

ФГАОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
Институт специального образования

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION

3 (79) ` 2025

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 2025

УДК 371.90 (05)
ББК Ч-430
С71

ISSN 1999-6993

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. Азавелян** (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. Головчиц** (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, 2025. — № 3 (79). —
168 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», 2025

© Специальное образование, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

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

Визель Т. Г.

Москва, Россия

Речевое синтагмирование и его роль в организации
устного высказывания 5

Королева И. В., Шмагина Н. Н.

Санкт-Петербург, Россия

Развитие навыков речевого общения по телефону
у подростков с кохлеарными имплантами
и слуховыми аппаратами..... 19

Тенкачева Т. Р.

Екатеринбург, Россия

Цифровая социализация детей с ограниченными
возможностями здоровья в современном обществе 39

Чебыкин Е. В.

Екатеринбург, Россия

Обучение сложению и вычитанию чисел в пределах 10
обучающихся с нарушением интеллекта 48

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ

Обухова Н. В., Христолюбова Л. В., Захарова О. В.

Екатеринбург, Россия

Формирование ценностного отношения к русскому языку
в процессе коррекции нарушений грамматического строя речи
у старших дошкольников с общим недоразвитием речи..... 60

СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ

Ткачева И. А., Лазуренко С. Б., Басюк В. С.

Москва, Россия

Трансформация содержания публикаций для родителей
детей с нарушениями слуха в период с 1900 по 2025 год..... 76

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Головчиц Л. А., Переверзева М. В.

Москва, Россия

Обучение студентов-дефектологов использованию
средств альтернативной коммуникации в системе
сопровождения лиц с множественными
нарушениями развития 95

Квасова А. Ю., Подлиняев О. Л.

Иркутск, Россия

Готовность будущих педагогов к сопровождению
родителей обучающихся с ограниченными возможностями
здоровья в условиях инклюзивного образования 111

Красильникова О. А., Пенин Г. Н., Люкина А. С.,

Чиж О. А., Вошилова Н. В., Мамедова Е. Ю., Филиппова М. И.,

Пшеничнова Е. Э., Фомичева О. А.

Санкт-Петербург, Россия

Подготовка будущих учителей-дефектологов к обучению
и воспитанию обучающихся с тяжелыми
множественными нарушениями развития 132

Лапп Е. А., Резанова Е. В.

Бердянск, Россия

Взаимосвязь ценностных и карьерных ориентаций
студентов с ограниченными возможностями здоровья
и инвалидностью 145

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ 164

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

Специальное образование. 2025. № 3 (79).

Special Education. 2025. No 3 (79).

УДК 372.46+373.21+81'23

ББК 4410.241.3

ГРНТИ 14.29.29

Код ВАК 5.8.3

Татьяна Григорьевна Визель

Tatyana G. Vigel

РЕЧЕВОЕ СИНТАГМИРОВАНИЕ И ЕГО РОЛЬ В ОРГАНИЗАЦИИ УСТНОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

SPEECH SYNTAGMATION AND ITS ROLE IN ORGANIZING ORAL UTTERANCE

Московский институт психоанализа, Москва,
Россия, vigel@list.ru, SPIN-код: 6747-9166

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow,
Russia, vigel@list.ru, SPIN code: 6747-9166

Аннотация. В статье излагается авторская концепция, согласно которой для нормативного развития у детей речи принципиальное значение имеет не только овладение пониманием воспринимаемых на слух слов, звукопронизанием, словарем и способностью строить фразы. Не менее важно умение детей членить высказывание на его смысловые части (синтагмы), что требует освоения параметров внутреннего программирования речи, выделения голосом смысловых акцентов, правильной расстановки пауз. Такая речь обладает рядом ценных преимуществ в сравнении с нечеткой, сбивчивой, невыразительной: она легко воспринимается окружающими и делает процессы речевой коммуникации максимально продуктивными. Это ускоряет и улучшает речевое и когнитивное развитие нормотипичного ребенка, способствует его самоутверждению как личности. Еще более

Abstract. The article presents an original conception, according to which the normative development of speech in children needs not only mastering oral word comprehension, pronunciation, vocabulary, and construction of phrases. No less important is children's ability to divide an utterance into its semantic parts (syntagmas), which requires mastering the parameters of internal speech programming, placing proper semantic accents with the voice, and using pauses in the right place. Such speech has a number of valuable advantages compared to unclear, incoherent, inexpressive speech: it is easily perceived by others and makes the processes of speech communication as productive as possible. This accelerates and improves the speech and cognitive development of a typical child and contributes to their self-affirmation as an individual. Even more importantly, properly segmented speech significantly softens the manifes-

© Визель Т. Г., 2025

важно то, что речь с правильным синтагмированием в значительной мере смягчает проявления задержек речевого развития, страхует от появления заикания у детей, предрасположенных к нему, сглаживает симптомы негрубых дизартрий. Положительное воздействие правильно членимой на синтагмы речи наблюдается и у взрослых лиц с различными речевыми недостатками, включая заикающихся и пациентов с афазией на продвинутом этапе восстановления.

Рекомендуемые способы выработки у ребенка правильного модуса говорения основаны на многолетних научных исследованиях и практической работе автора с разными нарушениями речи у детей и взрослых, а также на результатах трехгодичного эксперимента по апробации предлагаемого метода выработки способности к синтагмированию у дошкольников.

Ключевые слова: прозаическая речь, поэтическая речь, синтагма, смысловые акценты, паузы, ритм речи, ритмико-смысловые координации, детская речь, развитие речи, речевые высказывания, речевая деятельность, дошкольники.

Информация об авторе: Визель Татьяна Григорьевна, доктор психологических наук, ординарный профессор Московского института психоанализа, профессор кафедры специального дефектологического образования, Московский институт психоанализа, адрес: 121170, Россия, Москва, Кутузовский пр-т, 34, стр. 14, email: vizel@list.ru.

Для цитирования: Визель, Т. Г. Речевое синтагмирование и его роль в организации устного высказывания / Т. Г. Визель. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 3 (79). — С. 5-18.

tations of speech underdevelopment, prevents the appearance of stuttering in children with a predisposition to it, and smoothes out the symptoms of mild dysarthria. The positive effect of speech properly segmented into syntagmas is also observed in adults with various speech disorders, including stutterers and patients with aphasia at an advanced stage of rehabilitation.

The recommended methods for developing the child's correct mode of speaking are based on many years of scholarly research and the author's practical work with various speech disorders in children and adults, as well as on the results of a three-year experiment aimed to test the suggested method of developing the ability of speech syntagmation in preschoolers.

Keywords: prosaic speech, poetic speech, syntagma, semantic accents, pauses, speech rhythm, rhythmic-semantic coordinations, children's speech, speech development, utterances, speech, preschoolers.

Author's information: Vizel Tatyana Grigoryevna, Doctor of Psychology, Full Professor of the Moscow Institute of Psychoanalysis, Professor of Department of Special Defectological Education of the Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia.

For citation: Vizel, T. G. (2025). Speech Syntagmation and Its Role in Organizing Oral Utterance. *Special Education*, 3(79), pp. 5-18. (In Russ.).

