскрытии семантического потенциала текста, с другой стороны, роли текста в формировании читателя (культуры) [3; 6]. Определения триады «текст — интеллект — семиосфера» *позволяют* описывать современные процессы текстопорождения, интерпретации и коммуникации [3].

В области переводоведения в существующих дифференцированных культурных лакунах различают три типа упрощения, использования меньшего количества слов: лексическое, синтаксическое, стилистическое¹. Преобразование текста для массового чтения достигается путем опущения избыточных элементов высказывания, использования более компактных конструкций. Сокращение текста (компрессия) осуществляется для экономии речевых средств в сжатой форме выражения содержания [14]².

¹ Захарова, М. А. Simplification (упрощение) // Основные понятия англоязычного переводоведения: терминологический словарь-справочник. — 2011. — С. 173–75. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/simplification-uproschenie> (дата обращения: 10.03.2024).

² См. также: Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. — 3-е издание, переработанное. — Москва : Флинта : Наука, 2003. — 320 с.

Исследователи в области филологии отмечают, что текст, созданный по правилам государственного функционального макростилия, должен быть самотолкуемым [5]. Рекомендуется при подготовке текстов для человека с недостаточной коммуникативной компетентностью разъяснять сложные логико-смысловые конструкции и специальные профессиональные термины путем их замены на понятные слова, использовать простые синтаксические конструкции с прямым порядком слов, не совмещать изложение двух мыслей в одном предложении [5; 8]³.

На современном этапе в различных рекомендациях по отраслям изложены общие приемы работы с объемным текстом через план и ключевые слова [5; 8]⁴. Часть публикаций содержит правила работы с лексикой и стилистикой материала, часть сфокусирована на особенностях визуальной информации [11]⁵.

^{3,4} См. также: Как написать отчет простым и доступным языком : методические рекомендации департамента внешних коммуникаций аппарата Счетной палаты Российской Федерации. — Москва : [б. и.], 2022. — 42 с. — URL: <https://ach.gov.ru/news/rekomendatsii-poronyatnomu-yazyku> (дата обращения: 05.09.2024).

⁵ См. также: 1) Методические рекомендации по использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации в процессе обучения и воспитания детей с ТМНР / Т. А. Со-

При этом недостаточно определены вопросы когнитивной доступности как составляющей доступной среды, необходимо разностороннее изучение информационного взаимодействия специалистов социальной сферы

ловьева, М. В. Переверзева, С. Б. Лазуренко, Н. Н. Павлова, Л. А. Головиц, Т. А. Баилова, А. Л. Битова, Т. Н. Исаева, О. В. Караневская, И. А. Филатова. — Москва : ИКП, 2023. — URL: https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2024/02/Methodicheskie_rekomendacii_po_ispolzovaniju_sredstv_alternativnoj.pdf (дата обращения: 10.03.2024); 2) Методические рекомендации по использованию альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в стационарных учреждениях социального обслуживания / под ред. О. В. Караневской. — Москва : Теревинф, 2022. — 252 с. — URL: <https://ccp.org.ru/wp-content/uploads/2022/08/ADK-na-sai-t-1avg22.pdf> (дата обращения: 10.10.2023); 3) Методические рекомендации по созданию специальных условий для организации образования воспитанников детских домов-интернатов системы социальной защиты, в том числе в рамках инклюзивного образования / под ред. А. М. Царева. — Псков : ФРЦ ИН ТМНР, 2018. — 204 с.; 4) Многофункциональные кубики. Часть 2. Карточки-пиктограммы для альтернативной и дополнительной коммуникации : учебно-методическое пособие / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, А. Е. Жукова и др. ; под общ. ред. Л. Б. Баряевой, Л. В. Лопатиной. — Москва : Изд-во УМЦ «Добрый мир», 2024. — 118 с.

с лицами с нарушениями психического развития (ментальными, речевыми) различного возраста, для которых достаточно сложно воспринимать информацию традиционного наукообразного русского языка при оформлении документов в организациях социальной защиты, культуры, судебных органах [12]¹.

Целью исследования является разработка и апробация диагностики доступности информации в учреждениях социального обслуживания, а также изучение потребности персонала, осуществляющего социальное обслуживание, социально-психологические, социально-педагогические, коррекционно-образовательные услуги, в знаниях правил упрощения информации, исходя из определения степени когнитивной сохранности и степени интеллектуальных нарушений.

¹ См. также: 1) Технологии доступной коммуникации: методические рекомендации / О. А. Мирошниченко, И. Г. Вечканова, О. С. Кудря ; под ред. О. А. Мирошниченко. — Санкт-Петербург : ФГБУ ФНОЦ МСЭ и Р им. Г. А. Альбрехта Минтруда России : ООО «ЦИАЦАН», 2024. — 96 с.; 2) Методические рекомендации по созданию специальных условий для организации образования воспитанников детских домов-интернатов системы социальной защиты, в том числе в рамках инклюзивного образования / под ред. А. М. Царева. — Псков : ФРЦ ИН ТМНР, 2018. — 204 с.

Этапы проведения исследования и реализации результатов проекта «Доступно-понятно»:

1. Анкетирование по осведомленности о способах упрощения и дублирования информации, субъективная оценка персонала (163 чел.) воспринимаемости информации инвалидами с нарушением интеллекта.

2. Сбор примеров информационных материалов и анализ материалов, размещенных в учреждениях.

3. Издание методических рекомендаций¹.

4. Информационно-методические семинары онлайн на платформе дистанционного обучения (15 017 участников онлайн-семинаров).

5. Методические семинары по разбору кейсов с апробацией рекомендованных подходов в стационарных учреждениях социального обслуживания г. Санкт-Петербург и Ленинградской области для персонала (132 и 68 человек соответственно).

¹ Технологии доступной коммуникации: методические рекомендации / О. А. Мирошниченко, И. Г. Вечканова, О. С. Кудря ; под ред. О. А. Мирошниченко. — Санкт-Петербург : ФГБУ ФНОЦ МСЭ и Р им. Г. А. Альбрехта Минтруда России : ООО «ЦИАЦАН», 2024. — 96 с. — Текст : непосредственный.

Методика проведения исследования

Анкета по оценке доступности и понятности информационных материалов для инвалидов с нарушениями интеллекта, речи состояла из 8 вопросов.

В 2023 г. сотрудники учреждений социальной сферы пилотных регионов заполнили 163 анкеты: Мурманская область — 52; Московская область — 49; Хабаровский край — 42; Республика Башкортостан — 20 (что не является репрезентативной выборкой, поэтому в статистической обработке данные не были включены, только комментарии). Для соблюдения анонимности и краткости изложения в статье используются римские цифры для обозначения разных субъектов Российской Федерации. Статистическая обработка проведена с использованием программы *Microsoft Excel* по данным таблиц.

Результаты исследования

Анализ результатов ответов респондентов показал, что в большинстве опрошенных учреждений регионов в должностную инструкцию включены требования к понятности общения с инвалидами, когнитивной доступности (от 54 % до 87 %), эти требования содержатся у 40 % сотрудников в стационарных учреждениях социального обслуживания в I регионе, 93 % — во II,

69 % — в III, у 79 % сотрудников в центрах социального обслуживания населения в I регионе, у 57 % сотрудников в реабилитационных центрах для инвалидов в III регионе. Понятие когнитивной доступности ассоциируют с простым языком соответственно 61 % (I), 82 % (II), 40 % (III) респондентов.

Требование знать и применять язык с простыми грамматическими формами включены в должностные инструкции 69 % всех респондентов с разницей по регионам: 71 % (I), 90 % (II), 41 % (III) сотрудников.

В целом 96 % респондентов ответили, что в учреждениях имеются информационные материалы для инвалидов на языке с простыми грамматическими конструкциями, с картинками и подписями (пиктограммами), например, порядок предоставления услуг отметили 94 % (I), 98 % (II), 95 % (III) персонала.

Приведем как аргумент пример ответов на вопрос «Как часто

Вы сталкивались с проблемами когнитивной доступности, понятности информационных материалов для инвалидов?», где больший процент ответов — «редко» в численном распределении, представленном в таблице 1.

Объективность информации оценивалась в вопросе «Когнитивная доступность, понятность информационных материалов Вашего учреждения проверялась инвалидами?», на который ответили положительно 88 % респондентов (83 % (I), 96 % (II), 83 % (III) опрошенных).

Среди причин недостаточного использования языка с простыми грамматическими конструкциями и картинок с подписями (пиктограмм), обеспечивающих понятность коммуникации для инвалидов, в целом 63 % респондентов отметили отсутствие в учреждениях вспомогательных технических средств реабилитации — коммуникаторов, голосовых модуляторов, специально

Таблица 1

Субъективная оценка сотрудниками частоты возникновения проблем доступности информационных материалов (163 чел., %)

№ п/п	Варианты определения оценки возникновения проблем	Кол-во ответивших человек, по регионам, %			
		I	II	III	Всего
1	Очень часто	0	6	7	4
2	Часто	15	6	26	18
3	Затрудняюсь ответить	27	4	24	17
4	Редко	33	71	33	46
5	Никогда не сталкивался	25	12	10	15

оборудованных компьютеров, гаджетов, программ по коммуникации (49 % (I), 54 % (II), 69 % (III) чел.).

На вопрос о субъективном видении решения проблемы использования языка с простыми грамматическими конструкциями и пиктограмм для общения с инвалидами 50 % респондентов предложили обучение персонала, при этом обнаружилась значительная разница в потребностях пилотных регионов: 14 % (II регион — большинство сотрудников уже проходило обучение), 60 % (III), 62 % (I) сотрудников.

В качестве решения данной проблемы также 79 % респондентов видят обучение инвалидов (71 % (I), 86 % (II), 76 % (III) чел.).

При выяснении полезности 96 % респондентов подтвердили, что информационные материалы на языке с простыми грамматическими конструкциями, с картинками и подписями, цветными стрелками помогают инвалидам легче ориентироваться в учреждении, регулируют их поведение: 92 % (I), 96 % (II), 83 % (III).

Готовность использовать, показывать инвалидам материалы на языке с простыми формами, с пиктограммами подтвердили 93 % всех опрошенных работников.

Данной группе сотрудников было предложено оценить информационные материалы в ка-

честве эксперта-профессионала. При сравнении трех примеров распорядка дня (обычный текст, текст с отдельными иллюстрациями, текст с визуальным дублированием слов) специалисты отметили вариант, где материал, по их мнению, из представлен-ных будет доступнее инвалидам:

- 1) доступнее на простом языке, с картинками и подписями — 65 % респондентов;
- 2) доступнее с иллюстрациями — 22 % респондентов;
- 3) доступнее в обычном формате — 13 % респондентов.

Респонденты из реабилитационного центра оставили комментарии, например: «Яркая визуальная информация привлекает внимание и способствует лучшему запоминанию», «Инвалиды как дети, замечают и примечают яркие картины».

Из всех ответивших 55 % согласились принять участие в дополнительной практической части по оценке воспринимаемости текстов — опросе инвалидов. В практическом задании при общении с инвалидом сравнивалась доступность двух вариантов информационных материалов: на обычном языке и на языке с простыми грамматическими конструкциями и картинками. После проведения сравнений с помощью двух предоставленных материалов никто не выбрал вариант ответа «доступнее текст в

обычном формате слов». Сотрудники распределили по вариантам модель наблюдаемого поведения инвалида при просмотре текстов, сопоставлении предметов и бытовых действий: 1) «Доступнее на ясном языке, с картинками и подписями» — 78,75 % чел.; 2) «Выбрал только предметы, не обращал внимание на тексты» — 12,5 % чел.; 3) не отметили разницы — 2,5 % чел.; 4) «Человек не понял вопросы» — 6,25 % чел.

Обсуждение результатов

Проанализировав данные исследования знаний по когнитивной доступности и субъективной оценки персонала учреждений социального обслуживания в потребности в повышении квалификации (50 % сотрудников), эксперты подтвердили необходимость увеличения профессиональной компетентности при объективной оценке содержания и оформления представленных информационных материалов из учреждений на втором этапе исследования. На третьем этапе исследования в рамках проекта «Доступно-понятно» опубликованы методические рекомендации по технологиям доступной коммуникации¹ и три информационно-

методических семинара онлайн на платформе дистанционного обучения (15 017 участников онлайн-семинаров). В рамках четвертого этапа исследования на очных методических семинарах (200 чел.) осуществлялись мониторинг роста профессиональной компетентности и апробация чек-листов по сопоставлению требований, а также правил упрощения и сокращения информационных материалов с использованием простых грамматических конструкций для 240 инвалидов в зависимости от уровня когнитивной сохранности и степени интеллектуальных нарушений. По данным сотрудников (132 чел.), все инвалиды до 18 лет обучаются по адаптированной программе для обучающихся с нарушениями интеллекта, но умеющих читать — лишь 5,83 % инвалидов в учреждении.

С персоналом стационарного учреждения (132 чел.), имеющим разные обязанности и образование (младший медицинский персонал, специалисты по социальной работе, по коррекционно-развивающей работе, воспитатели) в ходе семинара-практикума с кейсами были уточнены общие коннотации понятий и смодели-

¹ Технологии доступной коммуникации: методические рекомендации / О. А. Мирошниченко, И. Г. Вечканова, О. С. Кудря ; под ред. О. А. Мирошниченко. — Санкт-Петербург : ФГБУ ФНОЦ МСЭ и Р им. Г. А. Альбрехта Минтруда России : ООО «ЦИАЦАН», 2024. — 96 с. — Текст : непосредственный.

рованы требования к созданию и адаптации текстов в сфере устного и письменного использования языка с простыми грамматическими конструкциями: упрощение структуры высказывания — создание текста, а также преобразование исходного текста с сокращением объема слов для удобства понимания без утраты смысла и/или его искажения. Используются три типа упрощения (лексическое, синтаксическое, стилистическое) по трем принципам свертывания: исключение, обобщение и (ре-)конструкция. Возможна перекодировка — увеличение, укрупнение отдельных мелких и менее значимых частей текста в зависимости от уровня когнитивной доступности [10].

В практической части семинаров при моделировании и сокращении фраз с помощью наглядных пособий, кубиков с разноцветной символикой пиктограмм¹, сотрудники отмечали, что смысловая единица понимания может быть выражена образом, словом, несколькими словами или умозаключением. Для удобства по-

¹ Многофункциональные кубики. Часть 2. Карточки-пиктограммы для альтернативной и дополнительной коммуникации : учебно-методическое пособие / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, А. Е. Жукова и др. ; под общ. ред. Л. Б. Баряевой, Л. В. Лопатиной. — Москва : Изд-во УМЦ «Добрый мир», 2024. — 118 с.

нимания инвалидами необходимо наглядное дублирование. При дублировании текста графической информацией сотрудниками использовались различные максимально иконичные знаковые средства отображения информации для лиц с нарушением интеллекта: фотографии, рисунки, цветные картинки, черно-белые иллюстрации, реалистичные иллюстрации, пиктограммы, смайлики, символы. Иконичность — это степень визуальной соответствия изображения с предметом, явлением, объектом, услугой, которое оно обозначает. При обсуждении перехода с одной графической системы в другую (например, при смене места получения социальных услуг) сотрудники предлагали устранять возможные сложности у получателей услуг при работе специалистов (дефектолога, психолога, логопеда) по сличению разных видов исполнения дублирования (звукового, визуального, тактильного) одного и того же слова, в зависимости от направления и функционала его должностных обязанностей.

Лексическое упрощение — использование меньшего количества слов за счет наиболее употребляемых синонимов и перефразирования слов официального книжного стиля.

Синтаксическое упрощение — использование коротких предло-

жений, разделение длинных предложений, замена фразеологизмов короткими словосочетаниями и обстоятельственными выражениями.

Стилистическое упрощение — использование коротких предложений, исключение повторов в тексте, расположение слов в прямой последовательности (например, субъект-действие-объект).

Уровни сложности и упрощения текста зависят от степени интеллектуальных нарушений и ограничения жизнедеятельности: полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью.

Сокращение текста — сжатие, свертывание, преобразование текста с уменьшением объема слов. Содержательные способы сокращения текста: сохранение главной информации, пропуск второстепенных фактов, свертывание информации за счет обобщения или укрупнения отдельных менее значимых частей текста.

Языковые способы сокращения текста: исключение (повторов, фрагмента предложения, одного или двух синонимов, пропуск второстепенных фактов, пропуск описаний и рассуждений), обобщение (однородных

характеристик), упрощение-замена (переформулирование текста «своими» словами), экономичная трансформация словосочетаний (за счет кратких и емких).

В игре «мозговой штурм» по командам с сотрудниками были проанализированы показатели при составлении текстов для лиц с нарушениями интеллекта: объем, плотность предложений, коэффициент лексического разнообразия, процент слов сложной слоговой структуры, «знакомость» семантики лексики, исходя из индивидуальной потребности и проверки наличия слов в долговременной памяти. Пошаговое накопление информации и поэлементный характер понимания любого сообщения определяются как типом восприятия, так и личностными особенностями, степенью интеллектуального нарушения инвалида. Персонал подтвердил особенности границ памяти у лиц с умеренной умственной отсталостью, описанные ранее в литературе — они недостаточны «плотные», и некоторое количество «посторонних» слов из прежнего опыта «втягивается». При моделировании разнообразных информационных материалов специалистами учитывалось, что количество «проникших извне слов» у лиц с умеренной умственной отсталостью в четыре раза больше, чем у лиц с легкой умственной отсталостью [13].

При обсуждении с сотрудниками учреждений социального обслуживания роли экспертов-оценщиков с нарушениями интеллекта в создании и адаптации текстовой информации, в сопоставлении с выводами специальных психологических и педагогических исследований [7] резюмировано, что проверять понимание текста его пересказом не рекомендуется, необходимо предложить человеку выразить понимание с помощью «другого вида» языка, наглядных средств (выбрать подходящую иллюстрацию, изобразить в рисунке, драматизации, аппликации, лепке). Как важную рекомендацию сотрудники отметили из литературы по специальной педагогике [7], что на выделение лицами с особенностями развития опорных слов влияют место расположения (в начале текста) и роль этих слов в смысловой структуре текста (предикаты первого порядка). Участники семинаров-практикумов подтвердили, что оценщики с различным уровнем когнитивной сохранности могут избирательно различать дифференцированные уровни текстовой информации от простого к сложному уровню когнитивной доступности [10]: 1) читать повседневные житейские ситуации, изображения на картинках, действия на картинках; 2) читать ситуации с двумя и более персонажами — выразить

их содержание с помощью драматизации, через изображение, отвечать на вопросы сначала о действующих лицах и их действиях, а потом о последовательности событий; 3) читать связные тексты, сравнивать понимание различных значений слов, изготавливать книжки-самodelки, газеты, буклеты, плакаты. При тренировке оценщиков важно использовать внешние маркеры сжатия текста: наборы слов, кубиков АДК¹, план (сначала — потом — конец, глагольный для определения набора действий), вывод (результат), заголовки. Обучение экспертов подбору слов для простых конструкций возможно по двум направлениям: выделение ключевых слов, клоуз-текст (подстановка слов в текст).