Постановка проблемы

Не требуется доказывать, что развитие у детей речи — это многоаспектный процесс, который нередко сопровождается самыми разными осложнениями. Нарушениям речи у детей посвящена обширная отечественная и зарубежная литература (М. Е. Хватцев, О. В. Правдина, Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина, М. Ф. Фомичева, Т. Г. Визель [1; 2], С. Н. Шаховская, Т. Б. Филичева, D.Bishop [13], К.-Р. Becker [12], M.Sovak [12], J. N. Kaderavek [15] и др.). В ней описаны формы речевых расстройств, такие как дизартрии, алалии (ОНР), дислалии, задержки речевого развития. Освещаются симптомы разных нарушений речи, их причинные факторы, дифференцированные методы диагностики и коррекционной работы. Вместе с тем исследователями не уделяется достаточно внимания проблеме правильного алгоритма речевой деятельности, который обеспечил бы способность ребенка говорить «с чувством, с толком, с расстановкой». Частично эта задача освещается в работах, посвященных стертым дизартриями (Л. В. Лопатина, Е. Ф. Архипова и др.), в которых уделяется специальное внимание просодическим параметрам речи. Однако тот ракурс проблемы правильного говорения, который затрагивается в настоящей статье, является гораздо

более широким. Наряду с особенностями просодической стороны речи особое внимание в ней уделяется способности детей делить свое высказывание на отрезки, определяемые в лингвистике как синтагмы.

В лингвистическом словаре термин «синтагма» трактуется как «часть произносимых прозаических фраз, а также как единство, которое выражает в данном контексте одно понятие и может состоять из одного слова, группы слов и целого предложения». Указывается также, что синтагмы разделяются посредством пауз между ними. При этом одно из слов в синтагме несет на себе основное смысловое ударение¹.

Именно синтагмирование делает прозаическую речь отличной от речи поэтической (стихотворной). Это объясняется тем, что в стихотворении синтагма задана самим размером этого стихотворения, ее границы не надо устанавливать говорящему. Это избавляет от необходимости планировать высказывание и, следовательно, включать особое языковое мышление. Стихотворение достаточно запомнить, но не преобразовывать в соответствии со своими речевыми целями.

¹ Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. 2-е изд., доп. М.: Большая рос. энцикл., 2002. 707 с.

ХОРЕЙ	мо́ре	— / —	Бу́ря мгло́ю не́бо кро́ет...
ЯМБ	зе́мля	— — /	Вечо́р, ты по́мнишь, вью́га зли́лась....
ДАКТИЛЬ	зо́лото	/ — —	Ту́чки не́бесные, ве́чные странни́ки!..

Рис. 1. Примеры стихотворных размеров

Синтагме посвящали свои исследования классик зарубежной лингвистики Ф. де Соссюр [9], а также целый ряд известных отечественных авторов, таких как Л. В. Щерба [11], А. Белый, В. М. Жирмунский, А. М. Пешковский [6], И. И. Сельвинский, В. В. Томашевский, А. Н. Гвоздев, Г. Н. Иванова-Лукиянова [3], О. Г. Ревзина [7] и другие. По мнению этих авторов, стихотворная речь характеризуется ритмичностью и наличием рифм в словах, на которые оканчиваются строки. Заданный ритм повторяется во всем произведении (стихотворении или поэме), являясь его эстетической составляющей. Однако говорить стихами в целях обмена информацией слишком расточительно, т. е. неэкономно по времени. В связи с этим у прозаической речи менее выражена эстетическая функция, важна не внешняя сторона высказывания, а вложенное в нее содержание, смысл. Это, в свою очередь, требует другого алгоритма построения высказывания, а именно деления его

на смысловые отрезки, называемые *синтагмами*. Отсутствие метра — основного свойства ритма — делает прозаическую речь, в отличие от поэтической (стихотворной), гораздо более свободной. Это означает, что речь при обычной коммуникации зависит прежде всего от собственных оперативных речевых действий говорящего, в то время как стихотворная гораздо больше регламентирована заданным стихотворным размером (рис. 1).

В современной научной литературе подтверждаются приведенные выше заключения лингвистов об особенностях ритма в текстах прозы и стихов. В частности, М. Г. Мирианшвили и соавторы в 2016 г. выполнили популяционное исследование, в котором было установлено, что в прозаической речи порядок следования синтагм свободный, не подчиняющийся каким-либо закономерностям. При этом авторы добавляют, что согласно полученным ими данным, синтагмы несут не только смысловую, но и опре-

деленную ритмическую нагрузку, которую предлагают обозначить как пульсацию разговорной речи, отличную от ритма речи стихотворной [5].

Роль синтагмы в разговорной прозаической речи описана еще Н. И. Жинкиным в знаменитой работе 1958 г. «Механизмы речи» [3]. «Живая разговорная речь, — писал Н. И. Жинкин, — строится по особому стереотипу и по особым правилам сочетания слогов в произносимые слова». Наиболее важно, по мнению автора, то, что *каждое слово различно по метрическому строю*. В речи все время происходит *смена ритмов*. В результате сообщение составляется из *разнометрических* слов. Кроме того, вся фраза *не членится на равновеликие группы слогов*, отмеченные конечной цезурой (паузой), а распределяется по разновеликим слоговым отрезкам — *синтагмам*. В результате в живой речи, утверждает автор, все время происходят темпо-ритмические перебои, имеющие определенное смысловое значение. В ней постоянно присутствует перемена мест сильных позиций от слова к слову и от синтагмы к синтагме.

Об особенностях овладения синтагмированной прозаической речью детьми

С точки зрения овладения процессами речевого синтагми-

рования, важно иметь в виду, что простую фразу ребенок слышит, например, так:

Сегодня мы // поедem к бабушке.

Акцент падает на указание времени, когда произойдет событие. Или так: *Сегодня мы поедem // к бабушке.*

Акцент падает на субъект, к которому направлено действие.

Как видно, синтагмы, составляющие данные фразы, не одинаковы по длине и соответственно составу слов, а также по содержанию. В отличие от этого, в стихотворном тексте периоды высказываний *одинаковы* по длине, поскольку строка в них подчинена размеру, в котором написано стихотворение, и практически приравнивается к слову. Это условие аналогично периодам, задаваемым в разных по ритмическому рисунку музыкальных произведениях: двухдольным, четырехдольным, трехдольным. Композитором Дмитрием Кабелевским выделены основные виды ритмов, которыми должен владеть ребенок-дошкольник даже младшего возраста. К ним относятся те, которые представлены двухдольными размерами (колыбельная, пляска) и четырехдольными (марш). Трехдольный размер (вальс) становится актуальным несколько позже, в старшем дошкольном возрасте и далее.



Рис. 2. Примеры периодического ритма в музыке

Далее ребенок осваивает ритм простых стихотворений, который реализуется за счет появления размера (рис. 2).

Музыкальный ритм воспроизводится за счет правого полушария мозга. Однако правополушарной ритмической регуляции речи недостаточно для овладения прозаическим высказыванием. Синтагмированная речь требует других умений. В чем же они состоят, если не в овладении ритмом, играющим основную организующую роль в стихотворном тексте?

Даже поверхностный взгляд на особенности прозаического высказывания разговорной устной речи позволяет заметить, что оно регулируется *смыслом*. Главным маркером такой регуляции является логически ударное слово, выделяемое голосом в виде акцента с помощью усиления голоса (интонации). После каждого акцентированного слова делается разделительная пауза. Прозаическое высказывание выглядит так: слово, слово, слово — акцент/пауза... слово. В такой специфике алгоритма прозаического высказы-

вания, т. е. в том, что он организуется прежде всего смыслом, кроется значительная сложность для овладения данным алгоритмом детьми. Основным препятствием является то, что в прозаических высказываниях ритм все же имеется. Он выступает в виде: а) свернутых ритмических картин (образов) слов; и б) ритмических паттернов самих синтагм. При этом эти паттерны, во-первых, отличны друг от друга, а во-вторых, их своеобразие определяется логическим ударением на слове, произвольно выбираемом самим говорящим.

Следовательно, овладевающему устной речью ребенку необходимо преодолеть противоречия между:

- слоговым ритмом слова и его целостной ритмической картинкой, так как сказать слово [малл'ко] не то же самое, что сказать *мо-ло-ко*);
- пословным ритмом синтагмы и целостным ритмическим рисунком синтагмы;
- разными ритмическими паттернами сменяющих друг друга синтагм.

Самое важное здесь — учитывать то, что ребенок должен быть способным перейти от синтагмы с одной длиной и одним ритмическим рисунком к синтагме другой длины и с другим ритмическим рисунком, соблюдая при этом слоگو-ритмическую структуру слов. Это требует постоянного подавления речедвигательной инерции и подчинения ее смыслу высказывания. В этом случае необходимо, чтобы *смысловая программа* высказывания была главенствующей. Она должна диктовать то, где сделать паузу и как перейти к последующей синтагме, отличной по своему рисунку от предыдущей.

Примечательно, что приемов смыслового программирования, которые можно было бы предъявить ребенку в виде неких фиксированных правил, не существует. Они осваиваются на основе особого свойства психики — чувства языка [8]. Эта проблема шире задач изучения детской речи, поскольку не только дети, но и взрослые говорящие не осознают правила не только смыслового программирования, но и выбора целого ряда грамматических форм. Конкретные мозговые механизмы чувства языка, этой удивительной способности человека, остаются не раскрытыми, однако, вне всяких сомнений, она является необходимым условием не только для осуществления грамматического

программирования, но и для синтагмирования. Таким образом, способность говорить развернутыми фразами, состоящими из синтагм, требует умения координировать смысловую программу с нормативными требованиями языка. Это наблюдение, принадлежащее американскому психолингвисту Даниилу Слобину, представляется справедливым. Одновременно это означает способность установления *ритмико-смысловых координаций*. Принципиально важно также, что эта программа должна быть соотносена с определенным речедвигательным обеспечением. При этом необходимо освоение ребенком особых ритмических компонентов аperiodической прозаической речи, отличных от компонентов периодических ритмов.

Итак, человек не может позволить себе говорить стихами. Он вынужден говорить по-другому, так, чтобы ритмическую составляющую речи подчинить смыслу. Данный способ говорения требует способности реализовывать в ней *ритмико-смысловые координации*.

Взаимоотношения ритма и смысла в речевых действиях человека представляется возможным рассмотреть с позиции китайской философии, воплощенной в концепции ИНЬ — ЯН. Согласно ей, мир дуалистичен и, следовательно, каждый его объект имеет две

стороны (два полюса), которые, являясь противоположностями, в то же время дополняют друг друга. Это выливается не в борьбу противоположностей, а в их необходимое и постоянное взаимодействие. Такая закономерность соответствует взаимоотношениям в речи человека ритма и смысла. В стихотворной речи они практически равновесны, а в прозаической ритм подчинен смыслу, поэтому он уступает ему, выполняя, тем не менее, свою просодическую роль. Благодаря этому не только стихотворное высказывание, но и прозаическое в определенном смысле гармонично.

Выдающийся лингвист Л. В. Щерба [11], определение синтагмы которого приводилось выше, акцентирует внимание на сущности синтагмы как части фразы, отделенной от другой синтагмы *дыханием*. Тем самым Л. В. Щерба, не будучи специалистом по патологии речи, удивительно прозорливо утверждает, что синтагма — единица не только языка, но и речи, включающая исполнительную составляющую в виде задействования органов речевого аппарата. Это же подчеркивает и другой лингвист, а именно Н. В. Черемисина [10], которая пишет, что синтагмы регулируются дыханием и корректируются смыслом речи.

Сложность и многоплановость структуры синтагмированной ре-

чи обуславливает то, что нарушения в овладении ею проявляются в разных видах патологии речи, препятствуя ее нормализации.

Синтагмирование и разные виды патологии речи

Несмотря на обозначенное выше значение синтагмы для правильного построения прозаического высказывания, ее роль в решении проблем патологии речи до сих пор остается без должного внимания. Это представляется значительным упущением, поскольку правильно спланированная речь с четко расставленными в ней смысловыми акцентами и паузами является обязательным условием нормативного продуцирования фразовой речи независимо от формы речевого расстройства. Прежде всего это актуально применительно к тем проявлениям патологии речи, при которых основной их симптоматикой является неполноценность фразовой речи. Она, в свою очередь, может иметь место при разных формах недоразвития речи, в том числе и при задержках речевого развития с трудностями подбора слов и их грамматическими преобразованиями, при нарушениях программирования фразовой речи, при эфферентных артикуляционных апраксиях, состоящих в трудностях переключений от слога к слогу, от звука к звуку при произнесении слов.

Неспособность к речевому синтагмированию играет особую причинную роль в патогенезе заикания. Об этом свидетельствует то, что дети с невротическим заиканием в обычной разговорной речи, как правило, обнаруживают способность нормативно, т. е. без запинок, читать стихи. Такая же ситуация имеет место у них в рамках специально ритмизированной речи. Учитывая, что стихотворная и специально ритмизированная речь не требует владения речевым синтагмированием, а прозаическая требует, правомерен вывод о том, что именно задача делить фразу на синтагмы играет существенную для развития патологии роль при данном особенно проблемном нарушении речи.

Согласно представлениям нейропсихологии, операции, связанные с использованием языкового мышления, осуществляются левым полушарием мозга. В основные принципы его функционирования входит способность к дискретной аналитико-синтетической деятельности, которая необходима для программирования прозаической фразовой речи. Особое участие в осуществлении такой задачи принимают лобные доли мозга, отвечающие за когнитивное развитие ребенка в целом.

Указанные условия овладения прозаической фразовой речью требуют, чтобы обучение рече-

вому синтагмированию осуществлялось с помощью специальных методов. Частично они описаны в работах по стертой дизартрии, где сосредотачивается внимание на необходимости маркировки голосом ударных элементов высказывания, соблюдении ритмических параметров слов. Эти условно важные аспекты нормативной речи не решают, однако, задач по выработке умения программировать устное высказывание и, в частности, делить его на отдельные ритмико-смысловые отрезки (синтагмы). Между тем без такого умения нормативная фразовая речь, как уже не раз подчеркивалось, невозможна. В связи с этим в коррекционную работу по обеспечению такой способности необходимо включение специальных приемов. Одни из них рассчитаны на имитацию воспринятой на слух правильно синтагмированной речи, а именно прослушивание образцов чтения произведений художественной литературы мастерами слова. Другие приемы состоят в смысловом обыгрывании фраз разной степени сложности, требующих переноса смысловых акцентов с одной части высказывания на другую. Именно это и упускается в рамках общепринятых методов коррекционной работы.