Выводы

В ходе исследования потребностей и мониторинга роста профессиональной компетентности сотрудников учреждений социального обслуживания апробированы показатели чек-листов по сопоставлению требований, а так-

¹ Многофункциональные кубики. Часть 2. Карточки-пиктограммы для альтернативной и дополнительной коммуникации : учебно-методическое пособие / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, А. Е. Жукова и др. ; под общ. ред. Л. Б. Баряевой, Л. В. Лопатиной. — Москва : Изд-во УМЦ «Добрый мир», 2024. — 118 с.

же правил упрощения и сокращения информационных материалов с использованием простых грамматических конструкций для инвалидов в зависимости от степени интеллектуальных нарушений. Методические рекомендации создания, адаптации и распределения информационных материалов по уровням когнитивной доступности применимы для практической оценки прохождения инструктажа по повышению восприимчивости информации и созданию доступной среды коммуникации с инвалидом с нарушениями интеллекта.

Литература

1. Богин, Г. И. Филологическая герменевтика / Г. И. Богин. — Калинин : Калининский гос. ун-т, 1982. — 84 с. — Текст : непосредственный.
2. Гулыга, Е. В. О взаимодействии смысла и синтаксической семантики предложения / Е. В. Гулыга. — Текст : непосредственный // Филологические науки. — 1976. — № 1. — С. 67–74.
3. Золян, С. Юрий Лотман о тексте: Идеи, проблемы, перспективы — Текст : электронный // Новое литературное обозрение. — 2016. — № 3. — URL: https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/139_nlo_3_2016/article/11958/ (дата обращения: 10.03.2024).
4. Коберская, Н. Н. Современная концепция когнитивного резерва / Н. Н. Коберская, Г. Р. Табеева. — Текст : электронный // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. — 2019. — № 11 (1). — С. 96–102. — DOI: 10.14412/2074-2711-2019-1-96-102.
5. Кропачев, Н. М. Государственный язык Российской Федерации понятный русский язык / Н. М. Кропачев, С. А. Кузнецов. — Текст : непосредственный // Мир русского слова. — 2020. — № 2. — С. 9—15.
6. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста // Ю. М. Лотман Об искусстве. — Санкт-Петербург : «Искусство — СПб», 1998. — 285 с. — Текст : непосредственный.
7. Маллер, А. Р. Понимание и устное изложение литературных текстов глубоко умственно отсталыми детьми (1976) — Текст : электронный — С. 429–439. // Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития: от изучения к новаторским практикам воспитания и обучения. Хрестоматия/ С 1900 по 1990 гг. / Т. Н. Исаева [и др.]; под редакцией Т. А. Соловьевой, С. Б. Лазуренко. — М. : ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», 2022. — 464 с. — URL: https://ikprao.ru/wp-content/uploads/2023/01/Hrestomatiya_vospitaniya_i_obucheniya_165x235_3.pdf (дата обращения: 10.03.2024).
8. Махмудова, Т. С. Доступность информации как проблема коммуникации — Текст : непосредственный // «Язык и культура» Сборник статей XXXII Международной научной конференции (25–27 октября 2022 г.). — Томск, изд-во Томского государственного университета, 2022. — С. 193–197.
9. Мещеряков, В. Н. Жанры учительской речи / В. Н. Мещеряков. — 3-е изд., стер. — Москва : Флинта, 2019. — 248 с.
10. Мирошниченко, О. А. Когнитивная доступность — когнитивная сохранность: межведомственный вопрос / О. А. Мирошниченко, И. Г. Вечканова // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 136–152. — Текст : непосредственный.
11. Нечаева, Н. В. Перевод на ясный и / или простой языки как интралингвальный вид перевода и подготовка переводчиков / Н. В. Нечаева, К.-С. Хельмле, Э. М. Каирова. — Текст : непосредственный // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. — 2021. — Т. 20, № 3. — С. 99–108. — DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2021.3.9>
12. Оценка базовых учебных действий у обучающихся с умеренной, тяжелой,

глубокой умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития: учебно-методическое пособие / Е. Н. Елисеева, Е. А. Рудакова, Е. В. Семенова; Уральский гос. пед. университет // под научной редакцией А. М. Царёва. — Екатеринбург : УрГПУ, 2023. — 34 с. — Текст : непосредственный.

13. Соловьев, И. М. Память и ее избирательность у умственно отсталых детей / И. М. Соловьев, В. А. Сумарокова. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 1973. — № 1. — С. 14.

14. Фаттахова, Н. Н. Синтаксис современного русского языка: учебно-методическое пособие. — Казань : Казан. ун-т, 2021. — 308 с. — Текст : непосредственный.

15. Фур, Е. П. Методическая работа по развитию синтаксического компонента языковой способности у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в 3–4 классе / Е. П. Фур, С. Б. Яковлев. — Текст : электронный // Специальное образование. — 2019. — № 4. — С. 87–97.

References

1. Bogin, G.I. (1982). *Filologicheskaya germenevitika* [Philological Hermeneutics]. Kalinin: Kalininskiy gos. un-t, 84 p. (In Russ.)

2. Gulyga, E.V. (1976). O vzaimodeystvii smysla i sintaksicheskoy semantiki predlozheniya [On the Interaction of Meaning and Syntactic Semantics of a Sentence]. *Filologicheskie nauki*, 1, 67–74. (In Russ.)

3. Zolyan, S. (2016). Yuriy Lotman o tekste: Idei, problemy, perspektivy [Yuri Lotman on the Text: Ideas, Problems, Perspectives]. *Novoye literaturnoye obozreniye* [New literary review], 3. Retrieved March 10, 2024, from https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/139_n_lo_3_2016/article/11958/ (In Russ.)

4. Koberskaya, N.N., & Tabeeva, G.R. (2019). *Sovremennaya kontseptsiya kognitivnogo rezerva* [The modern concept of cognitive reserve]. *Nevrologiya, neiropsikhiatriya, psikhosomatika* [Neurology, Neuropsychiatry, Psychosomatics], 11(1), 96–102. DOI: 10.14412/2074-2711-2019-1-96-102 (In Russ.)

5. Kropachev, N.M., & Kuznetsov, S.A. (2020). *Gosudarstvennyy yazyk Rossiyskoy*

Federatsii ponyatnyy russkiy yazyk [The state language of the Russian Federation is understandable Russian]. *Mir russkogo slova* [The World of the Russian Word], 2, 9–15. (In Russ.)

6. Lotman, Yu.M. (1998). *Struktura khudozhestvennogo teksta* [The structure of the artistic text]. In Yu.M. Lotman, *Ob iskusstve* [About art]. St. Petersburg: Iskusstvo — SPB, 285 p. (In Russ.)

7. Maller, A.R. (1976). *Ponimaniye i ustnoye izlozheniye literaturnykh tekstov gluboko umstvenno otstalymi det'mi* [Understanding and oral presentation of literary texts by severely mentally retarded children]. In *Deti s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya: ot izucheniya k novatorskim praktikam vospitaniya i obucheniya. S 1900 po 1990 gg.* [Children with severe multiple developmental disabilities: from study to innovative practices of education and training. From 1900 to 1990] [Reader] (by Isaeva, T.N., et al. ; edited by T.A. Solovieva, S.B. Lazurenko, pp. 429–439). Moscow: FGBNU «Institut korrektsionnoy pedagogiki RAO», 2022, 464 p. Retrieved March 10, 2024, from https://ikp-rao.ru/wp-content/uploads/2023/01/Hrestomatiya_vospitaniya_i_obucheniya_165x235_3.pdf (In Russ.)

8. Makhmudova, T.S. (2022). *Dostupnost' informatsii kak problema kommunikatsii* [Availability of information as a communication problem]. In «*Yazyk i kul'tura*» *Sbornik statey XXXII Mezhduнародnoy nauchnoy konferentsii (25–27 oktyabrya 2022 g.)* [“Language and Culture”. Collection of articles of the XXXII International Scientific Conference (October 25–27, 2022)] (pp. 193–197). Tomsk: Publishing House of Tomsk State University. (In Russ.)

9. Meshcheryakov, V.N. (2019). *Zhanny uchitel'skoy rechi* [Genres of Teacher's Speech]. (3rd ed., repr.). Moscow: Flinta, 248 p. (In Russ.)

10. Miroshnichenko, O.A., & Vechkanova, I.G. (2023). *Kognitivnaya dostupnost' — kognitivnaya sokhrannost': mezhdovedstvennyy vopros* [Cognitive accessibility — cognitive preservation: a interagency issue]. *Special Education*, 4(72), 136–152. (In Russ.)

11. Nechaeva, N.V., Helmle, K.-S., & Kairova, E.M. (2021). *Perevod na yasnyy i / ili prostoy yazyki kak intralingval'nyy vid perevoda i podgotovka perevodchikov* [Translation into clear and / or simple languages as an intralingual type of translation and training of translators]. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2, YAzykoznanije* [Bulletin of Volgograd State University. Series 2, Linguistics], 20(3), 99–108. (In Russ.)
12. Eliseeva, E.N., Rudakova, E.A., & Semenova, E.V. (2023). *Otsenka bazovykh uchebnykh deystviy u obuchayushchikhsya s umerennoy, tyazheloy, glubokoy umstvennoy otstalost'yu, tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya* [Assessment of basic learning activities in students with moderate, severe, profound mental retardation, severe multiple developmental disabilities] [teaching manual] (edited by A.M. Tsarev). Ekaterinburg: Ural St. Ped. Univ., 34 p. (In Russ.)
13. Solov'yev, I.M., & Sumarokova, V.A. (1973). *Pamyat' i yeye izbiratel'nost' u umstvenno otstalykh detey* [Memory and its selectivity in mentally retarded children]. *Defectology, 1*, 14–15. (In Russ.)
14. Fattakhova, N.N. (2021). *Sintaksis sovremennogo russkogo azyka* [Syntax of the modern Russian language] [Educational and methodological manual]. Kazan: Kazan Univ., 308 p. (In Russ.)
15. Fur, E.P., & Yakovlev, S.B. (2019). *Metodicheskaya rabota po razvitiyu sintaksicheskogo komponenta yazykovoy sposobnosti u obuchayushchikhsya s tyazhelymi narusheniyami rechi v 3—4 klasse* [Methodological work on the development of syntactic component of language ability in 3rd—4th grade pupils with severe speech disorders]. *Special Education, 4*, 87–97. (In Russ.)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Специальное образование. 2024. № 3 (75).

Special Education. 2024. No 3 (75).

УДК 376.1+378.637(549.1)

ББК 4448.987+4448.4(5Пак)

ГРНТИ 14.35.07; 14.01.11

Код ВАК 5.8.3

Галина Георгиевна Зак^{1✉}

Елена Владимировна Семенова^{2✉}

Хафиз Тахир Джамиль^{3✉}

Galina G. Zak^{1✉}

Elena V. Semenova^{2✉}

Hafiz Tahir Jameel^{3✉}

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ИСЛАМСКОЙ РЕСПУБЛИКЕ ПАКИСТАН

TRAINING TEACHERS- DEFECTOLOGISTS IN THE ISLAMIC REPUBLIC OF PAKISTAN

^{1,2} Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия

¹ galina.zak@mail.ru, SPIN-код: 9376-0420

² iso.semenova@yandex.ru, SPIN-код: 8436-8160

³ Открытый университет Аллама Икбал, Исламабад, Пакистан, tahir.jameel@aiou.edu.pk, <https://orcid.org/0000-0003-4948-5929>

^{1,2} Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

¹ galina.zak@mail.ru, SPIN-код: 9376-0420

² iso.semenova@yandex.ru, SPIN-код: 8436-8160

³ Allama Iqbal Open University, Islamabad, Pakistan, tahir.jameel@aiou.edu.pk, <https://orcid.org/0000-0003-4948-5929>

Аннотация. В статье представлены материалы компаративного исследования системы подготовки педагогов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в Исламской Республике Пакистан. Цель исследования заключается в выявлении специфики специального образования и системы помощи лицам с инвалидностью в Пакистане. Проведенное на основе применения методов фокус-группы и анкетирования респондентов, анализа научных статей и материалов исследование позволило определить основные содержательные аспекты подготовки педагогических кадров для системы образования обу-

Abstract. The article presents the materials of a comparative study of the system of training teacher for working with children with disabilities in the Islamic Republic of Pakistan. The aim of the study is to reveal the specificity of special education and the system of support for persons with disabilities in Pakistan. Based on the use of focus group methods, survey of respondents, and analysis of scientific articles and materials, the study has made it possible to describe the main aspects of the content of teacher training for the education system of students with disabilities in the Islamic Republic of Pakistan. The materials of the article contain a descrip-

чающихся с ограниченными возможностями здоровья в Исламской Республике Пакистан. Материалы статьи содержат описание актуальной практики образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в Исламской Республике Пакистан: уровень подготовки педагогов, применяемые коррекционно-развивающие технологии, содержание образования обучающихся с различными нарушениями развития, принципы коррекционной педагогики, реализуемые подходы и стратегии к диагностике и обучению детей с инвалидностью. Система психолого-медико-педагогической помощи детям с нарушениями развития в Пакистане неравномерно: не все дети с особенностями развития имеют доступ к образованию или возможность получить сопровождение квалифицированного педагога-дефектолога; образовательные системы каждой отдельной провинции Пакистана отличаются собственными стандартами и учебными планами. В отдельных административных центрах и местностях открыты специальные школы для детей конкретной нозологии, в других образовательных организациях реализуется инклюзивное образование. Подготовка дефектологов осуществляется на базе департамента специального образования Открытого университета им. Алламы Икбала в г. Исламабад. В статье предложены рекомендации по постдипломному сопровождению педагогов, педагогов-дефектологов в ключе интеграции научных подходов, реализуемых в специальном (дефектологическом) образовании в России и Исламской Республике Пакистан.

Ключевые слова: подготовка будущих педагогов, студенты-педагоги,

tion of the current practice of education for students with disabilities in the Islamic Republic of Pakistan: the level of teacher training, the rehabilitation-educational methods used, the content of education for students with various developmental disabilities, the principles of special pedagogy, and the approaches and strategies applied for the diagnostics and education of children with disabilities. The system of psycho-medico-pedagogical assistance to children with disabilities is unevenly developed in Pakistan: not all special-needs children have access to education or the opportunity to get a qualified support of a teacher-defectologist; the educational systems of each individual province of Pakistan differ in their own standards and curricula. Special schools for children of various types of nosology have been opened in certain administrative centers and localities, while other education institutions realize inclusive learning. The training of defectologists is carried out on the base of the Department of Special Education of Allama Iqbal Open University in Islamabad. The article offers recommendations on post-graduate support for general education teachers and teachers-defectologists in the key of integrating scientific approaches realized in special (defectological) education in Russia and the Islamic Republic of Pakistan.

Keywords: training future teachers, students-future teachers, education sys-

образовательная система, образовательный процесс, компаративные исследования, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, специальное образование, дефектологическое образование, постдипломное обучение, пакистанский опыт.

Финансирование: статья подготовлена в рамках реализации государственного задания Министерства просвещения РФ «Сравнительное исследование систем подготовки педагога в Российской Федерации и Исламской Республике Пакистан: формирование единой модели дипломного и постдипломного сопровождения педагогических кадров».

Информация об авторах: Зак Галина Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; email: galina.zak@mail.ru.

Семенова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, кафедра специальной педагогики и специальной психологии, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; email: iso.semenova@yandex.ru.

Хафиз Тахир Джамиль, доктор, доцент, кафедра специального образования, Открытый университет Аллама Икбал; 44000, Пакистан, Исламабад, Sector H-8, Ashfaq Ahmed Road; email: tahir.jameel@aiou.edu.pk.

Для цитирования: Зак, Г. Г. Подготовка педагогов-дефектологов в Исламской

tem, education process, comparative studies, disabilities, children with disabilities, special education, defectological education, postgraduate support, Pakistan experience.

Funding: the article has been written as part of the State task of the Ministry of Education of the Russian Federation “A comparative study of the systems of teacher training in the Russian Federation and the Islamic Republic of Pakistan: Formation of a unified model of undergraduate and postgraduate support for pedagogical staff”.

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.

Semenova Elena Vladimirovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Dr. Hafiz Tahir Jameel, Assistant Professor, Department of Special Education of the Open University of the Islamic Republic of Pakistan, Islamabad, Pakistan.

For citation: Zak, G. G., Semenova, E. V., Jameel, H. T. (2024). Training of Teachers-

Республике Пакистан / Г. Г. Зак, Е. В. Семенова, Х. Т. Джамиль. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 159-181.

defectologists in the Islamic Republic of Pakistan. *Special Education*, 3(75), pp. 159-181. (In Russ.)

Введение

С 2023 года международная политика Российской Федерации в сфере образования направлена на продвижение русского языка за рубежом посредством создания комплексной сети центров открытого образования на русском языке и обучения русскому языку в странах СНГ, Африки, Азии, Латинской и Южной Америки, Восточной Европы. Деятельность центров позволяет формировать у иностранных граждан устойчивый интерес к России и российскому образованию, расширяет их возможности в изучении русского языка и российской культуры за рубежом. В 2024 году сеть центров открытого образования, по данным фонда поддержки гуманитарных наук «Моя история», насчитывает 62 страны мира (<https://фондомояистория.рф/проекты/mezhdunarodnaya-deyatelnost/>).

В последние годы активно устанавливаются и укрепляются академические связи российских педагогических университетов с образовательными организациями, исследовательскими центрами, расширяется спектр профессиональных связей и возможностей в рамках международного педаго-

гического сообщества [5]. В связи с этим компаративные исследования, связанные с изучением систем образования, систем подготовки педагогов в южноазиатских странах, приобретают особую актуальность, становятся востребованными и популярными, о чем свидетельствуют материалы научных статей Л. Г. Бения, Г. Г. Зак, Е. В. Семеновой, А. С. Раимкуловой, И. Н. Серенко и др. [1, 3, 6, 14].

Уральский государственный педагогический университет реализует проекты образовательного сотрудничества с университетами Исламской Республики Пакистан, способствующие продвижению российской системы образования и признанию ее результативности в контексте подготовки и постдипломного сопровождения педагогических кадров. В 2023 году Центр открытого образования УрГПУ функционировал на базе Открытого университета им. Аллама Икбала в столице Пакистана Исламабаде. Исламабад является центром федерального столичного округа, центром науки и образования, в котором сосредоточены университеты, институты, исследовательские организации. В 2024 году Уральский государственный педагогический уни-

верситет создал Центр открытого образования в крупнейшем городе мира и Исламской Республики Пакистан Карачи. Карачи — это административный центр провинции Синд, портовый город, расположенный на юге страны. Функционирование центров открытого образования позволило обеспечить исследовательскую базу для изучения содержания подготовки кадров для сферы реабилитации, психолого-педагогического сопровождения и специального образования детей с инвалидностью, с особыми образовательными потребностями.

Методы исследования

При подготовке материалов статьи проводился контент-анализ отечественных и зарубежных источников по данной тематике, анализ сайтов образовательных учреждений Пакистана, нормативно-правовых документов в сфере образования и статистических данных, представленных в общем доступе.

В статье представлены результаты исследования, полученные методом фокус-группы, в состав которой вошли три преподавателя департамента специального образования Открытого университета им. Аллама Икбала в г. Исламабад. Фокус-группа работала в формате видеоконференц-связи, было организовано 3 онлайн-встречи.

При проведении исследования методом фокус-группы ее участникам для обсуждения предлагались вопросы, позволяющие выявить особенности и определить проблемы подготовки дефектологических кадров в Исламской Республике Пакистан; направления подготовки и содержание реализуемых в Открытом университете образовательных программ; специфику устройства системы образования и специализированной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в Пакистане; применяемые подходы к пониманию инвалидности; особенности диагностики и обучения детей с отклоняющимся развитием и др.