Тот факт, что за операции речевого синтагмирования отвечают лобные доли левой гемисферы

мозга, позволяет считать, что достижение их более интенсивного функционирования требует стимуляции работы областей левого полушария, отвечающих и за другие когнитивные процессы.

Экспериментальная апробация способа выработки у детей синтагмированной речи

Исходя из изложенных выше теоретических положений, нами был предложен способ выработки у детей синтагмированной речи. Он направлен на детей с невротическим заиканием и был экспериментально апробирован в течение трех лет в специализированном детском учреждении ГОУ №1643 компенсирующего вида (Юго-Восточный муниципальный округ г. Москвы) с 2005 по 2008 г. с участие сотрудников этого учреждения. Результаты эксперимента были обсуждены на уровне ГОРОНО и признаны положительными.

Ориентиром для отбора детей в экспериментальную группу служило наличие запинок в повседневной речи. Всего был отобран 51 ребенок. Кроме детей с заиканием, в эту группу включались дети, у которых была слишком быстрая или слишком замедленная речь, поскольку эти особенности расценивались как предвестники заикания. Наряду с этим способом отбора детей осуществлялась специальная диагностика

состояния у них речи. В качестве основного речевого критерия, ориентирующего по поводу формы заикания, выступило состояние у ребенка стихотворной и прозаической речи. Такой подход обусловлен исходной позицией, согласно которой при невротическом (функциональном) заикании стихотворная речь должна быть существенно лучше прозаической. Стихотворная речь оценивалась по качеству чтения детьми заученного стихотворения, прозаическая речь — по качеству спонтанного высказывания в ответах на вопросы и пересказа текста. Отбирались дети с нарушенной прозаической речью и существенно лучшим чтением хорошо заученных стихотворений.

Для выработки у детей плавности речи использовался специальный прием, который включал: 1) прослушивание детьми речи специалиста с яркими интонационными маркерами ударных слогов в синтагме и пролонгированными паузами между синтагмами, подчеркнутыми лицевыми мимическими позами; 2) телесно-ориентированный способ разметки синтагм в рамках прозаического высказывания. Он состоял в том, что специалист легкими движениями поочередно нажимал на запястья рук ребенка. Каждое нажатие приходилось на ударный слог в слове. Затем специалист начинал рассказывать хорошо

знакомую ребенку сказку, продолжая «дирижировать». Легкими ритмичными реципрокными нажатиями на каждую из рук он маркировал внутренний ритм синтагмы, текущий «невидимым на поверхности» планом. В местах, где расположены логические центры синтагм, нажатие делалось с большим усилием, привлекающим внимание ребенка. На следующем этапе тот же прием применялся с подключением сопряженной речи ребенка. Для того, чтобы ребенок обязательно соблюдал паузы, давался «приказ»: «Пока я не отпущу руку, говорить нельзя, пока я сжимаю твою руку, надо молчать! Когда буду отпускать, можно начинать говорить». Этот прием был рассчитан не только на улавливание ребенком синтагм и пауз между ними, но и на суггестивный эффект.

Принципиально важным явилось и то, что предлагаемый прием решал задачу регуляции речевого дыхания на рефлекторном уровне¹.

¹ Поскольку дыхание — акт непроизвольный, попытка перевести его на произвольный уровень обречена на провал. Между тем это делается в принятых на сегодняшний день системах коррекции нарушений речевого дыхания при заикании. Ребенку говорят: «Вдохни глубоко и постепенно выдыхай воздух, когда будешь говорить!» Более того, привлекают внимание ребенка к тому, не

На заключительном этапе занятий отрабатывалось соблюдение пауз и логических акцентов в собственной, не повторяющей речи ребенка: диалогической и монологической. Для этого ему предлагалось воспользоваться самостоятельным «дирижированием», т. е. перекладыванием ладошек и сжиманием их в местах логических акцентов и пауз. То же самое — с барабанными палочками, шагами, игрой на ксилофоне и пр. Далее осуществлялся постепенный переход к речи, маркирующей голосом акценты и паузы, без внешних опор. Соблюдался нормативный *темп* речи: не замедленный и не убыстренный, но в то же время учитывающий индивидуальные особенности скорости говорения. Данный вид работы был рассчитан на то, что у ребенка будет автоматизироваться такая речь, в которой смысловая программа доминирует над ее ритмико-

сохранился ли у него остаточный, не израсходованный воздух. Такой способ регуляции речевого дыхания антифизиологичен. Должен быть абсолютный запрет на данный способ коррекционной работы. Его использование может только увеличить вероятность появления дыхательной судороги. В отличие от этого, подчинение дыхания смысловой программе высказывания происходит незаметно для ребенка и «уводит» от дыхательных сбоев.

просодическим обеспечением, и при этом в разных видах речевой коммуникации.

В рамках эксперимента проводилась также подробная разъяснительная работа среди специалистов детского сада и родителей детей, раскрывающая основные задачи эксперимента и его методы. Кроме того, и специалисты, и родители обучались на специальных занятиях той речи, которой они должны были общаться с детьми. Особое внимание уделялось родителям, а именно качеству их речи во время субботнего и воскресного пребывания детей дома. Требования к речи взрослых были следующими: она должна быть не быстрой, размеренной, выразительной, т. е. с логическими акцентами и паузами. Было рекомендовано также прослушивание детьми аудиозаписей сказок и других текстов в исполнении мастеров слова.

Результаты эксперимента показали, что большая часть детей способна освоить алгоритм синтагмированной речи и перейти на плавную речь в повседневной жизни.

Выводы

Специфика трудностей овладения синтагмированной устной речью изучена недостаточно как в норме, так и в патологии. Это выливается в недостаточную изученность значения в организации

правильной речи одного из важных лингвистических феноменов, а именно синтагмы.

Ситуация недостаточной изученности такой роли синтагмы обуславливает неразработанность проблемы речевого синтагмирования и овладения им детьми в период речевого онтогенеза.

Роль синтагмы в прозаической устной речи высвечивается при ее сопоставлении с синтагмой стихотворной речи. Основное отличие состоит в том, что в стихах синтагма задана его поэтическим размером, а в прозаической речи она должна быть определена самим говорящим, исходя из смысловой программы его собственного высказывания.

Недостаточность речевого синтагмирования по разным причинам выступает в разных видах патологии речи, препятствуя осуществлению полноценной речевой коммуникации. При этом не определены учитывающие патогенез методы обучения правильной синтагмированной речи и преодоления трудностей ее введения в разговорную речь.

Экспериментальное исследование, проведенное на детях с невротическим заиканием, показало, что у них возможна выработка плавной речи при использовании предлагаемых нами коррекционных приемов.

Данные опыта применения способа выработки синтагмиро-

ванной речи, как показывает практика, полезны детям не только с заиканием, но и другими формами речевых нарушений: дизартрией (речь становится более разборчивой), с задержками речевого развития (помогает овладению разговорной фразовой речью). Предлагаемый метод может быть адресован и детям с нормотипичным вариантом развития речи, но с ее недостаточной выразительностью.

Наконец, необходимо добавить, что коррекционная работа с детьми должна проводиться совместно с лечебными, психотерапевтическими, физиотерапевтическими, кинезиотерапевтическими и другими мероприятиями.

Литература

1. Визель, Т. Г. Прикладная нейролингвистика : моногр. / Татьяна Григорьевна Визель. — Москва : Московский ин-т психоанализа, 2020. — 337 с.
2. Визель, Т. Г. Приобретение и распад речи / Татьяна Григорьевна Визель. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : АСТ, 2025. — 298 с.
3. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. — Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. — 370 с.
4. Иванова-Лукьянова, Г. Н. О ритме прозы / Г. Н. Иванова-Лукьянова // Развитие фонетики современного русского языка. — Москва : [б. и.], 1971. — С. 128–147.
5. Мирианашвили, М. Г. Универсальные и релевантные признаки стихотворных ритмов в русском и немецком этносе / М. Г. Мирианашвили // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения (Межвузовский семинар по лингво-
- страноведению). — Москва : МГИМО, 2014. — С. 112–117.
6. Пешковский, А. М. Стихи и проза с лингвистической точки зрения / А. М. Пешковский // Сборник статей. Методика родного языка, лингвистика, стилистика, поэтика / А. М. Пешковский. — Москва ; Ленинград : Государственное издательство, 1925. — С. 153–166.
7. Ревзина, О. Г. Синтаксис поэтического языка в соотношении с разговорной речью / О. Г. Ревзина // Исследования в области грамматики и типологии языков. — Москва : Изд-во МГУ, 1980.
8. Слобин, Д. Психоллингвистика / Д. Слобин. — 2-е изд., стер. — Москва : Едиториал УРСС, 2003. — 349 с.
9. Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики / Фердинанд де Соссюр ; [коммент. Туллио де Мауро]. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 1999. — 425 с.
10. Черемисина, Н. В. Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь / Н. В. Черемисина. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Русский язык, 1989. — 241 с.
11. Щерба, Л. В. Языковая и речевая деятельность / Л. В. Щерба. — Изд. 2-е, стер. — Москва : УРСС, 2004. — 427 с.
12. Becker, K.-P. Lehrbuch der logopedie / K.-P. Becker, M. Sovak. — Berlin : VEB Veitag Volk und Gesundheit, 1981. — 288 p.
13. Bishop, D. V. M. Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it? / D. V. M. Bishop, D. McDonald, S. Bird, M. Hayiou-Thomas // Child Development. — 2009. — № 80. — P. 593–605.
14. Friederici, A. D. The brain basis of language processing: from structure to function / A. D. Friederici // Physiol. Rev. — 2011. — Vol. 91, Iss. 4 (Oct.). — P. 57–92.
15. Kaderavek, J. N. Language Disorders in Children: Fundamental Concepts of Assessment and Intervention / J. N. Kaderavek. — San Diego, CA: Plural Publishing, Inc., 2024. — 454 p.

References

1. Vizeľ, T. G. (2020). Prikladnaya neyrolingvistika = Applied neurolinguistics. Monograph. Moscow: Moskovskiy in-t psikhov-

2. Vizel', T. G. (2025). Priobretenie i raspad rechi = Speech acquisition and decay (2nd ed., revised and enlarged). Moscow: AST, 298 p.
3. Zhinkin, N. I. (1958). Mekhanizmy rechi = Speech mechanisms. Published by Academy of Ped. sciences of the RSFSR. Institute of Psychology. Moscow: Publ. of Academy of Ped. sciences of the RSFSR, 370 p.
4. Ivanova-Luk'yanova, G. N. (1971). O ritme prozy = On the rhythm of prose. *Evolution of phonetics of the modern Russian language*, 128–147. Moscow.
5. Mirianashvili, M. G. (2014). Universal'nye i relevantnye priznaki stikhotvornykh ritmov v russkom i nemetskom etnose = Universal and relevant features of poetic rhythms in the Russian and German ethnos. *Linguistic and Regional Studies: Methods of Analysis, Teaching Technologies*. Interuniversity seminar on linguistic and cultural studies, 112–117. Moscow: MGIMO.
6. Peshkovskiy, A. M. (1925). Stikhi i proza s lingvisticheskoy tochki zreniya = Poetry and prose from a linguistic point of view. *Collection of articles*, 153–166. Moscow, Leningrad.
7. Revzina, O. G. (1980). Sintaksis poeticheskogo yazyka v sootnoshenii s razgovornoy rech'yu = Syntax of poetic language in relation to colloquial speech. *Research in the field of grammar and typology of languages*. Moscow: Izd-vo MGU.
8. Slobin, D. (2003). Psikholingvistika = Psycholinguistics (2nd ed., ster.). Moscow: Editorial URSS, 349 p.
9. Saussure, F. (1999). Kurs obshchey lingvistiki = Course of general linguistics (comments by Tullio de Mauro). Ekaterinburg: Ural Univ., 425 p.
10. Cheremisina, N. V. (1989). Russkaya intonatsiya: poeziya, proza, razgovornaya rech' = Russian intonation: poetry, prose, colloquial speech (2nd ed., rev. and enlarged). Moscow: Russkiy yazyk, 241 p.
11. Shcherba, L. V. (2004). Yazykovaya i rechevaya deyatel'nost' = Language and speech activity (2nd ed., ster.). Moscow: URSS, 427 p.
12. Becker, K.-P., Sovak, M. (1981). Lehrbuch der logopedie. Berlin: VEB Veiag Voik und Gesundheit Berlin, 288 p.
13. Bishop, D. V. M., McDonald, D., Bird, S., Hayiou-Thomas, M. (2009). Children who read words accurately despite language impairment: Who are they and how do they do it? *Child Development*, 80, 593–605.
14. Friederici, A. D. (2011). The brain basis of language processing: from structure to function. *Physiol Rev.*, 91(4), 57–92.
15. Kaderavek, J. N. (2024). Language Disorders in Children: Fundamental Concepts of Assessment and Intervention. San Diego, CA: Plural Publishing, Inc., 454 p.

Инна Васильевна Королева^{1,2}
Надежда Николаевна Шмагина³

Inna V. Koroleva^{1,2}
Nadezhda N. Shmagina³

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ
РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ
ПО ТЕЛЕФОНУ
У ПОДРОСТКОВ
С КОХЛЕАРНЫМИ
ИМПЛАНТАМИ
И СЛУХОВЫМИ АППАРАТАМИ**

**DEVELOPING TELEPHONE
COMMUNICATION SKILLS
IN ADOLESCENTS
WITH COCHLEAR IMPLANTS
AND HEARING AIDS**

¹ Санкт-Петербургский НИИ уха, горла, носа и речи Министерства здравоохранения РФ, Санкт-Петербург, Россия, prof.inna.koroleva@mail.ru, SPIN-код: 5428-3801

² Детский городской сурдологический центр, Санкт-Петербург, Россия

³ школа-интернат №31 Невского района, Санкт-Петербург, Россия, nadinpli@yandex.ru

Аннотация. Общение по телефону является важной жизненной компетенцией, показателем социализации и успешности слухоречевой реабилитации у людей с нарушенным слухом, использующих кохлеарные импланты (КИ) и слуховые аппараты (СА). Цель работы — описание программы формирования навыков телефонных разговоров у тугоухих подростков — пользователей КИ и СА. Программа состоит из четырех этапов: диагностического, общеподготовительного, индивидуально-подготовительного и телефонного тренинга. Она может реализоваться на коррекционных занятиях с учителем-дефектологом в школе для обучающихся с нарушениями слуха. Ведущими составляющими программы являются развитие © Королева И. В., Шмагина Н. Н., 2025