В рамках исследования было проведено анкетирование педагогических работников образовательных организаций Исламской Республики Пакистан. Респонденты отвечали на вопросы анкеты с помощью google-формы, в которой были заданы разнотипные формулировки вопросов: с заданными вариантами ответов, предполагающие регистрацию ответа на вопрос на основе выбора респондента; вопросы закрытого типа; с возможностью предложить свой вариант (открытые вопросы). Выборку респондентов составили 10 практикующих педагогов-дефектологов из образовательных организаций и реабилитационных учреждений, расположен-

ных в разных административных округах Пакистана: 2 учителя из округа Ганче (город Гилгит-Балтистан — самая северная административная единица Пакистана); 2 педагога из округа Скарду; 2 педагога — из Исламабада (столицы республики); 2 педагога — из Равалпинди (крупный город, ранее являвшийся столицей); 1 педагог, проживающий в городе Фейсалабад (провинция Пенджаб) и 1 педагог-дефектолог, работающий в комплексе для инвалидов в провинции Белуджистан Кветта. Выборка респондентов по возрастному критерию варьируется в диапазоне от 21 года до 59 лет, по половому признаку включает семь женщин, трех мужчин. В анкетировании приняли участие педагоги как государственных (7 человек), так и частных (3 человека) образовательных организаций Исламской Республики Пакистан.

Анкета включает следующие вопросы:

1. *Имеете ли Вы специальное (дефектологическое) образование для работы с детьми с ОВЗ? (да/нет)*

2. *Какое образование Вы получили для работы с детьми с ОВЗ?*

3. *Школа, в которой Вы работаете (частная/государственная).*

4. *Укажите название населенного пункта, в котором находится школа (округ, провинция, город).*

5. *Как организовано образование обучающихся с ОВЗ в Вашей организации?*

- a) это специальная организация для детей с ОВЗ;
- b) это организация, в которой дети с ОВЗ обучаются совместно с нормотипичными детьми (инклюзия);
- c) это организация, в которой дети с ОВЗ обучаются совместно с нормотипичными детьми (отдельный класс/ группа);
- d) отдельные категории детей с ОВЗ обучаются на дому;
- e) другой вариант (указать).

6. *Какие категории детей с ОВЗ обучаются в Вашей организации?*

- a) обучающиеся с нарушениями слуха;
- b) обучающиеся с нарушениями зрения;
- c) обучающиеся с физическими нарушениями (опорно-двигательного аппарата);
- d) обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи;
- e) обучающиеся с задержкой психического развития;
- f) обучающиеся с умственной отсталостью;
- g) обучающиеся с расстройством аутистического спектра;
- h) другая категория (указать).

7. *Какое учреждение осуществляет направление детей с ОВЗ в Вашу организацию?*

- a) Департамент специального образования;
- b) Управление специального образования;

- с) специальное учреждение;
- д) другой вариант (указать).

8. На основании каких нормативных документов осуществляется образование детей с ОВЗ в Вашей организации:

- а) государственного законодательного акта (закон об образовании);
- б) государственных стандартов образования / циркуляров;
- с) государственных образовательных программ;
- д) государственных учебных планов;
- е) индивидуальных учебных планов;
- ф) государственных учебников;
- г) другой вариант (назвать).

9. Какие уровни образования получают дети с ОВЗ в Вашей образовательной организации?

- а) начальное образование;
- б) среднее образование;
- с) высшее образование;
- д) другой вариант (указать).

10. Какие специалисты осуществляют сопровождение образования детей с ОВЗ в Вашей организации?

- а) педагоги;
- б) логопеды;
- с) психологи;
- д) тьюторы;
- е) все вышеперечисленные / другой вариант (указать).

11. Какие предметы изучают дети с ОВЗ в Вашей школе?

12. Изучение каких предметов осуществляется с использованием учебников? Перечислите названия предметов.

13. Какие формы обучения детей с ОВЗ реализуются в Вашей организации?

- а) классно-урочная;
- б) групповая;
- с) индивидуальная;
- д) индивидуализированная;
- е) другой вариант (указать).

14. Какие коррекционные технологии и методы обучения детей с ОВЗ реализуются в Вашей организации?

15. Какие трудности Вы испытываете при обучении детей с ОВЗ?

- а) выбора методик обучения;
- б) выбора методов обучения;
- с) выбора форм обучения;
- д) выбора технологий коррекционного обучения;
- е) другой вариант (указать).

Анализ, сопоставление и обобщение данных, полученных методом фокус-группы и анкетирования, позволили целостно представить систему подготовки педагогов-дефектологов и специфика организации образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в Исламской Республике Пакистан.

Результаты исследования

Специальное образование в Исламской Республике Пакистан

Научно-педагогическое и профессиональное сообщество дефектологов и специалистов, оказывающих помощь детям с особыми потребностями в Пакистане, ориентируется на принятые в мире модели инвалидности: медицинскую, социальную и правовую. Так, медицинская модель инвалидности основана на выявлении детей с отклоняющимся развитием, определении клинического диагноза, учета состояния здоровья человека, имеющихся у него ограничений и оказание медицинской помощи. Социальная модель рассматривает инвалидность в аспекте отношения социума к людям с особыми потребностями [2]. Правовая модель инвалидности связана с установлением статуса «инвалид» и обеспечением лицу с инвалидностью гарантируемых государством социальных прав.

По данным переписи населения, проводимой в 1998 году Правительством Исламской Республики Пакистан, порядка 6 % населения страны составляют лица с инвалидностью (как взрослого, так и детского населения). Согласно результатам исследования, проведенного в 2011 г. Пакистанским фондом борьбы с бедностью

в семи административных округах республики, уровень распространенности инвалидности составляет около 12 %, из которых 2 % — люди с тяжелой инвалидностью.

Среди детей, объединяемых в группу детей с особыми потребностями — *special needs children* (именно этот термин используется профессионально-педагогическим сообществом ученых и дефектологов в Пакистане), участники фокус-группы выделяют категории детей по нозологиям: с нарушениями движения (опорно-двигательного аппарата), нарушениями зрения, нарушениями слуха, умственной отсталостью, задержкой психического развития, множественными нарушениями развития, нарушениями речи, расстройствами аутистического спектра. Однако далеко не все дети с особыми образовательными потребностями, инвалидностью имеют возможность обучаться в учебных заведениях Пакистана. Согласно *Pakistan Education Statistics 2020-21*, порядка 38 % от обучающихся детей в Пакистане получают образование в частном учебном заведении и только 62 % обучаются в государственных школах [12, с. 16].

По оценке участников фокус-группы, только 4 % от общего количества детей с инвалидностью способны обучаться в школе совместно с другими обучаю-

щимися (инклюзивно) в государственной или частной школе. В крупных городах и административных центрах Пакистана открыты специальные школы для детей с нарушениями развития. Так, 100 % участников анкетирования являются педагогами специальных школ для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья или реабилитационных центров для лиц с инвалидностью.

По данным респондентов, в контингенте учебных заведений представлены все категории обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, также есть узкоспециализированные школы, реализующие программы обучения детей отдельной нозологической группы. В системе образования Исламской Республики Пакистан представлены коррекционные школы для обучающихся с нарушениями слуха, с умственной отсталостью (например, Государственная школа для глухих и слабослышащих в Равалпинди; колледж Бахрия в структуре военно-морского комплекса в Исламабаде). На современном этапе реформирования системы образования Правительство Исламской Республики Пакистан открывает в крупных городах страны специальные образовательные центры для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности с аутизмом.

Анализ ответов педагогов на вопрос «Какое учреждение осуществляет направление детей с ОВЗ в Вашу организацию?» показал, что рекомендации обучаться в специальной школе ребенок получает от разных специалистов или органов: ребенок с ОВЗ направляется в такое учреждение по рекомендации врача (терапевта), после консультации специалиста-дефектолога. Рекомендовать обучение в специальной школе родителям особого ребенка может департамент специального образования или управление образования округа. Также часть респондентов указала, что местные жители могут посоветовать, в какую школу можно определить ребенка с нарушениями в развитии.

Информация от участников фокус-группы подтвердила, что первоначальное выявление детей с нарушениями развития осуществляется в медицинском учреждении (скрининг-диагностика). Далее ребенок проходит комплексное психолого-педагогическое обследование, проводимое командой специалистов в составе педагога-дефектолога, логопеда, медицинского персонала. Результатом диагностики является установление вида инвалидности (варианта и специфики нарушения развития), заключение об особенностях коммуникации, уровне когнитивного развития ребенка, особенностях социальной среды,

в которой проживает ребенок, и определение перспектив его развития. С учетом результатов психолого-педагогического обследования специалистами разрабатывается индивидуальная коррекционно-развивающая программа, определяются возможности обучения ребенка в условиях инклюзии или специализированного учреждения.

В государственных специальных образовательных учреждениях для детей с ограниченными возможностями здоровья обучение осуществляется на основе Закона об образовании Пакистана. В государственных школах дети с особыми образовательными потребностями изучают все предметы по учебному плану в соответствии с требованиями образовательных стандартов. Студенты с особенностями развития колледжа Бахрия (военно-морской комплекс, Исламабад) обучаются по обычному (*стандартному*) государственному учебному плану для лиц с физическими недостатками и слабовидящих. Студенты изучают такие предметы, как английский язык, урду, пакистановедение, основы ислама, математика, общие науки, граждановедение, образование, искусство и рисование моделей, здоровье и физическое воспитание / физическая культура, информатика. Также преподавателями колледжа Бахрия реализуется моди-

фицированный (*адаптированный*) учебный план для лиц с нарушениями слуха.

Ученики государственной школы для глухих и слабослышащих в Равалпинди изучают все предметы в соответствии с учебным планом Пенджабского совета по подготовке учебников: урду, английский язык, математику, естественные науки, общественные науки, основы ислама, компьютер, рисование, физическую культуру. В частных школах наряду со стандартным перечнем предметов по учебному плану обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья изучают искусство и моделирование. На вопрос об изучаемых предметах педагог из провинции Пенджаб ответил, что обучающиеся с ОВЗ осваивают предметы, преподаваемые в Пенджабе. Данный ответ свидетельствует о наличии в каждой из четырех провинций Пакистана отдельной системы образования с собственным управлением. По данным открытого источника (<https://factsanddetails.com/>), все провинции — Пенджаб, Синд, Белуджистан, Хайбер-Пахтунхва, а также районы, находящиеся под федеральным управлением, имеют свои собственные школьные системы.

Согласно ответам респондентов, образование детей с умственной отсталостью осуществляется на основе реализации инди-

видуального подхода с использованием индивидуальной образовательной программы. В обучении школьников с интеллектуальными нарушениями учебники не используются, среди изучаемых обучающимися данной категории предметов участники анкетирования назвали «Функциональные навыки и навыки независимой жизни». Также в качестве изучаемых обучающимися с ОВЗ предметов педагоги указали «Базовое образование и профессиональная реабилитация». Это дает основание предположить, что основной задачей образования детей с умственной отсталостью в Исламской Республике Пакистан является формирование жизненных компетенций, необходимых им для самостоятельной жизни.

Результаты анкетирования и данные фокус-группы показали, что в отношении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в Исламской Республике Пакистан реализуется индивидуальный и персонализированный подход на основе разработки индивидуальных учебных планов. Обучение осуществляется в классно-урочной, групповой, индивидуальной формах. С обучающимися с ограниченными возможностями здоровья помимо занятий в классе (совместно с другими детьми) проводятся индивидуальные коррекционные занятия

с учетом специфики дефекта и особых образовательных потребностей конкретного ребенка. Однако на вопрос о том, какие специалисты сопровождают образование детей с ОВЗ в конкретной школе, 3 из 10 респондентов ответили: «Учителя» — и 7 педагогов указали на наличие в специальной школе психологов и логопедов как специалистов, обеспечивающих психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

В категории общих принципов специального образования и стратегий обучения детей с особыми потребностями участники фокус-группы называют: принцип наглядности, использование в образовании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья технологий визуальной поддержки обучения (например, использование схем, графических изображений, анимационных видео в работе с детьми с нарушениями слуха).

Среди коррекционных технологий и специальных методов обучения детей с ОВЗ педагоги указывают аудио-видео-пособия, мультимедиа, аудиовизуальные средства, подчеркивая реализацию аудиовизуального подхода в обучении. Участник анкетирования — педагог из колледжа Бахрия отмечает: «Наши коррекционные технологии зависят от

индивидуальной образовательной программы каждого ребенка», другой респондент из числа опрошенных называет дифференцированное обучение, указывает на адаптацию и модификацию учебных программ, интеграцию технологий с учетом потребностей и возможностей обучающихся. В качестве специальных методов обучения педагоги называют технологии коммуникации для детей с нарушением слуха (пакистанский жестовый язык); использование рельефно-точечного шрифта Брайля для обучения детей с нарушением зрения; применение устройств, связанных с информационными технологиями, для детей с нарушениями слуха и интеллектуальными нарушениями. В работе с детьми с расстройствами аутистического спектра пакистанские педагоги-дефектологи задействуют мультимедийные средства, социальные истории, графические новеллы, комиксы. Содержание индивидуального учебного плана и технологии коррекционной работы определяются особенностями развития и потребностями в специализированной помощи конкретного ребенка.

По уровню образования выборка респондентов распределилась следующим образом: из 10 педагогов 8 имеют высшее специальное (дефектологическое) образование, уровень магистратуры; 2 педагога

указали, что обучались по программе переподготовки, прошли курсы повышения квалификации. Тем не менее 100 % респондентов отметили в качестве профессиональных затруднений в профессиональной деятельности выбор методов обучения и технологий коррекционного образования. Остановимся на особенностях подготовки педагогов-дефектологов на уровне высшего образования в Исламской Республике Пакистан, выявленных в процессе работы фокус-группы.

Подготовка педагогов-дефектологов в Пакистане

Подготовка педагогов для сферы реабилитации, психолого-педагогического сопровождения и специального образования детей с особыми потребностями (*special needs children*), инвалидностью в Исламской Республике Пакистан осуществляется в Открытом университете им. Аллама Икбала (*Allama Iqbal Open University*) — единственном высшем учебном заведении в стране, реализующем программы педагогического образования [8]. Открытый университет в Исламабаде, созданный в 1974 году, является вторым по величине высшим учебным заведением в мире. Это первый в Азии открытый университет, реализующий образовательные программы в области философии, естествознания и социальных наук в дистанционном формате. Примене-

ние вузом дистанционных образовательных технологий позволяет охватывать высшим образованием огромное количество студентов, в том числе из отдаленных провинций республики [4, 8]. В Открытом университете ежегодно обучаются около 1 120 000 студентов (по данным источника: https://ru.wikipedia.org/wiki/Открытый_университет_Аллама_Икбал, 2010 г.).

В Открытом университете им. Аллама Икбала функционирует факультет образования, в структуру которого входят шесть департаментов. Подготовка педагогов-дефектологов осуществляется департаментом (кафедрой) специального образования (Department of Special Education). В системе высшего образования Исламской Республики Пакистан подготовка педагогических кадров осуществляется по программам магистратуры, на которые студенты могут поступить после окончания колледжа или бакалавриата [15]. В целях подготовки кадров высшей квалификации Открытый университет реализует программы аспирантуры. По результатам защиты диссертационного исследования по специальному образованию (PhD in Special Education) соискателям присваивается степень доктора наук (доктора философии).

Департамент специального образования Открытого универси-

тета им. Аллама Икбала осуществляет научно-образовательную деятельность по нескольким направлениям: реализация образовательных программ для подготовки педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья; проведение исследований в области специального образования; разработка адаптированных образовательных программ с учетом особых потребностей детей с инвалидностью разных нозологических категорий; оценка качества образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; разработка и внедрение современных диагностических, коррекционно-развивающих и реабилитационных технологий.

Подготовка дефектологических кадров в Открытом университете им. Аллама Икбала в Исламабаде началась с реализации программы обучения тифлопедагогов, затем открылась программа подготовки сурдопедагогов. В настоящее время департамент специального образования реализует образовательные программы на уровне магистратуры по профилям: сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия, подготовка специалистов-реабилитологов для работы с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Обучение будущих педагогов-дефектологов в департаменте спе-

циального образования Открытого университета им. Иллары Икбала осуществляется на основе специализации по профилям. Реализуемые образовательные программы направлены на формирование у студентов психолого-педагогических компетенций, знаний в области специальной психологии и специальной педагогики. В процессе подготовки студенты осваивают современные инструменты диагностики и коррекции нарушений развития. При подготовке педагогов-дефектологов используется специализированное оборудование: компьютерные программы по распознаванию речи, FM-системы, дисплей Брайля, специальное оборудование для проведения «телесных практик» и двигательной терапии (Physiotherapy) и др.

Учебный план образовательных программ магистратуры по профилям подготовки в области специального образования включает обязательные курсы, дисциплины по выбору, профессионально ориентированные дисциплины и специализированные курсы. В процессе обучения по профилю «Олигофренопедагогика» (обучение детей с умственной отсталостью — intellectual disability) студенты осваивают следующие специализированные курсы: «Введение в проблематику умственной отсталости» / Introduction to intellectual disability, «Оценка детей

с умственной отсталостью» / Assessment of children with intellectual disability, «Обучение детей с умственной отсталостью» / Teaching of children with intellectual disability.

Содержание дисциплины «Введение в проблематику умственной отсталости» направлено на формирование у обучающихся представлений об интеллектуальных нарушениях, степенях выраженности умственной отсталости, ее влиянии на обучение и развитие. В процессе подготовки будущие олигофренопедагоги осваивают технологии дифференцированного обучения детей с умственной отсталостью, способы адаптации методов обучения и дидактических материалов к способностям к обучению детей с разной степенью умственной отсталости, методы оценивания удовлетворения уровня когнитивного развития ребенка с умственной отсталостью, выявления его потенциальных возможностей.

Содержание дисциплины «Обучение детей с умственной отсталостью» направлено на освоение педагогами-дефектологами коррекционно-развивающих и образовательных технологий. Студенты изучают мультисенсорные подходы к обучению (Multisensory teaching approaches): использование мультисенсорного подхода на практических занятиях, наглядных пособий, манипуляторов

и интерактивных технологий способствует пониманию и запоминанию материала детьми с умственной отсталостью. В процессе обучения студенты осваивают техники управления поведением детей с умственной отсталостью и нарушениями эмоционально-волевой, коммуникативной сфер: студентам преподаются стратегии подкрепления позитивного поведения, технология визуального расписания, педагогические приемы коррекции поведения с помощью проактивных вмешательств и поддержки. Будущие педагоги-дефектологи, обучающиеся на базе департамента специального образования Открытого университета им. Аллама Икбала, осваивают вспомогательные (коррекционные) технологии и инструменты: изучение таких ресурсов, как наглядные пособия, средства альтернативной коммуникации, специализированное программное обеспечение, позволяет студентам в дальнейшей профессиональной деятельности оказывать коррекционно-педагогическую поддержку детям с интеллектуальными нарушениями.

Департамент специального образования готовит педагогов по специализации «Нарушение слуха» (сурдопедагогика). Ключевыми содержательными аспектами подготовки дефектологов для работы с детьми, имеющими нарушения слуха различной этио-

логии и степени тяжести, являются: понимание глухоты, нарушений слухового восприятия и причин потери слуха; изучение эффективных коммуникативных стратегий; акустика и адаптации классной комнаты; вспомогательные учебные устройства и технологии; слуховое обучение и развитие речи. Будущие сурдопедагоги изучают такие дисциплины, как «Общее представление о нарушении слуха» / *General Introduction to the Hearing Impairment*, «Психология глухоты и развития детей» / *Impairment Psychology of Deafness and Child Development*, «Речь и слух» / *Speech and Hearing*, «Аудиология и аудиометрия» / *Audiology and Audiometry*.

Будущие педагоги, осваивающие специализацию «Нарушения слуха», изучают различные коммуникативные стратегии, например, язык жестов, чтение по губам, альтернативные средства коммуникации для преодоления коммуникативных барьеров глухих и слабослышащих детей. Студентам преподаются способы адаптации и модификации классной комнаты, приемы использования визуальных подсказок, способствующие улучшению восприятия и понимания речи ребенком с нарушением слуха. В ходе подготовки будущие сурдопедагоги обучаются упражнениям и занятиям для развития навыков аудирования, речи, коммуника-

тивных способностей глухих и слабослышащих. Повышение эффективности обучения детей, имеющих нарушения слуха, в системе специального образования Исламской Республики Пакистан обеспечивается посредством использования в реабилитации слуховых аппаратов, кохлеарных имплантатов и FM-систем.

Отдельной специализацией, реализуемой в рамках подготовки педагогов-дефектологов департаментом специального образования, является профиль «Ограниченные физические возможности» (Physical handicapped), ориентированный на оказание помощи детям с недостатками двигательной сферы, нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Ключевыми направлениями данной специализации, отражающимися в содержании образовательной программы, являются: понимание физических недостатков; доступность и адаптация среды; вспомогательные технологии и инструменты; физическая терапия и реабилитация; разработка индивидуальных учебных планов для обучающихся с двигательными нарушениями. Учебный план образовательной программы по профилю «Ограниченные физические возможности» включает такие предметы, как «Введение в проблематику нарушений физического развития и здоровья» / Introduction to Physical and Health

Impairment, «Образовательное вмешательство при нарушениях физического здоровья» / Educational Intervention for Physical and Health Impairment, «Терапевтическое лечение нарушений физического развития и здоровья» / Therapeutic Management for Physical and Health Impairment, «Образовательная адаптация для детей с нарушениями физического развития и здоровья» / Educational Adaptation for Children with Physical and Health Impairment.

В системе специального и инклюзивного образования Исламской Республики Пакистан для обучающихся с нарушениями двигательной сферы создаются пространственные и средовые условия, обеспечивающие доступность учебных помещений: использование адаптированной мебели, средств передвижения, ассистивного оборудования, адаптивных устройств, позволяющих ребенку с нарушениями опорно-двигательного аппарата беспрепятственно передвигаться и участвовать в образовательном процессе. Студентам департамента специального образования, осваивающим профиль «Ограниченные физические возможности», преподаются технологии физической (двигательной) терапии и реабилитации: методы физиотерапии, комплексы упражнений и технологии лечебной физической культуры, методы двигательной реа-

билитации, способствующие двигательному развитию детей. В процессе подготовки будущие педагоги-дефектологи приобретают навыки проведения оценки уровня развития ребенка с нарушением двигательной сферы, определения задач обучения и разработки индивидуальных стратегий коррекционной работы, направленной на удовлетворения конкретных потребностей каждого обучающегося.

Также подготовка будущих педагогов реализуется по образовательной программе «Логопедия» (Speech & Language Therapy). Содержание образовательной программы данной специализации представлено следующими предметами: «Анатомия и физиология речи» / *Anatomy and physiology of speech*, «Анатомия и физиология слуха» / *Anatomy and physiology of hearing*, «Неврология для логопедической терапии (коррекции)» / *Neurology for speech language therapy*, «Детское развитие» / *Child development*, «Клиническая лингвистика» / *Clinical linguistics*, «Коммуникативные расстройства» / *Communication Disorders*, «Оценка (диагностика) и лечение языковых расстройств» / *Assessment and management of language disorders*.

Подготовка будущих логопедов в Открытом университете им. Аллама Икбала направлена на формирование у студентов зна-

ний этапов речевого онтогенеза, структуры нарушений речи и языка, влияния этих нарушений на обучение и развитие. Со слов участников фокус-группы, принимавших участие в исследовании, в Пакистане отсутствует единый протокол оценки уровня речевого развития и логопедической диагностики детей, имеющих нарушения языка и речи. Преимущественно при проведении логопедической диагностики используются зарубежные методики оценивания, перечень используемых диагностических логопедических проб насчитывает 242 вида оценки. При обследовании ребенка используется 81 методика (стандартизированные тесты), из которых только 6 разработаны в Пакистане и проводятся на языке урду. При проведении логопедической диагностики применяются дистанционные технологии. Все это затрудняет процесс определения специфики речевого нарушения, постановку логопедического диагноза и проектирование задач коррекционной работы. Пакистанские логопеды дифференцируют коммуникативные расстройства, нарушения речи и звукопроизношения, языковое расстройство, расстройство беглости (темпа) речи и расстройство голоса.

Учебным планом программы подготовки логопедов предусмотрены две клинические практики (*Clinical Practice*), направ-

ленные на формирование у обучающихся умений использовать методы и средства коррекции речевых расстройств, включающие наглядные пособия, средства дополнительной и альтернативной коммуникации, устройства, компьютерные программы и другие логопедические технологии.

Ключевым аспектом реализации программ магистратуры в области специального образования является специализированный фокус, направленный на углубленное изучение теорий коррекционной педагогики и специальной психологии, исследований и практик, связанных с особыми образовательными потребностями, инклюзивным образованием и поддержкой людей с ограниченными возможностями.

В рамках реализации программ магистратуры основной акцент делается на исследованиях: студенты получают знания и инструменты, необходимые для проведения самостоятельных исследований на основе критического контент-анализа литературы, экспериментального изучения того или иного феномена отклоняющего развития, и на этой основе внесения вклада в развитие знаний в области специального образования. В процессе обучения в магистратуре педагоги-дефектологи изучают углубленный курс, направленный на освоение содержательных и технологических

аспектов специального образования: инструментов психолого-педагогической диагностики и стратегий вмешательства, вспомогательных (адаптивных) технологий, способов адаптации учебных программ и т. д. По завершении обучения магистрант представляет исследовательскую диссертацию — индивидуальный исследовательский проект в конкретной области специального образования, отличающийся актуальностью и научной новизной.

Со слов участников фокус-группы — преподавателей департамента специального образования Открытого университета в Исламабаде, обучение в магистратуре осуществляется на основе реализации технологий сотрудничества и наставничества: студенты имеют возможность сотрудничать с преподавателями и другими исследователями, посещать конференции и семинары, участвовать в дискуссиях и дебатах в сообществе специалистов сферы специального образования. Получение степени магистра открывает выпускнику возможности дальнейшего обучения в области специального образования. Магистратура обеспечивает прочную основу методологии исследований, критического анализа и передовых знаний, подготавливая студентов к обучению в докторантуре и дальнейшей академической карьере.

Обсуждение результатов

Проблемы подготовки педагогов в Исламской Республике Пакистан, в том числе подготовки педагогов-дефектологов, определяются спецификой общественного строя и усилением роли образования в социально-экономическом развитии Пакистана [11, 13]. В исследовании И. Н. Серенко приводится вывод о том, что «современный курс государства на модернизацию национальной системы образования в формате единой, унифицированной модели обучения и воспитания для всех граждан страны может способствовать дерадикализации и консолидации пакистанского общества, его постепенной интеграции в общемировой процесс трансформации образовательного пространства» [7]. Образовательные организации, в которых могут обучаться дети с ограниченными возможностями здоровья, по большей части открыты в крупных городах и административных центрах провинций Исламской Республики Пакистан. Профессиональные дефициты педагогов государственных школ в Пакистане изучаются в исследованиях А. Khan [9, 10]. Те немногие школы, которые работают в отдаленных от центров районах Пакистана, где проживают люди с низким уровнем дохода, постоянно испытывают трудности с привлечением квалифицированных учителей и админи-

стративных сотрудников: педагоги с высшим образованием не мотивированы с невысокой на трудоустройство в школы, расположенные в местностях заработной платой.

Анализ информационных источников, освещающих проблемы образования в Пакистане, научных статей, результатов обсуждения с участниками фокус-группы позволил констатировать дефицит квалифицированных дефектологических кадров и выделить актуальные проблемы подготовки педагогов-дефектологов в Исламской Республике Пакистан. В качестве рекомендаций по организации постдипломного сопровождения педагогов для специального и инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья могут быть рассмотрены следующие предложения:

- предусмотреть в содержании образовательных программ, реализуемых на уровнях бакалавриата, магистратуры, дополнительных образовательных программ (профессиональной переподготовки / повышения квалификации), модули, направленные на формирование у педагогов компетенций по проведению психолого-педагогической диагностики нарушений развития. Для дефектологов Пакистана необходимым является разработка и принятие единого порядка (протокола) проведения

психолого-педагогического обследования и проектирования индивидуального образовательного маршрута ребенка;

- целесообразным представляется академический обмен между преподавателями департамента специального образования Открытого университета им. Аллама Икбала и института специального образования Уральского государственного педагогического университета в части разработки учебников для обучающихся с умственной отсталостью, в частности для предметной области «Технология»;

- организация научных стажировок профессорско-преподавательского состава Открытого университета в Исламабаде на базе образовательных организаций и реабилитационных центров в России может быть эффективна в целях обмена опытом применения современных коррекционно-педагогических технологий в работе с детьми с нарушениями развития различных нозологических категорий;

- специализация в рамках реализуемых профилей подготовки педагогов-дефектологов в департаменте специального образования Открытого университета им. Аллама Икбала осуществляется на уровне магистратуры посредством углубленного изучения отдельных предметов, подготовки курсовой работы и магистер-

ской исследовательской диссертации. Так, магистерская диссертация может быть выполнена на основе сетевой реализации программы, проведения совместного исследования изучаемой проблемы магистрантами из Пакистана и России. Например, учеными Пакистана достаточно развит и обобщен опыт «кинестетического образования», двигательной реабилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, проводятся исследования по вопросам коррекции поведения детей с расстройствами аутистического спектра. Результаты исследований, реализуемых в международном образовательном контуре, могут быть интегрированы в содержание программ подготовки дефектологических кадров и постдипломного сопровождения педагогов;

- поскольку обучение в Открытом университете им. Аллама Икбала является преимущественно дистанционным, целесообразно в содержание образовательных программ увеличить долю часов практической подготовки, осуществляемой в условиях специальной школы / реабилитационного центра для лиц с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью под супервизией преподавателя. С этой целью будет полезен обмен опытом изучения учебных планов образовательных программ и содер-

жания практической подготовки педагогов-дефектологов в России («ядра» специального (дефектологического) образования).

Заключение

Проведенное компаративное исследование позволило уточнить организационно-содержательный ракурс подготовки педагогов-дефектологов в Исламской Республике Пакистан и представить некоторые особенности системы специального образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Выявленные практические и научные аспекты подготовки педагогических кадров позволили обнаружить проблемное поле актуальных исследований в сфере коррекционной педагогики и дефектологии, являющихся перспективными для реализации в контуре российско-пакистанского сотрудничества.

Литература

1. Бения, Л. Г. Современные подходы к профессиональной подготовке и повышению квалификации педагогов-дефектологов в Российской Федерации и Республике Абхазия / Л. Г. Бения, Г. Г. Зак, Е. В. Семенова. — Текст : непосредственный // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конф. памяти профессора В. В. Коркунова в рамках плана мероприятий Года педагога и наставника в России, Екатеринбург, 12–13 апр. 2023 года / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2023. — С. 55–62. — EDN VDRBPF.
2. Зак, Г. Г. Историко-генетический анализ инвалидности как социальной проблемы / Г. Г. Зак. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2008. — № 2 (10). — С. 22–24. — EDN JVIIMZ.
3. Зия, Р. Религия и образование в Пакистане / Р. Зия. — Текст : непосредственный // Социология образования. — 2006. — № 1. — С. 22–24.
4. Оверлэнд, М. Пакистан планирует реструктуризацию высшего образования / М. Оверлэнд. — Текст : непосредственный // Дистанционное и виртуальное обучение. — 2002. — № 9. — С. 24. — EDN HUCTUB.
5. Раимкулова, А. С. Россия, Кыргызстан, Пакистан в векторе евразийской образовательной интеграции / А. С. Раимкулова, И. Н. Серенко. — Текст : непосредственный // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. — 2022. — № 1. — С. 177–182. — DOI 10.33514/1694-7851-2022-2-177-182. — EDN KJHTFP.
6. Серенко, И. Н. Индия — Пакистан: компаративный анализ систем образования (1947–2017) / И. Н. Серенко. — Текст : непосредственный // Труды Института востоковедения РАН. — 2018. — № 12. — С. 382–394. — EDN VTSTXF.
7. Серенко, И. Н. Образовательный аспект радикализации пакистанского социума / И. Н. Серенко. — Текст : непосредственный // Труды Института востоковедения РАН. — 2019. — № 26. — С. 454–464. — EDN YVODUR.
8. Baela, R. J. From Teacher Education to Professional Education Development in Pakistan: A Position Paper / Bacla Raza Jamil. — Text : unmediated // National Conference on Teacher Education. — Islamabad, 2004.
9. Khan, A. A Case Study Exploring Perceived Professional Development Needs for Secondary School Administrators in Pakistan : Unpublished PhD Dissertation / A. Khan. — Pittsburgh, PA : Administrative and Policy Studies, School of Education, University of Pittsburgh, 2010. — Text : unmediated.

10. Khan, A. Instructional Management of a Private and a Government Secondary School Principal in Northern Pakistan / A. Khan. — Text : unmediated // *International Journal of Educational Development*. — 2012. — Iss. 32. — P. 120–131.

11. Overland, M. Pakistan plans restructuring of higher education with emphasis on technology and engineering / M. Overland. — URL: <http://chronicle.com/free/2002/03/2002031203t.htm>. — Text : electronic.

12. Pakistan Education Statistics 2020-21 / NEMIS-PIE // *Analysis of Education Statistics II. Education Statistics*. — Pakistan, 2023. — (PIE Publication № 296). — ISBN 978-969-444-119-1. — Text : unmediated.

13. Qureshi, N. Teacher Education in Pakistan: Structure, Problems, and Opportunities / N. Qureshi, Q. Kalsoom. — Text : unmediated // *Handbook of Research on Teacher Education* / M. S. Khine, Y. Liu (ed.). — Singapore : Springer, 2022. — doi: 10.1007/978-981-16-9785-2_50.

14. Rizwan, M. Strengthening School Teaching in Pakistan / M. Rizwan, K. Taniguchi. — Text : unmediated // *ADB Briefs*. — 2023. — № 283. — doi: 10.22617/BRF230611-2.

15. *World Education Encyclopedia*. — The Gale Group Inc., 2001. — Text : unmediated.

References

1. Beniya, L.G., Zak, G.G., & Semenova, E.V. (2023). *Sovremennye podkhody k professional'noy podgotovke i povysheniyu kvalifikatsii pedagogov-defektologov v Rossiyskoy Federatsii i Respublike Abkhaziya* [Modern approaches to professional training and advanced training of special education teachers in the Russian Federation and the Republic of Abkhazia]. In *Izucheniye i obrazovanie detey s razlichnymi formami dizontogeneza* (materials of the XVIII Int. scientific-practical. conf. in memory of professor V. V. Korkunov within the framework of the plan of events of the Year of Teacher and Mentor in Russia, Yekaterinburg, April 12-13, 2023, pp. 55–62). Ekaterinburg: Ural St. Ped. Univ. EDN VDRBPF. (In Russ.)

2. Zak, G.G. (2008). Istoriko-geneticheskiy analiz invalidnosti kak sotsial'noy problemy

[Historical and genetic analysis of disability as a social problem]. *Special Education*, 2(10), 22–24. EDN JVIMZ. (In Russ.)

3. Ziya, R. (2006). *Religiya i obrazovanie v Pakistane* [Religion and Education in Pakistan]. *Sotsiologiya obrazovaniya*, 1, 22–24. (In Russ.)

4. Overland, M. (2002). Pakistan planiruet restrukturizatsiyu vysshego obrazovaniya [Pakistan Plans to Restructure Higher Education]. *Distantionnoe i virtual'noe obuchenie*, 9, 24. EDN HUCTUB. (In Russ.)

5. Raimkulova, A.S., & Serenko, I.N. (2022). *Rossiya, Kyrgyzstan, Pakistan v vektore evraziyskoy obrazovatel'noy integratsii* [Russia, Kyrgyzstan, Pakistan in the Vector of Eurasian Educational Integration]. *Vestnik Kyrgyzskogo gosudarstvennogo universiteta imeni I. Arabaeva*, 1, 177–182. DOI 10.33514/1694-7851-2022-2-177-182. EDN KJHTFP. (In Russ.)

6. Serenko, I.N. (2018). *Indiya — Pakistan: komparativnyy analiz sistem obrazovaniya (1947–2017)* [India — Pakistan: A Comparative Analysis of Education Systems (1947–2017)]. *Trudy Instituta vostokovedeniya RAN*, 12, 382–394. EDN VTSTXF. (In Russ.)

7. Serenko, I.N. (2019). *Obrazovatel'nyy aspekt radikalizatsii pakistanskogo sotsiuma* [Educational Aspect of Radicalization of Pakistani Society]. *Trudy Instituta vostokovedeniya RAN*, 26, 454–464. EDN YVODUR. (In Russ.)

8. Baela, Raza Jamil. (2004). *From Teacher Education to Professional Education Development in Pakistan: A Position Paper*. In *National Conference on Teacher Education*. Islamabad.

9. Khan, A. (2010). *A Case Study Exploring Perceived Professional Development Needs for Secondary School Administrators in Pakistan* [Unpublished PhD Dissertation]. Pittsburgh, PA: Administrative and Policy Studies, School of Education, University of Pittsburgh.

10. Khan, A. (2012). *Instructional Management of a Private and a Government Secondary School Principal in Northern Pakistan*. *International Journal of Educational Development*, 32, 120–131.

11. Overland, M. (n.d.). *Pakistan plans restructuring of higher education with emphasis on technology and engineering*. Retrieved from <http://chronicle.com/free/2002/03/2002031203t.htm>
12. NEMIS-PIE (2023). *Pakistan Education Statistics 2020-21*. Analysis of Education Statistics II. Education Statistics. Pakistan. (PIE Publication № 296). ISBN: 978-969-444-119-1
13. Qureshi, N., & Kalsoom, Q. (2022). Teacher Education in Pakistan: Structure, Problems, and Opportunities. In M.S. Khine, Y.Liu (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-16-9785-2_50
14. Rizwan, M., & Taniguchi, K. (2023). Strengthening School Teaching in Pakistan. *ADB Briefs*, № 283. doi: 10.22617/BRF230611-2
15. *World Education Encyclopedia* (2021). The Gale Group Inc.

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Специальное образование. 2024. № 3 (75).

Special Education. 2024. No 3 (75).