¹ Saint Petersburg Research Institute of Ear, Throat, Nose and Speech of the Ministry of Health, Saint Petersburg, Russia, prof.inna.koroleva@mail.ru, SPIN code: 5428-3801

² Children's City Surdological Center, Saint Petersburg, Russia

³ Boarding School No 31 of Neva Region, Saint Petersburg, Russia, nadinpli@yandex.ru

Abstract. Telephone communication is an important life skill, an indicator of socialization and success of auditory-verbal rehabilitation in people with hearing impairments using cochlear implants (CI) and hearing aids (HA). The aim of the work is to describe a program for improving telephone conversation skills in hard-of-hearing adolescents wearing CI and HA. The program consists of four stages: diagnostic, general training, individual training and telephone training and can be realized within the educational program organized by the teacher-defectologist for students with hearing impairments. The main constituents of the program are the development of constancy and noise resistance of speech perception, comprehension of fluent speech, ability to maintain verbal dia-

константности и помехоустойчивости восприятия речи на слух, понимания речи в быстром темпе, умения поддерживать диалог в реальном времени, компенсаторных стратегий поведения при коммуникации по телефону, а также расширение представлений учащихся о целях, темах, типах телефонных разговоров, правилах их ведения. Включение разработанной программы в коррекционную работу с подростками с КИ/СА способствовало увеличению частоты использования телефонных разговоров и числа учеников, разговаривающих по телефону, расширению тем и круга их собеседников. Отмечалось также повышение речевой активности и инициативности учеников во время уроков и в ежедневных ситуациях общения.

Таким образом, телефонный тренинг по разработанной программе является эффективным инструментом развития навыков общения по телефону с помощью устной речи и общеречевых коммуникативных навыков у подростков с КИ/СА.

Ключевые слова: сурдопедагогика, нарушения слуха, дети с нарушениями слуха, тугоухость, подростки, кохлеарные импланты, слуховые аппараты, развитие речи, речевая деятельность, навыки речевого общения, речевое общение, телефоны, слухоречевые коммуникативные навыки, телефонные разговоры.

Информация об авторах: Королева Инна Васильевна, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, сурдологическое отделение, Санкт-Петербургский НИИ уха, горла, носа и речи Министерства здравоохранения РФ, адрес: 190013, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Бронницкая, д. 9, email: prof.inna.koroleva@mail.ru.

logue in real time, compensatory behavioral strategies during telephone conversation, and also expansion of the students' ideas about goals, topics, types of telephone communication and telephone etiquette. The program was included in logopedic rehabilitation sessions and it increased the number of students with CI/HA who started talking on the phone and the frequency of telephone calls, expanded the topics and the circle of their interlocutors. The study also reports an increase in students' speech activity and initiative during classes and in daily situations of communication.

Thus telephone training based on the developed program can be an effective tool for improvement of telephone conversation skills with the help of oral speech and common communication skills in adolescents with CI/HA.

Keywords: surdopedagogy, hearing impairments, children with hearing impairments, hard-of-hearing, adolescents, cochlear implants, hearing aids, speech development, speech, verbal communication skills, verbal communication, telephones, auditory-verbal communication skills, telephone conversations.

Author's information: Koroleva Inna Vasil'evna, Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher of Department of Surdopedagogy, Saint Petersburg Research Institute of Ear, Throat, Nose and Speech of the Ministry of Health of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia.

Шмагина Надежда Николаевна, учитель-дефектолог (сурдопедагог) высшей категории, гос. бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа-интернат № 31 Невского района», адрес: 192029, Россия, Санкт-Петербург, пр-т Елизарова, 7А, email: nadinpli@yandex.ru.

Для цитирования: Королева, И. В. Развитие навыков речевого общения по телефону у подростков с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами / И. В. Королева, Н. Н. Шмагина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 3 (79). — С. 19-38.

Введение

Общение по телефону посредством устной речи является одним из распространенных способов дистанционной коммуникации, а у людей с нарушенным слухом, использующих кохлеарные импланты (КИ) и слуховые аппараты (СА), также показателем социализации и успешности слухоречевой реабилитации. Несмотря на то, что современные КИ и СА обеспечивают восприятие даже тихой речи, дети с КИ/СА нуждаются в многолетней сурдопедагогической поддержке в развитии слухоречевого восприятия, устной речи, речевых коммуникативных навыков [8]. К их числу относится и общение по телефону, поскольку оно является важной жизненной компетенцией.

При исследовании особенностей общения по телефону у глухих и слабослышащих подростков с КИ/СА по сравнению со

Shmagina Nadezhda Nikolaevna, Senior Teacher-Defectologist (Surdo-pedagogue) of Boarding School No 31 of Neva Region, Saint Petersburg, Russia.

For citation: Koroleva, I. V., Shmagina, N. N. (2025). Developing Telephone Communication Skills in Adolescents with Cochlear Implants and Hearing Aids. *Special Education*, 3(79), pp. 19-38. (In Russ.)

сверстниками с нормальным слухом было выявлено, что подростки с КИ/СА достаточно много общаются по телефону и ведущий способ коммуникации у них, как и у слышащих сверстников, текстовые сообщения [11]. При этом подростки с КИ/СА достоверно реже разговаривают по телефону, ограничиваясь только близкими людьми и одной темой — выяснение местоположения собеседника. Выявлена индивидуальная вариативность трудностей, которые испытывают подростки с КИ/СА при разговоре по телефону. В частности, хотя у большинства подростков с КИ/СА было хорошо сформировано слухоречевое восприятие, многие из них считали, что им труднее понимать собеседника, чем говорить, и чаще избегали общения по телефону из-за опасения, что не поймут собеседника. Часть учеников отмечали, что им трудно вести диа-

лог в реальном времени. Было установлено, что наличие дополнительного речевого нарушения у подростка с КИ/СА отрицательно влияло на частоту его разговоров по телефону.

Развитию слухового восприятия речи и диалогической речи у слабослышащих и глухих детей в российской сурдопедагогике уделялось большое внимание [1–3; 5; 7; 14–17; 20]. В конце XX века с появлением в образовательных учреждениях стационарной звукоусиливающей аппаратуры, а затем и индивидуальных средств слухопротезирования, сурдопедагоги начали включать тренировку восприятия устной речи по телефону при работе со слабослышащими школьниками [1]. Слухоречевая тренировка по телефону была отражена в государственных программах для специальных (коррекционных) учреждений II вида, а в дальнейшем и в ФАОП ООО для обучающихся с нарушениями слуха (варианты 2.2.1 и 2.2.2.) Однако в этих программах, как и в классических пособиях по развитию слухового восприятия и устной речи [1; 14–17; 20], описывающих методику развития речевого слуха у слабослышащих школьников, отсутствует конкретное описание системы коррекционной работы применительно к общению по телефону. Тренировка по телефону упоминается как одно из условий восприятия

на слух речевого материала в разных акустических ситуациях.

Со времени издания этих пособий прошло более 30 лет. За это время значительно улучшились возможности СА, появилась новая категория глухих детей — дети с КИ. Их отличительная особенность — при одинаковых порогах слуха, приближенных к нормальным (1 степень тугоухости), высокая вариабельность уровня слухового и речевого развития, которые зависят от многих факторов (возраст потери слуха, проведения кохлеарной имплантации и начала занятий, наличие дополнительных нарушений, методики коррекционной работы и др.) [8]. Данная категория школьников требует особых подходов к развитию слухового восприятия, в частности расширенной работы по развитию восприятия разговорной речи во время телефонного разговора.

В соответствии с требованиями ФГОС ООО и ФАОП ООО для обучающихся с нарушениями слуха (вариант 2.2.2) работа над формированием умения воспринимать разговорную речь по телефону начинается с 8 класса, а для варианта 2.2.1 — с 6 класса. Существенно, что эта работа имеет ограниченную направленность и используется как один из видов развития восприятия на слух разнообразного речевого материала (текста, предложений,

словосочетаний, слов) в разных акустических условиях [1]¹. При этом в программе отсутствует структурированное описание системы слухоречевого тренинга при восприятии речи по телефону, что важно для практической работы учителя-дефектолога (сурдопедагога). В то же время общение по телефону с помощью устной речи — это многокомпонентный процесс, который не ограничивается распознаванием речи на слух. Оно включает ряд других процессов (распознавание

говорящего и его эмоционального состояния, понимание смысла высказывания собеседника, порождение ответного высказывания и др.), которые при этом происходят в быстром темпе, часто параллельно и на фоне другой деятельности. Актуальность развития навыков общения по телефону с помощью устной речи в последнее время возрастает также в связи с тем, что многие социальные организации (поликлиники, медицинские центры, банки и др.) внедряют использование искусственного интеллекта при записи на прием, консультировании населения по телефону.

Цель исследования — описание программы коррекционно-развивающей работы по развитию навыков общения по телефону с помощью устной речи у подростков с КИ/СА, учитывающей индивидуальные особенности и проблемы подростка при коммуникации по телефону.

Структура и содержание программы коррекционно-развивающей работы по развитию навыков общения по телефону с помощью устной речи у подростков с КИ/СА основаны на результатах исследования особенностей и трудностей речевой коммуникации по телефону у этой категории учеников [11], а также учитывают процессы, обеспечивающие общение по телефону при разных способах коммуникации (рис. 1).

¹ См. также следующие документы: 1) Примерная адаптированная основная образовательная программа основного общего образования обучающихся с нарушениями слуха // Реестр примерных основных общеобразовательных программ. URL: <https://fgosreestr.ru/poop/53> (дата обращения: 05.04.2025); 2) Федеральная адаптированная образовательная программа основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220006> (дата обращения: 05.04.2025); 3) Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Реестр примерных основных общеобразовательных программ. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standard-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-2 (дата обращения: 05.04.2025).

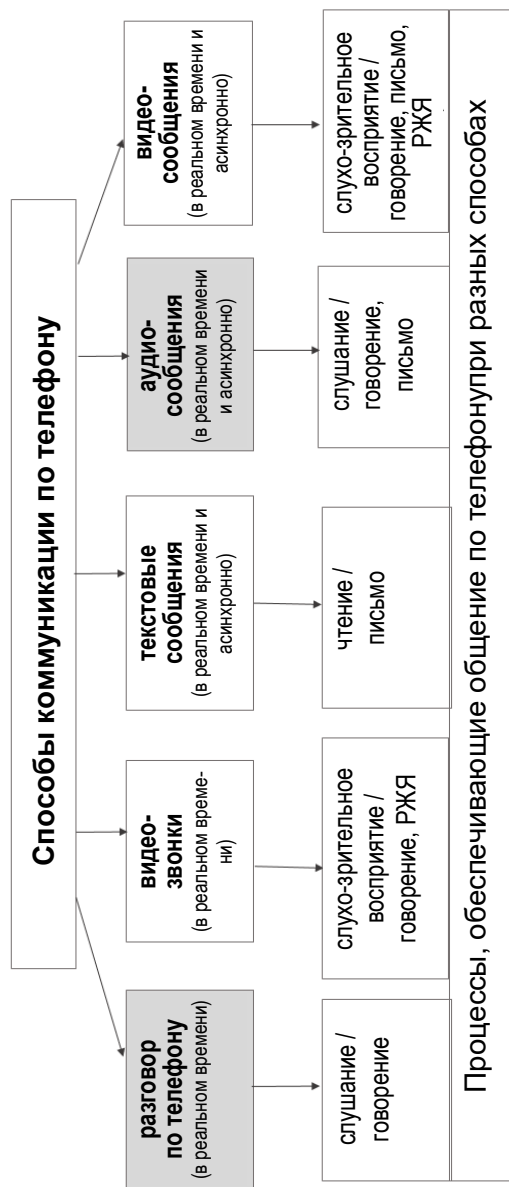


Рис. 1. Способы коммуникации по телефону и обеспечивающие их процессы

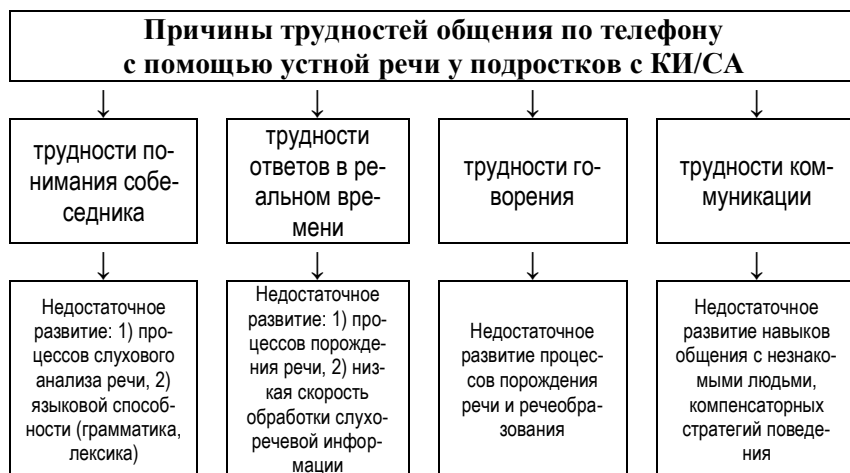


Рис. 2. Причины трудностей общения по телефону с помощью устной речи у подростков с КИ/СА

Было выявлено, что наибольшие трудности при общении по телефону у подростков с КИ/СА вызывает понимание речи при слуховом восприятии и поддержание речевого диалога в реальном времени, что требуется при «разговоре по телефону» и при использовании «аудиосообщений» [11]. В то же время и среди слышащих, и среди тугоухих обследуемых были подростки, которые редко общались по телефону любыми способами. Это позволяет рассматривать в качестве одной из причин трудностей общения по телефону проблемы в коммуникации, не связанные с развитием слухоречевого восприятия и устной речи (рис. 2).