УДК 376.37-053"465.00/.07"

ББК 4457.091

ГРНТИ 14.29.29

Код ВАК 5.8.3; 5.3.8

Людмила Борисовна Баряева^{1,4}

Людмила Владимировна Лопатина²

Евгения Борисовна Марушак^{1,5}

Зарема Вахаевна Масаева³

Lyudmila B. Baryaeva^{1,4}

Lyudmila V. Lopatina²

Evgeniya B. Marushchak^{1,5}

Zarema V. Masaeva³

МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ СО СВЕРСТНИКАМИ В СОВМЕСТНОЙ ПРЕДМЕТНО- ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

INTERPERSONAL INTERACTION BETWEEN CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS AND THEIR TYPICAL PEERS IN SHARED PLAY WITH OBJECTS

¹ Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

² Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, v.lopatina@mail.ru, SPIN-код: 5658-3081

³ Чеченский государственный университет им. А. А. КадYROва, Грозный, Россия, masaeva-2009@mail.ru, SPIN-код: 3302-7802

⁴ alesej@yandex.ru, SPIN-код: 4283-4926

⁵ em1902@bk.ru, SPIN-код: 7001-6023

¹ Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

² Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, v.lopatina@mail.ru, SPIN: 5658-3081

³ Chechen State University named after A.A. Kadyrov, Grozny, Russia, masaeva-2009@mail.ru, SPIN: 3302-7802

⁴ alesej@yandex.ru, SPIN: 4283-4926

⁵ em1902@bk.ru, SPIN: 7001-6023

Аннотация. В статье приводится анализ результатов изучения процессов межличностных взаимодействий дошкольников с нормальным речевым развитием и с тяжелыми нарушениями речи, посещающих группы комбинированной направленности, находящихся в условиях инклюзивной образовательной среды. Характеризуется стратегия организации обра-

Abstract. The article presents an analysis of the results of a study of the processes of interpersonal interaction between preschoolers with typical speech development and those with severe speech disorders attending combined groups in an inclusive educational environment. The article characterizes the strategy of organizing education with children in the process of creating

© Баряева Л. Б., Лопатина Л. В., Марушак Е. Б., Масаева З. В., 2024

звательной деятельности с детьми в процессе создания и стимуляции значимых для их межличностного взаимодействия ситуаций на примере предметно-игровой деятельности с использованием классических и современных игрушек.

Представлены выводы об особенностях межличностного взаимодействия детей с нормативным развитием и детей с тяжелыми нарушениями речи в группах комбинированной направленности, комфортного взаимодействия детей с нарушением речи в среде сверстников на основе выделения групп детей с коактивным и интерактивным типом деятельности. На основе полученных данных рассматриваются возможные перспективы взаимодействия детей с нормальным и нарушенным речевым развитием в группах комбинированной направленности. Предлагаются основные направления и пути педагогического воздействия по развитию и совершенствованию межличностного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста в условиях специально сконструированных ситуаций, где в комплексе осуществляется предметно-игровая и речевая деятельность, а также развивается общение по содержанию детской деятельности. Обосновывается успешность межличностного взаимодействия дошкольников с нарушенным и нормальным речевым развитием, достигаемая совместной предметно-игровой деятельностью на значимом для детей игровом материале, реализуемой в процессе взаимного общения на эмоциональной основе.

В статье подчеркивается, что при организации и стимуляции процесса межличностного взаимодействия детей с тяжелыми нарушениями речи необ-

and stimulating situations significant for their interpersonal interaction by the example of shared play with objects using classic and modern toys.

The authors make conclusions about the specific features of interpersonal interaction between children with typical development and those with severe speech disorders in combined groups and about comfortable interaction of children with speech disorders among peers based on the formation of mixed groups of children with a co-active and interactive type of behavior. Based on the data obtained, the study considers possible prospects of interaction between children with typical speech development and those with developmental speech disorders in combined groups. The authors outline the main directions and ways of pedagogical intervention aimed to develop and improve interpersonal interaction of senior preschool children in specially designed situations in which playing with objects and speech activities are combined, and the communication on the content of children's activities is developed. The article substantiates the success of interpersonal interaction between preschoolers with typical speech development and those with speech disorders, achieved via shared play with objects based on the game material significant for the children, realized in the process of interpersonal communication on an emotional basis.

The article emphasizes that when organizing and stimulating the process of interpersonal interaction of children with severe speech disorders, it is necessary to take into account their primary language disability. The content of the interaction of children of this category with their peers must be built, forming

ходимо учитывать их первичную языковую недостаточность. Содержание взаимодействия детей этой категории со сверстниками необходимо строить, формируя у них регуляторно-планирующую функцию речи, а также познавательные функции. Предложенные направления формирования межличностных взаимоотношений старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи со сверстниками в совместных предметно-игровых ситуациях с играми с классическими игрушками (матрешками) и современными игрушками (фиксиками) обеспечивают интегративный характер развития речевой деятельности на основе предметно-игрового взаимодействия.

Ключевые слова: дошкольная логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, дошкольники, детская речь, межличностные отношения, ТНР, тяжелые нарушения речи, межличностное взаимодействие, общение со сверстниками, совместная деятельность, предметно-игровая деятельность, группа комбинированной направленности, игрушки, социально-личностное развитие, познавательное развитие, общение детей, типы взаимодействия.

Информация об авторах: Баряева Людмила Борисовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры управления института непрерывного образования, Новосибирский государственный педагогический университет; адрес: 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, 28; email: alesej@yandex.ru.

Лопатина Людмила Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой логопедии, Институт дефектологического

their regulatory-planning function of speech, as well as its cognitive functions. The suggested directions for the formation of interpersonal relationships between senior preschoolers with severe speech disorders and their peers during shared play with objects, such as classical toys (matryoshka dolls) and modern toys (fixies), ensure the integrative nature of the development of speech based on shared play with objects.

Keywords: preschool logopedics, speech disorders, children with speech disorders, preschoolers, children's speech, interpersonal relations, severe speech disorders, interpersonal interaction, communication with peers, shared activity, play with objects, combined group, toys, social-personal development, cognitive development, communication of children, types of interaction.

Author's information: Baryaeva Lyudmila Borisovna, Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Management, Institute of Continuing Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

Lopatina Lyudmila Vladimirovna, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Logopedics, Institute of Defectological Education and Rehabili-

образования и реабилитации, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, д. 26; email: l.v.lopatina@mail.ru.

Марушак Евгения Борисовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры управления образованием, Институт непрерывного образования, проректор по региональному взаимодействию и дополнительному образованию, Новосибирский государственный педагогический университет; адрес: 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28; email: em1902@bk.ru.

Масаева Зарема Вахаевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Чеченский государственный университет им. А. А. Кадырова; адрес: Россия, 364037, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Субры Кишиевой, 33; email: masaeva-2009@mail.ru.

Для цитирования: Баряева, Л. Б. Межличностное взаимодействие детей с тяжелыми нарушениями речи со сверстниками в совместной предметно-игровой деятельности / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина, Е. Б. Марушак, З. В. Масаева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 182-198.

Введение

Положительное влияние взаимодействия со сверстниками на социально-личностное и познавательное развитие дошкольников представлено в исследованиях с позиции изучения вопросов общения детей в группе сверстников и восприятия сверстника как объекта взаимодействия, а также с позиции преодоления конфлик-

tation, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

Marushchak Evgeniya Borisovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Education Management, Institute of Continuing Education, Deputy Rector for Regional Interaction and Supplementary Education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

Masaeva Zarema Vakhaevna, Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University named after A.A. Kadyrov, Grozny, Chechen Republic, Russia.

For citation: Baryayeva, L. B., Lopatina, L. V., Marushchak, E. B., Masaeva, Z. V. (2024). Interpersonal Interaction Between Children with Severe Speech Disorders and Their Typical Peers in Shared Play with Objects. *Special Education*, 3(75), pp. 182-198. (In Russ.)

тов между детьми [6; 7; 10; 11; 14; 22; 25]. Обратим внимание на то, что в исследованиях рассматривались вопросы формирования межличностных отношений детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), в том числе в условиях совместного образования с нормативно развивающимися сверстниками [4; 9; 12; 16; 23].

Установлено, что предметно-практическое взаимодействие детей становится важным фактором для развития общения и установления системы отношений к окружающему социуму. «Открытие» сверстника становится значимым стимулом к созданию первых детских объединений на основе познавательно-игровых и личностно-эмоциональных интересов дошкольников. Важно отметить, что качество межличностных взаимодействий становится основой статусно-социальных позиций ребенка старшего дошкольного возраста в микросреде со сверстниками [1; 8; 11; 20]. В исследованиях обращается внимание на понятие «социальный интеллект», которой значим для понимания того, чем являются для формирования межличностных отношений социальное взаимодействие и социальная адаптация дошкольника [21].

Важность взаимодействия ребенка со сверстниками для развития его психического статуса отмечал и Ж. Пиаже, рассматривая вопросы кооперации в группе сверстников. Он отмечал сложности взаимодействия детей и важность успешности этого процесса для их развития [18]. Другие исследователи обращают внимание на то, что наряду с эмоциональными у детей постепенно формируются взаимные деловые связи. В среднем дошкольном возрасте

развиваются игровые формы взаимодействия, а в старшем дошкольном возрасте происходит личностное взаимодействие [7; 8; 22].

Продолжая представление материалов проводимого авторами статьи исследования по проблеме изучения процессов межличностных отношений дошкольников с нормальным речевым развитием и с ТНР, посещающих группы комбинированной направленности в условиях инклюзивной образовательной среды, обратим внимание на мнение о том, что показателем устанавливающихся на позитивной основе межличностных отношений старших дошкольников является проявляющаяся способность к саморегулированию поведенческих реакций в определенных проектируемых условиях [1].

В статье освещаются результаты изучения межличностных отношений в условиях заданных предметно-игровых ситуаций, в которые включаются дети старшего дошкольного возраста с нормативным развитием и дети с ТНР, находящиеся в условиях совместного образования. У детей с ТНР старшего дошкольного возраста нарушения речевого развития проявляются в качественно-вариативной неоднородности. Им достаточно сложно бывает отбирать необходимые для речевого и предметно-игрового

взаимодействия со сверстниками речевые средства [24]. Такая категория детей, как дети со стертой дизартрией, трудно включаются в перцептивно-сенсорную деятельность, основой которой являются сложнокоординированные действия, требующие развитой ручной моторики [3; 15; 19]. Дети с ТНР достаточно часто испытывают определенные трудности как в ориентировке, так и в проживании ситуаций окружающей действительности. Установлено, что эти дети часто не проявляют достаточной ориентировки на партнеров общения и им сложно организовать речевое взаимодействие с окружающими взрослыми и сверстниками [13]. Отмечается, что успешно организованная образовательная деятельность с детьми с ТНР позволяет преодолеть сложности в установлении контактов с социумом, сформировать у детей умения и навыки выполнения действий совместно с разновозрастными партнерами (детьми и взрослыми). Это является важным в установлении необходимого для социализации детей с нарушением речи межличностного взаимодействия в разных ситуациях жизнедеятельности [4; 12; 23; 24].

Для формирования межличностного взаимодействия у детей дошкольного возраста с нормативным развитием и детей с ТНР считаем наиболее значимым опо-

ру на три вида деятельности: игру, общение и труд, которые были предложены Б. Г. Ананьевым [2].

Проводимые авторами статьи исследования позволили установить, что совместная предметно-игровая деятельность с дидактическими игрушками является значимым стимулом к общению дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием, обеспечивающим эффективное включение детей в межличностное общение. Стержневой составляющей этой работы является обеспечение нормализации межличностных отношений во взаимосвязи познавательного, эмоционального и поведенческого компонентов деятельности.

Основная часть

Целью исследования стало выделение педагогических условий для создания предметно-игровых ситуаций межличностного взаимодействия детей с нормативным развитием и с ТНР в совместной предметно-игровой деятельности на материале классических (матрешки) и современных игрушек (фиксика). Было сформулировано предположение о том, что интересные и полезные для развития связной речи детей представления об окружающем мире, формируемые в структуре занятий по образовательным областям, могут являться базовой основой для

последующих ситуаций межличностного взаимодействия детей с разными стартовыми возможностями в группах комбинированной направленности.

Исследование проводилось в МАДОУ № 154, 484 г. Новосибирска, ГБДОУ № 5 Невского района Санкт-Петербурга, ГБДОУ № 29 «Сказка» г. Грозный. В нем участвовали 60 старших дошкольников с нормативным развитием и 30 дошкольников с тяжелыми нарушениями речи: ОНР третьего уровня речевого развития со стертой дизартрией, посещающих группы комбинированной направленности.

Экспериментальному исследованию предшествовал пропедевтический этап. Он проходил в формате игр с дидактическими игрушками (матрешками и фиксиками), чтения литературных произведений, просмотра мультфильмов об этих игрушках с детьми в условиях их жизнедеятельности в дошкольной организации и в условиях семейного воспитания.

Дети познакомились с произведениями детской литературы, соотносимыми с выбранными для экспериментального исследования игрушками. Например, детям читали, показывали иллюстрации, а затем проводили беседы и организовывали игровые ситуации по стихотворению С. Я. Маршака «Весёлый счёт. От одного

до десяти — 8» (это стихотворение построено на ознакомлении со счетом на матрешках), по сказке Э. Н. Успенского «Гарантийные человечки», ставшей основой для создания мультсериала «Фиксики». Детям рассказывалось об истории создания матрешки с показом мультимедийных презентаций, подготовленных авторами статьи. Им предлагались для просмотра короткие познавательные мультфильмы «Крошка Матрешка», например, серии «Учим цвета. Учимся считать» и т. п. Детям читали сказку «Гарантийные человечки» и показывали видео и фото тех технических приборов, в которых «жили» гарантийные человечки. Затем они соотносили их изображения с изображением фиксиков, смотрели фрагменты мультфильмов и рассказывали о жизни этих игровых персонажей в разных современных технических приборах. С детьми велись игры с матрешками и фиксиками из игротеки «Музей игрушек семьи Баряевых».

В ходе консультаций с родителями было рекомендовано не только чтение детских книг, просмотр мультфильмов, но и игры с детьми в домашних условиях с матрешками и фиксиками.

В ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» при осуществлении мероприятий, реализуемых с использованием цифро-

вого образовательного ресурса «Родительский онлайн-университет», созданного в целях реализации мероприятия федерального проекта «Современная школа» в рамках национального проекта «Образование», была представлена видеоконсультация на тему «Классические и современные игрушки в семейной игротке: играем и устанавливаем межличностное взаимодействие детей и взрослых» и др. Родителям было рассказано и показано, как можно играть, что рекомендуется читать, знакомя детей с классическими и современными игрушками, как играть с детьми дома, чтобы создавать среду для межличностного общения в семейных условиях [5; 17].

После подготовительной работы, в которой принимали активное участие педагоги дошкольных организаций, студенты НГПУ (г. Новосибирск) и РГПУ им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург), ЧГПУ (г. Грозный), было проведено экспериментальное исследование. Оно включало межличностное взаимодействие детей в ходе предметно-игровых ситуаций сначала только с матрешками, а затем с матрешками и фиксиками. Студенты представляли детям презентации по стихотворениям и сказкам о матрешках и фиксиках, проигрывали с детьми разные сказочные ситуации и т. п.

В ходе экспериментального исследования дети объединялись в группы по шесть человек. В каждой группе совместно с нормативно развивающимися детьми присутствовали по два ребенка старшего дошкольного возраста с ТНР. Объяснения процедуры привлечения детей к выполнению ряда заданий и пояснения по плану его выполнения давались по мере выполнения каждой части игровых ситуаций.

Первая часть задания была направлена на составление матрешек. Предполагалось, что трое детей собирают фигурки для одной 7-составной матрешки, а трое — для второй матрешки. Соответственно этому они получали по две детали матрешек. Итак, всего использовалось две 7-местных матрешки — с разным рисунком и разного цвета. Последние, неразъемные маленькие матрешки ставились по одной в разных концах на столе, который находился недалеко от места расположения детей.

Пояснения о ходе деятельности во всей игровой ситуации давались один раз. При возникновении у детей вопросов давались пояснения и возможно было повторение последовательности действий.

Каждому ребенку в руки давались по 2 детали разных по размеру матрешек. Им надо было посмотреть на детали матрешек,

которые были у других детей, подходить к тому, у кого была необходимая деталь, и вежливо просить ее дать, чтобы составить целую матрешку. Если деталь выбиралась ошибочно — то возвращать ее и искать нужную, обращаясь к другому ребенку. Детям предлагалось самостоятельно решать вопрос о месте расположения, когда они будут собирать матрешку: сидя за столом, на ковре или стоя в любом месте игровой комнаты. Здесь обратим внимание на то, что ребенку необходимо было, собирая первую матрешку, находить место или как-то придерживать деталь для второй матрешки. Когда все матрешки будут собраны, надо было найти самую маленькую — неразъемную матрешку — и расставлять от нее в порядке возрастания величины все остальные одинаковые по виду матрешки. Когда выполнение игрового задания завершалось, детям предлагалось встать в круг, взяться за руки и решить, какую считалку или стихотворение они будут хором рассказывать. Детям необходимо было, когда они будут готовы, сигнализировать об этом: можно хором сказать «готовы», а можно дружно поднять руки. Далее дети взаимодействовали самостоятельно, а взрослый включался во взаимодействие с детьми только в случае возникающих проблемных ситуаций.

Если требовалось, то после выполнения этого задания с детьми кратко анализировались возникшие проблемные ситуации. Предваряя анализ ситуаций межличностного взаимодействия в этой игровой ситуации, отметим, что это потребовалось проделывать со всеми группами детей.

Вторая часть задания включала игры с матрешками и фиксиками. Педагог ставил на стол игрушки-фиксика и предлагал детям договориться о том, кто какого фиксика хотел бы взять, а после выбора фиксика спрятать его в одну из матрешек. Внимание детей обращалось на то, что им надо договариваться друг с другом при выборе фиксиков. Далее детям предлагалось действовать самостоятельно. Если возникали конфликтные ситуации при выборе фиксиков, то они проговаривались с детьми.

Когда задание было выполнено и дети сигнализировали об этом взрослому, он с интересом узнавал, в какую матрешку каждый ребенок спрятал выбранного им фиксика, почему в какие-то матрешки не смогли положить фиксиков (оговаривался размер матрешки и фиксика).

Третья часть задания была направлена на создание ситуации речевого общения по сюжетам, соответствующим рассказу о тех или иных фиксиках. Детям предлагалось сесть за круглый стол,

где по центру в круг ставились лицом к детям все матрешки (это делали самостоятельно дети), и договориться о том, какого фиксика каждый возьмет, чтобы рассказать матрешкам и другим детям от имени фиксиков любые истории про них, которые они знали из мультфильмов, а возможно, и придумать свою историю про фиксиков. Детей просили слушать друг друга, помогать, если кому-то будет трудно придумать и рассказать историю, но делать это только по просьбе того ребенка, который обращается с просьбой о помощи. Кроме этого, взрослый просил детей сначала договориться, кто за кем будет рассказывать, посоветоваться друг с другом и потом позвать его, чтобы записать на диктофон рассказы детей. На это детям давалось некоторое время. Предполагалось, что взрослый может оказать детям помощь, если время подготовки рассказов затягивалось, дети не вели между собой беседы о том, что будут рассказывать. В таком случае взрослый начинал помогать, давая образец взаимодействия или предлагая свой рассказ.

Анализ взаимодействия детей в ходе предложенных предметно-игровых ситуаций проводился с учетом двух видов совместности: коактивного и интерактивного [8; 20].

Анализ поведения детей с коактивным видом деятельности

(6 детей с нормативным развитием и 12 детей с ТНР) показал, что у них, как правило, не присутствовало предваряющее планирование или оно было минимальным. Такие дети присутствовали в ряде групп, объединенных для предметно-игрового взаимодействия. У этих детей наблюдалась определенная спонтанность действий. Они просили, а подчас просто брали из рук других детей нужные детали матрешки, ставили мешавшую им собирать матрешку деталь на стол, потом начинали ее искать и т. п. Среди детей с ТНР были и такие, кто сел за стол и смотрел на действия других детей, начинал выполнять задание, когда ему подставляли нужную деталь. У этих детей не происходило диалогического общения, отсутствовали словесные просьбы, они не обращались друг к другу по имени, не просили нужную деталь матрешки и не благодарили за то, что получили ее. То есть у детей фактически не было реального взаимодействия.

У детей с этим видом совместности в процессе выполнения общего задания внимание к действиям и репликам другого участника деятельности либо отсутствовало, либо выражалось крайне скудно. Вместо просьбы дать ту или иную часть матрешки, необходимую по размеру и рисунку одежды, дети протягивали руки к партнеру и пытались жес-

том или указательными действиями с отдельными словами, например, «эту», «ну, дай» получить необходимую деталь. Иногда дети с коактивным видом деятельности стремились находить обходные пути: подходить и молча брать детали из рук другого участника группы. При этом необходимо отметить, что нормативно развивающиеся дети делали это достаточно быстро и ловко. Некоторые из них составили матрешки быстрее остальных детей и стали заниматься другими делами, забыв об итоговом сборе в кругу.

Необходимо отметить, что проблем с составлением матрешек у детей с ТНР с коактивным видом деятельности не наблюдалось, если они производили действия, положив одну из деталей или уже собранную матрешку на стол. Удерживать часть одной матрешки и составлять другую дети не могли. Компоненты моторной деятельности у этих детей были явно недостаточны. Большинство из детей с ТНР с коактивным типом не спешили ставить матрешек в ряд, а наблюдали, что будут делать другие дети, или просто перемещались с собранными матрешками. Создавалось впечатление, что они потеряли план действий после сбора матрешек. В определенной степени это свидетельствовало о сложности планирования и кон-

троля действий в ходе предметно-игровой ситуации у детей с ТНР. Другие участники группы часто оказывали помощь им на последних этапах предметно-игрового взаимодействия, говоря, что надо сделать и часто помогая в этом. Этим детей привлекали в группу для итоговых действий: встать в круг, рассказать считалку. Они вслед за другими детьми это делали. Надо отметить, что на завершающем этапе они получили удовольствие от игры, что можно было наблюдать по реакции детей после совместного рассказывания считалки.

После анализа взрослым совместно с детьми ситуации этой части предметно-игровой деятельности некоторые дети с этим типом деятельности стали вести себя ближе к интерактивному типу. Они начали проявлять активность и интерес к игровой ситуации, но речевое взаимодействие и игры с фиксиками продолжали быть достаточно примитивными и маловыразительными, речевое взаимодействие с другими детьми несколько выросло, но частотность его оставалась низкой до окончания игровой ситуации. Включение в предметно-игровой сюжет фиксиков позволило детям с этим типом взаимодействия стать более активными и общительными. Рассказы детей с нормативным развитием о фиксиках не отличались от того, как

их рассказывали сверстники с нормой речевого развития с интерактивным типом взаимодействия. У детей с ТНР с коактивным и интерактивным типом взаимодействия в ходе рассказов о фиксиках наблюдались проблемы со связностью в процессе рассказывания. Рассказы этих детей были краткими, а действия с фиксиками (перемещение по столу) подчас очень активными или, наоборот, статичными, что не соответствовало ситуации из рассказов.

Дети с интерактивным типом взаимодействия (основная часть детей с нормативным развитием — 54 ребенка и 18 детей с ТНР) проявляли внимание к действиям других детей, обращались со словесными просьбами, просили помочь (поддержать детали), потом предлагали свою помощь, но реплики и нормативно развивающихся детей, и детей с ТНР у представителей интерактивного типа деятельности в ходе межличностного взаимодействия сначала были краткими. В них редко присутствовали обращение по именам друг к другу, слова благодарности. Дети могли помочь друг другу: поддержать части матрешки, поддержать чью-то уже собранную матрешку, рекомендовать собрать ее, встав у стола, положить лишнюю деталь на стол и т. п. Обратим внимание на то, что дети с нормативным развитием часто клали одну из дета-

лей на стол, а собирали матрешку стоя. Дети с ТНР чаще всего садились за стол и собирали матрешку сидя. Здесь явно прослеживались некоторые проблемы двигательной-моторной координации детей с ТНР, а возможно, и навык занятий за столом в логопедическом кабинете.

Кооперативные действия с партнерами у детей с интерактивным типом деятельности расширились достаточно быстро по ходу выполнения игровых действий. У детей быстро возникли попытки «обмена» действиями, практическая деятельность в одном смысловом поле; наблюдались постепенное возрастание попыток помочь друг другу, активизация речевого взаимодействия детей. Были группы детей, где, если один ребенок начинал использовать вежливые формы обращения, то другие быстро перенимали эту форму общения. Коммуникативные реплики многих детей представляли собой самостоятельные эпизоды в процессе совместной деятельности. В этих эпизодах дети обсуждали состояние ситуации, использовали пошаговое планирование на всех этапах предметно-игровой деятельности — особенно это выразилось в середине игрового процесса. В результате появился обмен репликами, при этом наблюдалось существенное преобладание инициативных реплик над ответными и их разно-

образии (вопросы, переспросы с целью уточнения предложений или просьб партнера, оценочные реплики, а также побуждения другого рода).

Рассказы детей с нормативным развитием с интерактивным типом деятельности о фиксиках в большинстве случаев были достаточно интересными и полными. Они подмечали многие детали из мультфильмов. Дети вспоминали и о гарантийных человечках (сказка Э. Успенского), рассказывали о них, отмечая их отличие от фиксиков.

Выводы

Создавая ситуации для межличностного взаимодействия детей с ТНР с нормативно развивающимися сверстниками в группе комбинированной направленности, необходимо учитывать, что у этой категории детей наблюдается определенная недостаточность использования коммуникативно-речевых средств, необходимых для осуществления целей предметно-игровой деятельности и межличностного взаимодействия в ее процессе.

Для создания предметно-игровых ситуаций межличностного взаимодействия детей с нормативным развитием и детей с ТНР необходимо сначала организовывать ситуации, предваряющие то, что необходимо будет потом детям реализовать в игровом плане.

Предметно-игровые ситуации для межличностного взаимодействия успешно можно осуществлять, если в образовательной среде будут представлены классические и современные дидактические материалы, знакомые детям по мультфильмам и другим произведениям. Детям важно предлагать серии современных игрушек и сочетать их с традиционным игровым материалом, разнообразя ситуации для межличностного взаимодействия детей в обогащенной предметно-развивающей среде.

Важно разделение предлагаемых предметно-игровых ситуаций, в которые включаются дети с нарушением речи, на части и блоки, а также организация мультимодальной подачи материала для взаимодействия с использованием определенных наглядных опор и алгоритмов действий.

Необходимо упрощать многокомпонентные действия, которые предлагаются детям с ТНР для совместной предметно-игровой ситуации, разделять описание процесса игрового действия на части, давать детям пошаговые инструкции, приводящие к выполнению заданного алгоритма действий, позволяющих поэтапно, вступая в межличностное взаимодействие, осознать смысл предметно-игровой ситуации и необходимой игровой цепочки действий, в которой важен уро-

вень речевого общения и совместных действий.

Для формирования у детей с ТНР умения вступать в межличностное взаимодействие важно адекватно включать обучающую помощь этим детям при увеличении коллектива игровых партнеров, сменяемости действий и их последовательности.

Литература

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. — Москва : МПСИ, 2000. — 416 с. — Текст : непосредственный.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 288 с. — Текст : непосредственный.
3. Баряева, Л. Б. Коррекция нарушений двигательной сферы у дошкольников с минимальными дизартрическими расстройствами / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2020. — № 4 (60). — С. 140–156.
4. Баряева, Л. Б. Формирование межличностных отношений детей с тяжелыми нарушениями речи со сверстниками в совместных занятиях ручным трудом / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина, Е. Б. Марущак. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 2 (74). — С. 5–19.
5. Баряева, Л. Б. Методические рекомендации по использованию цифрового образовательного ресурса «Родительский онлайн-университет» в просветительской работе с родителями в дошкольной образовательной организации / Л. Б. Баряева, О. В. Югова, О. Е. Игнатенко и др. ; под ред. Е. Б. Марущак. — Новосибирск : ПИК, 2024. — 70 с. — Текст : непосредственный.
6. Белкина, В. Н. Психологические аспекты взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками в контексте современных требований к дошкольному образованию / В. Н. Белкина. — Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. Том II (Психолого-педагогические науки). — 2012. — № 1. — С. 291–294.
7. Буре, Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников: методическое пособие / Р. С. Буре. — Москва : Мозаика-Синтез, 2016. — 80 с. — Текст : непосредственный.
8. Гаврилушкина, О. П. Влияние современной ситуации развития на овладение социальной компетентностью детьми дошкольного и младшего школьного возраста / О. П. Гаврилушкина. — Текст : непосредственный // Развитие личностных образовательных результатов учащихся в современном образовании : коллективная монография / отв. ред. Д. В. Лубовский. — Москва : РУСАЙНС, 2017. — С. 47–75.
9. Заречная, А. А. Особенности совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нормальным и задержанным психофизическим развитием / А. А. Заречная. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2009. — Т. 14, № 5. — С. 25–33.
10. Кахнович, С. В. Культура межличностных отношений дошкольников в процессе художественно-творческой деятельности / С. В. Кахнович. — Москва : LAP LAMBERT, Academic Publishing, 2012. — 350 с. — Текст : непосредственный.
11. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. — Минск : Народна Асвета, 1984. — 239 с. — Текст : непосредственный.
12. Константинова, О. А. Проблема формирования межличностного взаимодействия учащихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования: коммуникативно-речевой аспект / О. А. Константинова, О. В. Кощеева, В. П. Крючков. — Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State

Pedagogical University Bulletin). — 2020. — Вып. 6 (212). — С. 99–107.

13. Кузьменкова, Н. Ю. Своеобразие коммуникативных умений дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. Ю. Кузьменкова. — Текст : непосредственный // Вестник Поморского университета. — 2010. — № 2. — С. 154–158.

14. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 318 с. — Текст : непосредственный.

15. Лопатина, Л. В. Индивидуальные особенности детей со стертой дизартрией по состоянию неречевых и речевых функций / Л. В. Лопатина. — Текст : непосредственный // Логопедия: методические традиции и новаторство : учеб.-метод. пособие для студентов отделения логопедии / под ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец. — Москва : Моск. психол.-соц. институт ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — С. 108–112.

16. Марущак, Е. Б. Особенности межличностных отношений со сверстниками старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в инклюзивной образовательной среде / Е. Б. Марущак. — Текст : непосредственный // Современная логопедия: между традициями и новациями в контексте проблем специального и инклюзивного образования : сборник тезисов материалов международной научно-практической конференции (5–6 октября 2023 г.) / под общ. ред. Л. В. Лопатиной ; редакторы-составители: М. В. Арсеньева, М. Г. Ивлева, М. В. Ковалева, И. Н. Лебедева. — Санкт-Петербург : НИЦ АРТ, 2023. — С. 145–149.

17. Марущак, Е. Б. Родительский онлайн-университет как эффективная форма психолого-педагогического консультирования и просвещения / Е. Б. Марущак, О. Е. Игнатенко. — Текст : непосредственный // Вестник педагогических инноваций. — 2023. — № 1 (69). — С. 85–93.

18. Пиаже, Ж. Психология ребенка / Ж. Пиаже, Б. Инхельдер ; научный редактор перевода С. Л. Соловьева. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 159 с. — Текст : непосредственный.

19. Приходько, О. Г. Принципы, задачи и методы логопедической работы при дизартрии / О. Г. Приходько. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2010. — № 4. — С. 57–70.

20. Рубцов, В. В. Роль кооперации в развитии интеллекта детей/ В. В. Рубцов. — Текст : непосредственный // Вопросы психологии. — 1980. — № 4. — С. 79–89.

21. Савенков, А. И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества / А. И. Савенков. — Текст : непосредственный // Психология : журнал Высшей школы экономики. — 2005. — Т. 2, № 4. — С. 94–101.

22. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. — Москва : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005. — 158 с. — Текст : непосредственный.

23. Соловьева, Л. Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями / Л. Г. Соловьева. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2007. — № 4. — С. 37–45.

24. Филичева, Т. Б. Основы дошкольной логопедии / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, О. С. Орлова. — Москва : Эксмо детство, 2015. — 320 с. — Текст : непосредственный.

25. Юрьева, Н. М. Экспериментальное исследование диалогического взаимодействия детей-сверстников в совместной деятельности / Н. М. Юрьева. — Текст : непосредственный // Ребенок как партнер в диалоге. — Санкт-Петербург : Союз, 2001. — С. 121–154.

References

1. Abramenkova, V.V. (2000). *Sotsial'naya psikhologiya detstva: razvitiye otoshneniy rebenka v detskoy subkul'ture* [Social Psychology of Childhood: Development of Child Relationships in Children's Subculture]. Moscow: MPSI, 416 p. (In Russ.)

2. Anan'ev, B.G. (2001). *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as an Object of Cognition]. St. Petersburg: Piter, 288 p. (In Russ.)

3. Baryayeva, L.B., & Lopatina, L.V. (2020). *Korreksiya narusheniy dvigatel'noy sfery*

u doshkol'nikov s minimal'nymi dizartricheskimi rasstroystvami [Correction of Motor Disorders in Preschoolers with Minimal Dysarthric Disorders]. *Special Education*, 4(60), 140–156. (In Russ.)

4. Baryaeva, L.B., Lopatina, L.V., & Marushchak, E.B. (2024). Formirovanie mezhlchnostnykh otноsheniy detey s tyazhelymi narusheniyami rechi so sverstnikami v sovremstnykh zanyatiyakh ruchnym trudom [Formation of interpersonal relationships of children with severe speech impairments with peers in joint manual labor classes]. *Special Education*, 2(74), 5–19. (In Russ.)

5. Baryaeva, L.B., Yugova, O.V., Ignatenko, O.E., et al. (2024). *Metodicheskie rekomendatsii po ispol'zovaniyu tsifrovogo obrazovatel'nogo resursa «Roditel'skiy onlayn-universitet» v prosvetitel'skoy rabote s roditelyami v doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii* [Methodological recommendations for the use of the digital educational resource "Parental Online University" in educational work with parents in a preschool educational organization] (ed. E. B. Marushchak). Novosibirsk: PIK, 70 p. (In Russ.)

6. Belkina, V.N. (2012). Psikhologicheskie aspekty vzaimodeystviya detey doshkol'nogo vozrasta so sverstnikami v kontekste sovremennykh trebovaniy k doshkol'nomu obrazovaniyu [Psychological aspects of interaction of preschool children with peers in the context of modern requirements for preschool education]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. Tom II (Psikhologo-pedagogicheskie nauki)*, 1, 291–294. (In Russ.)

7. Bure, R.S. (2016). *Sotsial'no-nravstvennoe vospitanie doshkol'nikov* [Social and moral education of preschoolers] [A methodological manual]. Moscow: Mozaika-Sintez, 80 p. (In Russ.)

8. Gavrilushkina, O.P. (2017). Vliyaniye sovremennoy situatsii razvitiya na ovladeniye sotsial'noy kompetentnost'yu det'mi doshkol'nogo i mladshogo shkol'nogo vozrasta [The influence of the modern situation of development on the acquisition of social competence by children of preschool and primary school age]. In D.V. Lubovskiy (Ed.), *Razvitiye lichnostnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov*

uchashchikhsya v sovremennom obrazovanii [Monograph] (pp. 47–75). Moscow: RUSAYNS. (In Russ.)

9. Zarechnaya, A.A. (2009). Osobennosti sovместnoy deyatelnosti detey starshego doshkol'nogo vozrasta s normal'nym i zaderzhannym psikhofizicheskim razvitiem [Features of joint activities of senior preschool children with normal and delayed psychophysical development]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 14(5), 25–33. (In Russ.)

10. Kakhnovich, S.V. (2012). *Kul'tura mezhlchnostnykh otноsheniy doshkol'nikov v protsesse khudozhestvenno-tvorcheskoy deyatelnosti* [Culture of interpersonal relations of preschoolers in the process of artistic and creative activity]. Moscow: LAP LAMBERT, Academic Publishing 350 p. (In Russ.)

11. Kolominskiy, Ya.L. (1984). *Psikhologiya detskogo kollektiva: sistema lichnykh vzaimootноsheniy* [Psychology of a children's collective: a system of personal relationships]. Minsk: Narodna Asveta, 239 p. (In Russ.)

12. Konstantinova, O.A., Koshcheeva, O.V., & Kryuchkov, V.P. (2020). Problema formirovaniya mezhlchnostnogo vzaimodeystviya uchashchikhsya s tyazhelymi narusheniyami rechi v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: kommunikativno-rechevoy aspekt [The problem of forming interpersonal interaction of students with severe speech impairments in the context of inclusive education: communicative-speech aspect]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (Tomsk State Pedagogical University Bulletin)*, 6(212), 99–107. (In Russ.)

13. Kuz'menkova, N.Yu. (2010). Svoeobrazie kommunikativnykh umeniy doshkol'nikov s obshchimi nedorazvitiem rechi [Peculiarities of communicative skills of preschoolers with general speech underdevelopment]. *Vestnik Pomorskogo universiteta*, 2, 154–158. (In Russ.)

14. Lisina, M.I. (2009). *Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii* [Formation of a child's personality in communication]. St. Petersburg: Piter, 318 p. (In Russ.)

15. Lopatina, L.V. (2003). Individual'nye osobennosti detey so stertoy dizartriyei po

- sostoyaniyu nerechevykh i rechevykh funktsiy [Individual characteristics of children with erased dysarthria according to the state of non-speech and speech functions]. In S.N. Shakhovskaya & T.V. Volosovets (Eds.), *Logopediya: metodicheskie traditsii i novatorstvo* (teaching manual for students of the speech therapy department, pp. 108–112). Moscow: Mosk. psikhol.-sots. institut ; Voronezh: MODEK. (In Russ.)
16. Marushchak, E.B. (2023). Osobennosti mezhlchnostnykh otnosheniy so sverstnikami starshikh doshkol'nikov s tyazhelymi narusheniyami rechi v inklyuzivnoy obrazovatel'noy srede [Features of interpersonal relationships with peers of older preschoolers with severe speech impairments in an inclusive educational environment]. In L.V. Lopatina (Ed.), *Sovremennaya logopediya: mezhdutraditsiyami i novatsiyami v kontekste problem spetsial'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya* (collection of abstracts of the materials of the international scientific and practical conference, October 5–6, 2023, pp. 145–149). St. Petersburg: NITs ART. (In Russ.)
17. Marushchak, E.B., & Ignatenko, O.E. (2023). Roditel'skiy onlayn-universitet kak effektivnaya forma psikhologo-pedagogicheskogo konsultirovaniya i prosveshcheniya [Parental online university as an effective form of psychological and pedagogical counseling and education]. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsiy*, 1(69), 85–93. (In Russ.)
18. Piaget, J., & Inhelder, B. (2003). *Psikhologiya rebenka* [Child Psychology] (Ed. of translation S.L. Solov'eva). St. Petersburg: Piter, 159 p. (In Russ.)
19. Prikhod'ko, O.G. (2010). Printsipy, zadachi i metody logopedicheskoy raboty pri dizartrii [Principles, tasks and methods of speech therapy work for dysarthria]. *Special Education*, 4, 57–70. (In Russ.)
20. Rubtsov, V.V. (1980). Rol' kooperatsii v razvitiu intellekta detey [The role of cooperation in the development of children's intelligence]. *Voprosy psikhologii*, 4, 79–89. (In Russ.)
21. Savenkov, A.I. (2005). Sotsial'nyy intellekt kak problema psikhologii odarennosti i tvorchestva [Social intelligence as a problem of psychology of giftedness and creativity]. *Psikhologiya : zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki*, 2(4), 94–101. (In Russ.)
22. Smirnova, E.O., & Kholmogorova, V.M. (2005). *Mezhlchnostnye otnosheniya doshkol'nikov: diagnostika, problemy, korrektsiya* [Interpersonal relationships of preschoolers: diagnostics, problems, correction]. Moscow: Gumanitar. izd. tsentr «VLADOS», 158 p. (In Russ.)
23. Solov'eva, L.G. (2007). Dialogicheskoe vzaimodeystvie doshkol'nikov s rechevymi narusheniyami [Dialogical interaction of preschoolers with speech disorders]. *Defektologiya*, 4, 37–45. (In Russ.)
24. Filicheva, T.B., Tumanova, T.V., & Orlova, O.S. (2015). *Osnovy doshkol'noy logopedii* [Fundamentals of preschool speech therapy]. Moscow: Eksmo detstvo, 320 p. (In Russ.)
25. Yur'eva, N.M. (2001). Eksperimental'noe issledovanie dialogicheskogo vzaimodeystviya detey-sverstnikov v sovmestnoy deyatel'nosti [Experimental study of dialogical interaction of peer children in joint activities]. In *Rebenok kak partner v dialoge* (pp. 121–154). St. Petersburg: Soyuz. (In Russ.)

Специальное образование. 2024. № 3 (75).

Special Education. 2024. No 3 (75).

УДК 378.637(470.66)+376.1

ББК 4448.987+4202.42

ГРНТИ 14.29.29

Код ВАК 5.8.3; 5.3.8

Марина Зеудьевна Газиева^{1✉}
Яха Зеудиновна Газиева^{2✉}

Marina Z. Gazieva^{1✉}
Yakha Z. Gazieva^{2✉}

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНЫХ ПРАКТИК И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

THE READINESS OF FUTURE TEACHERS TO USE INCLUSIVE PRACTICES AND THE WAYS OF FORMINATION OF INCLUSIVE CULTURE OF A PEDAGOGUE

^{1,2} Чеченский государственный педагогический университет, Грозный, Россия

¹ marina-gazieva@yandex.ru, SPIN-код: 8090-8842

² gazieva.yaha@yandex.ru, SPIN-код: 5877-4136

^{1,2} Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia

¹ marina-gazieva@yandex.ru, SPIN: 8090-8842

² gazieva.yaha@yandex.ru, SPIN-код: 5877-4136

Аннотация. В статье проводится краткий анализ исследований, в которых рассматриваются вопросы формирования готовности будущих и действующих педагогов к осуществлению инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и понимания возможностей осуществления его практик в условиях адаптивной образовательной среды.

Представлен анализ реализации программы сопровождения будущих педагогов по изучению практического опыта работы Чеченского государственного педагогического университета. Описаны результаты анкетиро-

© Газиева М. З., Газиева Я. З., 2024

Abstract. The article contains a brief analysis of research touching upon the issues of formation of the readiness of future and current teachers to realize inclusive education for children with disabilities and the ability of the pedagogues to see the ways of using its practices in an adaptive learning environment.

The article analyzes the implementation of the program of support for future teachers in the study of the practical experience of Chechen State Pedagogical University. The authors describe the results of a survey of students of pedagogical profiles of Chechen State Pedagogical University, which included

вания студентов педагогических профилей Чеченского государственного педагогического университета, включающие вопросы, ответы на которые позволяют установить особенности понимания и перспективы включения студентов в инклюзивный образовательный процесс различных образовательных и социальных учреждений. Полученные в ходе исследования результаты позволили сделать следующие выводы: выявлены трудности, связанные с психолого-педагогическим взаимодействием в образовательном процессе в общем образовании педагогического состава из работников, не имеющих специального дефектологического образования, которым необходимо активизировать и разнообразить формы предметных блоков в образовательном процессе вуза с обеспечением формирования инклюзивной культуры будущих учителей. Раскрыта возможность разработки программы для формирования инклюзивной компетентности у будущих педагогов через проведение различных мероприятий.

Ключевые слова: педагогические вузы, студенты-педагоги, подготовка будущих педагогов, образовательный процесс, инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная культура, инклюзивная образовательная среда, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, анкетирование студентов, инклюзивные практики.

Финансирование. Работа выполнена в рамках государственного задания при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации. Регистрационный номер проекта: 124051600016-4 — «Педагогические стратегии формирования

questions, the answers to which allowed establishing the peculiarities of understanding and the prospects for the inclusion of students in the inclusive educational process of various educational and social institutions. The results of the study allow the authors to draw the following conclusions: the study has revealed difficulties associated with psycho-pedagogical interaction in the general education of the teaching staff consisting of pedagogues without special defectological education, who need to activate and diversify the forms of subject blocks in the education process of the university through the formation of the inclusive culture of future teachers. The article shows the possibility of developing a program for the formation of inclusive competence of future teachers through various activities.

Keywords: pedagogical universities, students-future teachers, training future teachers, education process, inclusion, inclusive education, inclusive culture, inclusive education environment, disabilities, children with disabilities, student survey, inclusive practices.

Funding. The article has been prepared within the framework of the state task with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation, project number 124051600016-4 – “Pedagogical strategies of formation of inclusive culture of future teachers in the

инклюзивной культуры у будущих учителей в образовательном пространстве России и Азербайджана».

Информация об авторах: Газиева Марина Зеудыевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной психологии и дошкольной дефектологии, Чеченский государственный педагогический университет; адрес: Россия, 364037, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Субры Кишиевой, 33; email: marina-gazieva@yandex.ru.

Газиева Яха Зеудиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и дошкольной дефектологии, Чеченский государственный педагогический университет; адрес: Россия, 364037, Чеченская Республика, г. Грозный, ул. Субры Кишиевой, 33; email: gazieva.yaha@yandex.ru.

Для цитирования: Газиева, М. З. Готовность будущих педагогов к использованию инклюзивных практик и возможности формирования инклюзивной культуры педагога / М. З. Газиева, Я. З. Газиева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 3 (75). — С. 199-213.

Введение

Одним из приоритетных направлений деятельности современной системы образования является реализация инклюзивной практики, что объясняется актуальностью инклюзии в мировой и российской системах образования. Подготовка специалистов для реализации инклюзивной образовательной парадигмы рассматривается с позиций осо-

educational space of Russia and Azerbaijan”.

Author’s information: Gazieva Marina Zeudiyevna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University, Grozny, Chechen Republic, Russia.

Gazieva Yakha Zeudinovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University, Grozny, Chechen Republic, Russia.

For citation: Gazieva, M. Z., Gazieva, Y. Z. (2024). The Readiness of Future Teachers to Use Inclusive Practices and the Ways of Formation of Inclusive Culture of a Pedagogue. *Special Education*, 3(75), pp. 199-213. (In Russ.)

бой социальной значимости и соотносится с тем, насколько общество в целом и, в частности, система образования готовы принять детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и осуществлять их обучение в условиях инклюзивного образования [1; 2; 11; 13; 14; 15; 17].

Аналитический обзор литературы дает представление о широкой палитре исследований, в которых рассматриваются вопросы

формирования готовности будущих и действующих педагогов к осуществлению инклюзивного образования детей с ОВЗ и понимания возможностей осуществления его практик в условиях адаптивной образовательной среды [3; 4; 5; 7; 8; 9; 12; 13; 18; 20; 25].

Современные научные подходы к подготовке будущих педагогов в системе высшего педагогического образования предусматривают учет того, насколько специфика подготовки студентов (бакалавров, магистров) конкретной специальности соотносится с практикой инклюзивного образования [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10 и др.].

Разрабатывая эффективные педагогические стратегии, направленные на создание условий для становления инклюзивной культуры и возможности осуществлять образовательный процесс в ситуации инклюзивного образования у студентов педагогических профилей Чеченского государственного педагогического университета, мы ориентируемся на позиции исследователей о том, что отечественная система специального образования является фундаментальной основой инклюзивного образования [16; 19]. В процессе формирования у студентов базовых представлений об инклюзивном образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) основное внимание

исследователи обращают на соответствующую этому процессу безбарьерную психолого-педагогическую среду и методическое оснащение [3; 13; 15; 18].

Мы опираемся на мнение Л. М. Беткер о том, что «на сегодняшний день жизнеспособность и действенность интеграции детей с отклонениями в развитии в социально-культурную и общеобразовательную среду зависит от создания так называемой системы инклюзивного образования, опирающейся на достижения предшествующих социально-педагогических систем и их опыт» [6, с. 92].

Проводится рассмотрение и анализ инклюзивных диспозиций будущих педагогов, что требует дальнейшего изучения и соотнесения с конкретными образовательными возможностями при подготовке студентов [14; 23].

Оценивая процессы инклюзивных практик, исследователи приходят к выводу о том, что они могут полноценно существовать в условиях образовательных организаций при применении технологий коррекционной работы с детьми с особыми образовательными потребностями всеми участниками образовательных отношений [1; 5; 14; 24; 26].

Основная часть

Проблема исследования заключается в изучении представлений студентов педагогических

профилей Чеченского государственного педагогического университета о специфике инклюзивного образования и выявлении дефицитов сформированности инклюзивной культуры и психологических барьеров готовности к работе в условиях инклюзивного образования у студентов педагогических профилей.

Целью исследования стали изучение и анализ представлений студентов о проблемах инклюзивного образования нормотипичных детей и детей с ОВЗ.

В ходе реализации программы сопровождения молодых педагогов был изучен практический опыт работы Чеченского государственного педагогического университета. Анализ его позволил констатировать, что у выпускников — бакалавров педагогических профилей очной и заочной формы обучения возникают определенные сложности в психолого-педагогическом сопровождении и продуктивном общении с обучающимися с ОВЗ и их родителями, а также с родителями нормотипичных детей по вопросам инклюзивного образования.

Для определения направлений образовательной деятельности со студентами в рамках формирования инклюзивных практик в условиях вузовской подготовки было проведено изучение представлений студентов о проблемах инклюзивного образования детей

с разным уровнем образовательных потребностей.

Студентам педагогических профилей была предложена анкета. В нее входили вопросы, ответы на которые, как мы предположили, позволят разработать блок практико-ориентированных заданий для включения их в практическую подготовку в соответствии с разработанной моделью по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование».

Был сделан анализ ответов 100 студентов на восемь вопросов анкеты, где каждый вопрос предполагал ответ(ы), соответствующий (-ие) мнению студента, по выбору одного или двух определений инклюзивного образования и его критериев, выбору категории детей, которым необходимо это образование, а также ряда иных положений, свидетельствующих о понимании инклюзивной культуры в реалиях современного общества.

Респонденты посчитали наиболее правильными следующие определения инклюзивного образования из четырех вариантов. 69 % респондентов выбрали определение, где отмечалась, что эта система должна учитывать и признавать потребностно-мотивационные различия всех детей, относящихся к разным этническим и социально-возрастным группам, с разными стартовыми возможностями. 23 % студентов вы-

брали понятие, в котором опора делается на признание этого образования для всех детей без выделения их особенностей по физическим, интеллектуально-эмоциональным, социально-языковым и иным особенностям. 8 % студентов приняли определение, где опора делается на признание того, что это непосредственное обучение детей с ОВЗ по специальным программам и взаимодействие с другими детьми в досуговой деятельности.

Здесь необходимо отметить, что анкеты были предложены студентам третьих курсов очного и заочного отделения. Многие из них уже включились в той или иной степени в процесс педагогической работы с детьми в системе инклюзивного образования. Нет респондентов, которые выбрали бы в качестве значимого определения то, где инклюзивное образование трактуется как совместное обучение детей с разными возможностями по единым программам.

Определяя группы детей, которых необходимо обеспечивать качественным и доступным образованием в условиях инклюзивного образования, из трех вариантов ответов 63 % респондентов выбрали вариант «всех детей дошкольного и школьного возраста», 37 % участников опроса выбрали «детей с разными нарушениями».

Никто из участников опроса не выбрал вариант «детей мигрантов». Проанализировав позиции студентов при ответе на этот вопрос, мы пришли к выводу о том, что с будущими учителями необходимо вести научную дискуссию, знакомя их с мнениями ученых и практиков по тому, кого же они в своей педагогической деятельности будут обеспечивать качественным и доступным образованием в условиях инклюзивного образования.

Авторы статьи сходятся во мнении, что такое образование необходимо предоставить всем детям и каждому ребенку. Это и является основной идеей инклюзивного образования.

Далее респондентам было предложено сделать выбор по вопросу, какие критерии эффективности инклюзивного образования считаются важными.

Проанализировав параметры выбора студенческой аудиторией критериев эффективности инклюзивного образования, авторы статьи выделили сложности понимания этого процесса будущими молодыми специалистами. Если студенты заочного отделения, имеющие некоторый опыт педагогической работы, выделяли по три-четыре критерия, то большинство студентов дневного отделения выделили по одному-два критерия. Никто не выделил критерий «формирование соци-

ального и культурного опыта только у детей с инвалидностью» и критерия, соответствующего тому, что родителям детей с ОВЗ необходимо выделять время на собственные дела.

43 % ответов соответствовали критерию, определяющему успешность социализации детей этой категории, а также критерию, связанному с тем, что вхождение в инклюзивную культуру является важным параметром для социализации всех детей.

34 % ответов соотносились с тем, что студенты считали возможным введение в инклюзивную культуру родителей, воспитывающих нормативно развивающихся детей. 23 % респондентов обратили внимание только на один из критериев, который они посчитали значимым — «вхождение в культуру инклюзии всех детей».

Анализ результатов ответов по критериальному параметру дает основание сделать каждый из них предметом обсуждения в процессе обучения студентов. Ведь некоторые позиции по каждому критерию являются достаточно дискуссионными и содержательно определяющими для решения задач инклюзивного образования.

Следующий вопрос о том, необходимо ли рассматривать культуру инклюзии в общественном пространстве не только с позиций

положительной реализации инклюзивного образования, но и как значимый параметр целостного образования в Российской Федерации, предполагал три варианта ответа: *да; нет; не знаю*.

Перспективным для развития идеи инклюзивного образования в среде будущих педагогов авторы статьи посчитали то, что 100 % респондентов ответили «да». Рассмотрение этого вопроса выводит дискуссию со студентами на достаточно интересный философский и социально-педагогический уровень.

Следующий вопрос анкеты предполагал выделение респондентами вариантов трактовки понятия «инклюзивная культура», представляющихся каждому участнику опроса наиболее полными и правильными.

Выбор определения понятий «инклюзивная культура» привел к достаточно широкому распределению мнений респондентов. Именно эти трактовки понятия и их выбор студентами стали важными составляющими для дискуссии по той проблеме инклюзивной культуры, которая изучается авторами статьи в ходе осуществления проекта «Педагогические стратегии формирования инклюзивной культуры у будущих учителей в образовательном пространстве России и Азербайджана», в рамках которого будет предложена модель практической

подготовки студентов посредством разработки и интеграции в образовательный процесс практико-ориентированных заданий, организации и проведения совместной педагогической практики в инклюзивных организациях Грозного и Баку, развития волонтерской деятельности, а также посредством программы «Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов», включающей цикл просветительских, образовательных и научных мероприятий (научные и образовательные семинары, практикумы, тренинги, инклюзивные волонтерские и исследовательские проекты) в рамках реализации академической мобильности студентов педагогических профилей Чеченского государственного педагогического университета и Азербайджанского университета языков.

При рассмотрении следующего вопроса анкеты необходимо было выделить последовательность технологической цепочки, дающей возможность установить основные параметры ее реализации для решения задач формирования инклюзивной культуры. Предлагалось расставить номера у каждого пункта для определения его положения в этой цепочке. При выделении ее последовательности 77 % респондентов обратили внимание на необходимость получения определенных

знаний по инклюзивной культуре участниками образовательного процесса — взрослыми.

Далее предполагалось сформировать у них отношение к этому процессу, а затем получить реальный опыт деятельности в инклюзивном образовательном пространстве. 23 % студентов посчитали, что только получение опыта работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами может дать знания по инклюзивной культуре и позволит сформировать положительное отношение к инклюзивному образованию и необходимое положительное восприятие этого процесса.

Вопросы вариативности технологической цепочки по формированию инклюзивной культуры также станут предметом рассмотрения в рамках проекта «Педагогические стратегии формирования инклюзивной культуры у будущих учителей в образовательном пространстве России и Азербайджана».

Сложным был для ответов респондентов следующий вопрос, предполагавший понимание того, что следует считать адаптацией образовательной среды под возможности каждого ребенка с ограниченными возможностями, что для этого необходимо сделать и что уже делается в образовательных организациях. Студенты выделяли то, что считали значимым для этого процесса, но предложение

дописать свои пожелания для этого процесса остались без ответов.

Необходимо отметить, что целостно и полно этот процесс не увидели не только студенты дневного обучения, еще не имеющие опыта практической работы, но и студенты заочного отделения, уже имеющие некоторый практический опыт. Основное внимание 60 % респондентов обратила на себя важность создания условий в пространстве учреждения для нужд детей разных нозологических групп, т. е. анкетируемые посчитали наиболее значимым реформирование пространственной среды под нарушения каждого ребенка с ОВЗ. Также опрашиваемые указали необходимость методически подготовить к работе с этим контингентом детей педагогический персонал.

13 % студентов обратили внимание на параметр, отражающий перспективы использования возможностей семьи, которая принимает участие в образовательный процесс.

Практически 100% респондентов посчитали необходимым пояснения нормально развивающимся обучающимся того, что психофизические недостатки одноклассников требуют от окружающих их сверстников умения помогать им и правильно осуществлять сотрудничество с ними.

34 % студентов обратили внимание на важность предоставления учителям дополнительных знаний в системе подготовки и переподготовки по работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Никто из студентов не выделил параметр, касающийся доступной нравственно-психологической подготовки нормативно развивающихся сверстников для понимания специфики совместного обучения с ними детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

Последний вопрос анкеты, касающийся мнения респондентов о том, имеет ли образовательная инклюзия ограничения в связи с уровнем сложности нарушения развития, когда возникают максимальные, подчас непреодолимые трудности вхождения ребенка в образовательное пространство массовой школы, предполагал следующие варианты ответа: *да; возможно; нет; не знаю.*

Количественно ответы распределились следующим образом: 74 % студентов ответили «возможно», 26 % респондентов — «да». Варианты ответов «нет» и «не знаю» не были представлены.

Необходимо отметить, что анкетирование заинтересовало студентов и они высказали письменно и устно массу мнений по поводу инклюзивного образования и просили усилить их подготовку, прежде всего по вопросам сотрудничества с педагогами, ра-

ботающими в общеобразовательных организациях.

Именно сложность последующего взаимодействия с теми, кто будет осуществлять образовательный процесс с нормотипичными детьми и с детьми с ОВЗ, стала основной из тем свободного обсуждения после заполнения анкет студентами педагогических профилей. Их интересовало то, как им необходимо вести диалог с воспитателями, учителями начальной школы, как соотносить логопедическую работу с содержанием обучения детей с ОВЗ по разным предметам в условиях инклюзивного образования и какие форматы взаимодействия педагогов будут наиболее успешными.

Выводы

Изучение и анализ представлений студентов педагогических профилей о проблемах инклюзивного образования нормотипичных детей и детей с ОВЗ дали основание сформулировать ряд выводов, которые могут быть представлены следующим образом.

Анализ выбора студентами вариантов определения инклюзивного образования свидетельствует, по нашему мнению, о том, что для основной части респондентов важным является признание того, что это образование не должно дискриминировать детей с разным уровнем развития по

этническим, культурным, социальным, языковым группам и особенностям.

Большинство студентов считают необходимым обеспечение качественным и доступным образованием всех детей дошкольного и школьного возраста, в том числе и детей с ОВЗ, но есть и группа студентов, которые обратили внимание на необходимость обеспечения таким образованием только детей с нарушениями развития. Это свидетельствует о недопонимании студентами содержательной сути инклюзивного образования и его задач.

Выбор важных критериев эффективности инклюзивного образования был труден для студентов. У большинства респондентов наблюдались сложности с пониманием этого процесса.

Положительным является то, что все респонденты считают необходимым рассмотрение культуры инклюзии в общественном пространстве рассматривать не только с позиций положительной реализации инклюзивного образования, но и как значимого параметра целостного образования в Российской Федерации.

В ходе анализа результатов анкетирования был сделан вывод о разнообразии понимания студентами инклюзивной культуры и сложности определения ими последовательности действий в технологической цепочке, что необ-

ходимо для возможности установить основные параметры ее реализации с целью решения задач формирования инклюзивной культуры.

Анализ ответов показал, что адаптация образовательного пространства понимается студентами достаточно узко и конкретно. Особенно это касается проблем и перспектив использования потенциала семьи, который включается в процесс образования ребенка и ряда других нравственно-воспитательных параметров.

Практический опыт работы университета, полученный в ходе реализации программы сопровождения будущих педагогов, позволил констатировать, что у будущих учителей могут возникнуть и в ряде случаев возникают сложности в психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса, требующего взаимодействия в продуктивном общении с обучающимися с ОВЗ и их родителями.

Поэтому считаем целесообразным усилить и разнообразить форматы предметных блоков в процессе обучения в вузе содержанием, отражающим формирование инклюзивной культуры будущих учителей.

В силу актуальности данного вопроса как для российской образовательной системы, так и для всего образовательного пространства стран СНГ Чеченским госу-

дарственным педагогическим университетом (далее — ЧГПУ) совместно с Азербайджанским университетом языков (далее — АУЯ) разработан проект «Педагогические стратегии формирования инклюзивной культуры у будущих учителей в образовательном пространстве России и Азербайджана».

В рамках этого проекта будет предложена модель практической подготовки студентов к педагогической деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды посредством разработки и интеграции в образовательный процесс практико-ориентированных заданий.

Предполагается разработать программу «Формирование инклюзивной компетентности будущих педагогов», включающую цикл просветительских, образовательных и научных мероприятий (научные и образовательные семинары, практикумы, тренинги, инклюзивные волонтерские и исследовательские проекты) в рамках реализации академической мобильности студентов педагогических профилей ЧГПУ и АУЯ.

Литература

1. Алёхина, С. В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов / С. В. Алехина. — Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. — 2015. — Т. 20. — № 3. — С. 70–78.
2. Аллавердиева, Л. М. Инклюзивное образование как социально значимая

инновации / Л. М. Аллахвердиева, М. К. Султанова. — Текст : непосредственный // Социально-гуманитарные знания. — 2015. — № 6. — С. 229–237.

3. Алмазова, А. А. Состояние готовности педагогов к овладению персонализированными стратегиями обучения детей с особыми образовательными потребностями / А. А. Алмазова, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Д. Е. Васильева, К. И. Туманов. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 81–94.

4. Андриевская, Л. А. Формирование профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов / Л. А. Андриевская. — Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. гуманитар. пед. ун-та, 2022. — 239 с. — Текст : непосредственный.

5. Бездетко, С. Н. Проблемы сформированности компетенций у педагогов в области технологий инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями / С. Н. Бездетко, Г. Г. Зак, Е. В. Каракулова, Г. К. Труфанова, А. В. Цыганкова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2022. — № 4 (68). — С. 96–110.

6. Беткер, Л. М. Принципы инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе / Л. М. Беткер. — Текст : непосредственный // Вестник урведения. — 2014. — № 3 (18). — С. 92–97.

7. Воденникова, Л. А. Теоретико-методологическая основа формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов-дефектологов / Л. А. Воденникова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2014. — № 2 (34). — С. 83–90.

8. Головчиц, Л. А. Реалии дошкольного инклюзивного образования и подготовка специалистов к работе в новых условиях / Л. А. Головчиц, А. В. Кроткова. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2020. — № 3. — С. 51–56.

9. Денисова, О. А. Стратегия и тактики подготовки педагогов инклюзивного образования / О. А. Денисова, В. Н. Поника-

рова, О. Л. Леханова. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2012. — № 3. — С. 81–89.

10. Дербенева, Г. В. Формирование профессиональной компетентности у студентов педагогического вуза для работы в условиях инклюзии / Г. В. Дербенева. — Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. — 2021. — № 6 (149). — С. 83–89.

11. Жилина, А. И. Принципы государственной политики по подготовке педагогических кадров нового типа / А. И. Жилина. — Текст : непосредственный // Социальная педагогика. — 2009. — № 1. — С. 11–15.

12. Ибрагимова, Л. А. Подготовка бакалавров к профессиональной деятельности в инклюзивном образовании: теоретический аспект / Л. А. Ибрагимова, Е. А. Новикова. — Текст : непосредственный // Вестник НВГУ. — 2019. — № 4. — С. 78–82.

13. Кантор, В. З. Инклюзивные диспозиции как профессионально значимые характеристики будущих педагогов: типологический аспект / В. З. Кантор, Ю. Л. Проект, А. Н. Кошелева, В. Ф. Луговая, В. В. Хороших. — Текст : непосредственный // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2023. — № 210. — С. 217–229.

14. Кантор, В. З. Педагог инклюзивной образовательной организации: компетентностная модель в контексте вузовских программ профессиональной подготовки / В. З. Кантор, А. Зарин, Ю. А. Круглова, Ю. Л. Проект. — Текст : непосредственный // Образование и саморазвитие. — 2021. — Т. 16. — № 3. — С. 289–309.

15. Каракулова, Е. В. Организация эффективного взаимодействия педагогов и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Каракулова, С. Н. Бездетко, Н. А. Конева, Н. В. Обухова, Е. А. Мурашева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 3. — С. 94–107.

16. Кобрина, Л. М. Отечественная система специального образования — фундамент инклюзивного обучения и воспита-

ния / Л. М. Кобрин. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2012. — № 3. — С. 14–19.

17. Ливак, Н. С. Теория и практика инклюзивного образования : учеб. пособие / Н. С. Ливак, А. М. Портягина. — Красноярск : СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2022. — 80 с. — Текст : непосредственный.

18. Липунова, О. В. Готовность студентов педагогического вуза к деятельности в условиях инклюзивного образования / О. В. Липунова. — Текст : непосредственный // American Scientific Journal. — 2021. — № 48-2 (48). — С. 4–9.

19. Малофеев, Н. Н. Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития / Н. Н. Малофеев. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2014. — № 2. — С. 3–10.

20. Самарцева, Е. Г. Формирование готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей / Е. Г. Самарцева. — Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. — 2011. — № 13. — С. 50–54.

21. Сахнова, И. А. Подготовка учителя новой формации для инклюзии — веление времени / И. А. Сахнова. — Текст : непосредственный // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. — 2017. — № 3. — С. 114–117.

22. Слюсарева, Е. С. Подготовка педагогических кадров для системы специального и инклюзивного образования (на примере Ставропольского государственного педагогического института) / А. Ю. Кабушко, Е. С. Слюсарева. — Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. — 2017. — Т. 23. — № 2. — С. 174–177.

23. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях : методические рекомендации для руководящих и педагогических работников

общеобразовательных организаций / под ред. С. В. АLEXИНОЙ, Е. В. САМСОНОВОЙ. — Москва : Изд-во МГППУ, 2022. — 151 с. — Текст : непосредственный.

24. Труфанова, Г. К. Анализ риска возникновения буллинга в психолого-педагогическом пространстве инклюзивной школы / Н. Е. Горбунова, Г. К. Труфанова, Е. В. Хлыстова. — Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 8. — С. 63–68.

25. Хентонен, А. Г. Профессиональная подготовка студентов к инклюзивному образованию / А. Г. Хентонен, А. И. Падалко. — Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2016. — Т. 8. — № 5-3. — С. 182–185.

26. Хитрюк, В. В. Образовательная инклюзия в Республике Беларусь: стратегии развития в контексте особых образовательных потребностей / В. В. Хитрюк. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 31–46.

References

1. Alekhina, S.V. (2015). Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya inklyuzivnogo obrazovaniya v praktike podgotovki magistrantov [Psychological and pedagogical research of inclusive education in the practice of training master's students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, 20(3), 70–78. (In Russ.)

2. Allakhverdieva, L.M., & Sultanova, M.K. (2015). Inklyuzivnoe obrazovanie kak sotsial'no znachimaya innovatsiya [Inclusive education as a socially significant innovation]. *Sotsial'no-gumanitarnye znaniya*, 6, 229–237. (In Russ.)

3. Almazova, A.A., Tumanova, T.V., Filicheva, T.B., Vasil'eva, D.E., & Tumanov, K.I. (2023). Sostoyanie gotovnosti pedagogov k ovladeniyu personalizirovannymi strategiyami obucheniya detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostryami [The state of readiness of teachers to master personalized strategies for teaching children with special educational needs]. *Special Education*, 4(72), 81–94. (In Russ.)

4. Andrievskaya, L.A. (2022). *Formirovaniye professional'nykh tsennostnykh orientatsiy budushchikh pedagogov-defektologov* [Formation of professional value orientations of future teachers-defectologists]. Chelyabinsk: Izd-vo Yuzhno-Ural. gos. gumanitar. ped. un-ta, 239 p. (In Russ.)
5. Bezdetko, S.N., Zak, G.G., Karakulova, E.V., Trufanova, G.K., & Tsygankova, A.V. (2022). Problemy sformirovannosti kompetentsiy u pedagogov v oblasti tekhnologii inkluzivnogo obrazovaniya detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami [Problems of formation of competencies of teachers in the field of technologies of inclusive education of children with special educational needs]. *Special Education*, 4(68), 96–110. (In Russ.)
6. Betker, L.M. (2014). Printsipy inkluzivnogo obrazovaniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obshcheobrazovatel'noy shkole [Principles of inclusive education of children with disabilities in a comprehensive school]. *Vestnik ugrovedeniya*, 3(18), 92–97. (In Russ.)
7. Vodennikova, L.A. (2014). Teoretiko-metodologicheskaya osnova formirovaniya professional'nykh tsennostnykh orientatsiy budushchikh pedagogov-defektologov [Theoretical and methodological basis for the formation of professional value orientations of future teachers-defectologists]. *Special Education*, 2(34), 83–90. (In Russ.)
8. Golovchits, L.A., & Krotkova, A.V. (2020). Realii doshkol'nogo inkluzivnogo obrazovaniya i podgotovka spetsialistov k rabote v novykh usloviyakh [Realities of preschool inclusive education and training specialists for work in new conditions]. *Defektologiya*, 3, 51–56. (In Russ.)
9. Denisova, O.A., Ponikarova, V.N., & Lekhanova, O.L. (2012). Strategiya i taktiki podgotovki pedagogov inkluzivnogo obrazovaniya [Strategy and tactics for training teachers of inclusive education]. *Defektologiya*, 3, 81–89. (In Russ.)
10. Derbeneva, G.V. (2021). Formirovaniye professional'noy kompetentnosti u studentov pedagogicheskogo vuza dlya raboty v usloviyakh inkluzii [Formation of professional competence of students of a pedagogical university for work in the conditions of inclusion]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 6(149), 83–89. (In Russ.)
11. Zhilina, A.I. (2009). Printsipy gosudarstvennoy politiki po podgotovke pedagogicheskikh kadrov novogo tipa [Principles of state policy for the training of teaching staff of a new type]. *Sotsial'naya pedagogika*, 1, 11–15. (In Russ.)
12. Ibragimova, L.A., & Novikova, E.A. (2019). Podgotovka bakalavrov k professional'noy deyatel'nosti v inkluzivnom obrazovanii: teoreticheskiy aspekt [Preparation of bachelors for professional activity in inclusive education: theoretical aspect]. *Vestnik NVGU*, 4, 78–82. (In Russ.)
13. Kantor, V.Z., Proekt, Yu.L., Kosheleva, A.N., Lugovaya, V.F., & Khoroshikh, V.V. (2023). Inkluzivnye dispozitsii kak professional'no znachimye kharakteristiki budushchikh pedagogov: tipologicheskiy aspekt [Inclusive dispositions as professionally significant characteristics of future teachers: typological aspect]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena*, 210, 217–229. (In Russ.)
14. Kantor, V.Z., Zarin, A., Kruglova, Yu.A., & Proekt, Yu.L. (2021). Pedagog inkluzivnoy obrazovatel'noy organizatsii: kompetentnostnaya model' v kontekste vuzovskikh programm professional'noy podgotovki [Teacher of an inclusive educational organization: competence-based model in the context of university professional training programs]. *Obrazovanie i samorazvitie*, 16(3), 289–309. (In Russ.)
15. Karakulova, E.V., Bezdetko, S.N., Koneva, N.A., Obukhova, N.V., & Murasheva, E.A. (2023). Organizatsiya effektivnogo vzaimodeystviya pedagogov i sem'i rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Organization of effective interaction between teachers and the family of a child with disabilities]. *Special Education*, 3, 94–107. (In Russ.)
16. Kobrina, L.M. (2012). Otechestvennaya sistema spetsial'nogo obrazovaniya — fundament inkluzivnogo obucheniya i vospitaniya [Domestic system of special education - the foundation of inclusive education

- and upbringing]. *Defektologiya*, 3, 14–19. (In Russ.)
17. Livak, N.S., & Portnyagina, A.M. (2022). *Teoriya i praktika inklyuzivnogo obrazovaniya* [Theory and practice of inclusive education] [Teaching manual]. Krasnoyarsk: SibGU im. M. F. Reshetneva, 80 p. (In Russ.)
18. Lipunova, O.V. (2021). Gotovnost' studentov pedagogicheskogo vuza k deyatelnosti v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Readiness of students of a pedagogical university for activities in the context of inclusive education]. *American Scientific Journal*, 48-2(48), 4–9. (In Russ.)
19. Malofeev, N.N. (2014). Nauchnye dostizheniya otechestvennoy defektologii kak bazis sovremennoy profilakticheskoy, korektsionnoy i reabilitatsionnoy pomoshchi detyam s narusheniyami razvitiya [Scientific achievements of domestic defectology as a basis for modern preventive, corrective and rehabilitation assistance to children with developmental disabilities]. *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya*, 2, 3–10. (In Russ.)
20. Samartseva, E.G. (2011). Formirovanie gotovnosti budushchikh pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniyu detey [Formation of readiness of future teachers for inclusive education of children]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*, 13, 50–54. (In Russ.)
21. Sakhnova, I.A. (2017). Podgotovka uchitelya novoy formatsii dlya inklyuzii — velenie vremeni [Preparing a new formation teacher for inclusion is the imperative of the times]. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 3, 114–117. (In Russ.)
22. Slyusareva, E.S., & Kabushko, A.Yu. (2017). Podgotovka pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy spetsial'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya (na primere Stavropol'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta) [Training of teaching staff for the system of special and inclusive education (on the example of the Stavropol State Pedagogical Institute)]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 23(2), 174–177. (In Russ.)
23. Alekhina, S.V., & Samsonova, E.V. (2022). *Sozдание inklyuzivnoy obrazovatel'noy sredy v obrazovatel'nykh organizatsiyakh* [Creating an inclusive educational environment in educational organizations] [Methodological recommendations for managers and teaching staff of general education organizations]. Moscow: Izd-vo MGPPU, 151 p. (In Russ.)
24. Trufanova, G.K., Gorbunova, N.E., & Khlystova, E.V. (2015). Analiz riska vozniknoveniya bullinga v psikhologo-pedagogicheskom prostranstve inklyuzivnoy shkoly [Analysis of the risk of bullying in the psychological and pedagogical space of an inclusive school]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 8, 63–68. (In Russ.)
25. Khentonen, A.G., & Padalko, A.I. (2016). Professional'naya podgotovka studentov k inklyuzivnomu obrazovaniyu [Professional preparation of students for inclusive education]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'*, 8(5-3), 182–185. (In Russ.)
26. Khitryuk, V.V. (2023). *Obrazovatel'naya inklyuziya v Respublike Belarus': strategii razvitiya v kontekste osobykh obrazovatel'nykh potrebnostey* [Educational inclusion in the Republic of Belarus: development strategies in the context of special educational needs]. *Special Education*, 4(72), 31–46. (In Russ.)

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ



ИНСТИТУТ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уральского государственного педагогического университета

проводит прием студентов
на программы бакалавриата:

44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

- ПРОФИЛЬ: «ДОШКОЛЬНАЯ ДЕФЕКТОЛОГИЯ»
- ПРОФИЛЬ: «ЛОГОПЕДИЯ»
- ПРОФИЛЬ: «ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА»
- ПРОФИЛЬ: «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»
- ПРОФИЛЬ: «СУРДОПЕДАГОГИКА»

МАГИСТРАТУРА

44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

- ЛОГОПЕДИЯ
- ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ И РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
- ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
- 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 (**не менее 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. 116

Электронная почта: specobr@uspu.ru

Телефон/факс редакции: (343) 336-14-38

Главный редактор: кандидат психологических наук, доцент
Семенова Елена Владимировна

Цена свободная

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ВЫПУСК 3 (75)**

Адрес учредителя: 620091, Екатеринбург, пр-т. Космонавтов, 26,
Уральский государственный педагогический университет.

Для детей старше 16 лет. Подписано в печать 27.09.2024. Формат 60x90 1/16.

Дата выхода в свет: 30.09.2024

Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.

Усл. печ. л. 12,7. Уч.-изд. л. 13,0. Тираж 500 экз. Заказ 5517.

Технический редактор: Д. О. Морозов.

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета
по адресу 620091, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: uspu@uspu.ru