В основе общих проблем коммуникации лежат трудности

понимания мыслей, чувств, намерений другого человека («модель психического», «Theory of mind») [18]. Показано, что у рано оглохших детей и взрослых снижено понимание другого человека («модель психического») по сравнению с людьми с нормальным слухом и даже с высокофункциональными аутистами [4; 19; 21–23]. При этом у тугоухих детей, воспитывающихся слышащими родителями, дефицит модели психического значительнее, чем у тугоухих детей из семей глухих [21]. Установлена положительная корреляция степени снижения слуха и дефицита способности распознавать и вербализировать психические состояния других людей [4]. Недоразвитие модели психического у глухих людей

связывают с нарушениями коммуникации в раннем возрасте, ограниченной лексикой в области выражения эмоций и ментальных процессов [4; 6]. Оно также определяет сниженную способность глухих людей прогнозировать последствия поведения, понимания логики развития ситуаций взаимодействия с другими, низкий уровень готовности к вступлению в новые социальные контакты [19].

Выявленные общие и индивидуальные особенности и проблемы общения по телефону у подростков с КИ/СА определили структуру и содержание программы работы, в которой веду-

щими составляющими являются развитие константности и помехоустойчивости восприятия речи на слух, понимания речи в быстром темпе, умения поддерживать диалог в реальном времени, способности узнавать по голосу говорящего эмоциональное состояние собеседника, понимать его возможные причины, а также расширение представлений подростков о целях, типах, темах телефонных разговоров и правилах их ведения.

Разработанная программа формирования навыков общения по телефону у подростков с КИ/СА состоит из четырех этапов (рис. 3).

1 этап — диагностический	
Анкетирование	Цель — выявить опыт и индивидуальные проблемы при телефонном разговоре.
2 этап — общеподготовительный	
Классный час на тему «Телефонный этикет»	Цель — сформировать представления о целях, типах, темах, правилах разговоров по телефону, компенсаторных стратегиях поведения, мотивацию к развитию этого навыка.
3 этап — индивидуально-подготовительный	
Индивидуальная беседа / занятие	Цель — подготовить ученика к слуховому восприятию речи и поддержанию диалога во время телефонного разговора (тренировка восприятия речи в быстром темпе, при изменении громкости голоса, диктора, на фоне шума, в том числе в режиме диалога и др.).
4 этап — телефонный тренинг	
Индивидуальные и групповые занятия	Цель — тренировка слухового восприятия устной речи и развитие умения вести диалог во время разговора по телефону с разными собеседниками.

Рис. 3. Этапы программы формирования навыков общения по телефону у подростков с КИ/СА

Первый этап — «диагностический». Цель этапа — выявить опыт использования подростком различных способов общения с помощью мобильного телефона и, в частности, общения с помощью устной речи, индивидуальные проблемы при телефонном общении с помощью устной речи. Проводится индивидуально и фронтально.

Задачи этапа:

- оценить опыт общения по телефону у обучающегося с помощью специально разработанного опросника, включающего 10 вопросов с вариантами ответов (Приложение). Данный опросник используется также для оценки прогресса развития навыков общения по телефону в результате коррекционной работы;

- оценить сформированность у ученика процессов слухового восприятия речи и поддержания диалогической речи (умение узнавать слова/предложения при закрытом и открытом выборе, различать фонемы, объем кратковременной слуховой памяти, умение распознавать голоса, понимать речь и поддерживать диалог в быстром темпе, на фоне шума и другой деятельности и др. [10]);

- определить цели, методы и приемы работы для проведения последующих этапов формирования навыков общения по телефону с помощью устной речи для каждого ученика с учетом его

индивидуального опыта и выявленных проблем.

Сроки реализации этапа: в рамках ФАОП ООО для обучающихся с нарушениями слуха (варианты 2.2.1 и 2.2.2) в течение 1 занятия.

Второй этап — «общеобразовательный». Цель — сформировать у обучающихся представления о целях, типах, особенностях и правилах разговоров по телефону (этикет), компенсаторных стратегиях поведения, мотивацию к развитию навыка общения по телефону с помощью устной речи. Работа проводится фронтально в форме беседы и общего диалога.

Задачи этапа:

- познакомить с возможными типами, темами и собеседниками телефонных разговоров, правилами речевого поведения и безопасного общения («стоп, мошенники»), компенсаторными стратегиями поведения в ситуациях недостаточного понимания собеседника и затруднений при ответе, правильным положением мобильного телефона, различными сигналами телефона;

- познакомить с техническими возможностями КИ/СА, помогающими общаться по телефону;

- формировать мотивацию к общению по телефону с помощью устной речи;

- развивать у обучающихся коммуникативные способности, способность определять эмоциональное состояние по голосу,

понимать возможные причины этого состояния, активизировать диалогическую речь;

– воспитывать внимательное отношение к собеседнику, чувство ответственности.

В процессе работы используются рекомендации, разработанные для восстановления способности разговаривать по телефону у позднооглохших взрослых после кохлеарной имплантации¹, и общие рекомендации по телефонному этикету.

На данном этапе учитель-дефектолог знакомит подростков:

– с отличиями телефонного и обычного диалога (отсутствие — наличие визуального контакта; голосовая связь — личное общение; пространственное разделение — физическое присутствие и т. д.);

– типами телефонных диалогов (дружеские, нейтральные, неофициальные, официальные) и основными правилами телефонного этикета;

– структурой общения по телефону²: разговор по телефону имеет начало, середину и конец; есть предсказуемые моменты: приветствие и узнавание собеседника, оценка настроения и желание разговаривать, определение цели разговора собеседника, определение времени, доступного для общения, задавание вопросов по теме разговора, обмен информацией, заключение по теме разговора; предварительная подготовка к звонку: перед тем, как звонить, необходимо записать, какую информацию нужно получить или передать во время разговора, записать вопросы, которые нужно будет задать, слова и предложения, которые могут произноситься; использовать «телефонного партнера» для тренировок.

Учитель проводит беседу о том, как не стать жертвой телефонных мошенников. Обсуждает преимущества, особенности разговора и причины трудностей речевого общения по телефону, а также моменты, важные для эффективной коммуникации во время телефонного разговора. При трудностях понимания необходимо сообщить собеседнику,

¹ 1) Как тренировать умение общаться по телефону / Компания MED-EL. URL: <https://www.medel.com/ru/support/rehabilitation/rehabilitation-downloads> (дата обращения: 23.04.2025); 2) Приложение ReDi для слуховой тренировки для пользователей кохлеарных имплантов / Компания MED-EL. URL: <https://www.medel.com/ru/hearing-solutions/apps> (дата обращения: 25.04.2025).

² Как тренировать умение общаться по телефону / Компания MED-EL. URL: <https://www.medel.com/ru/support/rehabilitation/rehabilitation-downloads> (дата обращения: 23.04.2025).

что вы — человек с нарушением слуха и поэтому просите говорить внятно, не быстро, короткими предложениями. При необходимости, перефразировать или повторить фразу. Учащимся рассказывают, что человек, не подзревающий о проблемах со слухом собеседника, может испытывать недоумение, недовольство, гнев, поскольку его речь не понимают.

Педагог предлагает варианты фраз для компенсаторной стратегии поведения в ситуациях недостаточного понимания собеседника и затруднений [13]. Например, когда отвечаешь на звонок, можно говорить: «Алло», «Слушаю», «Я слушаю», «Доброе утро», «Добрый день/вечер». Незнакомого собеседника можно заранее проинформировать о наличии нарушения слуха: «Я плохо слышу. Пожалуйста, говорите медленно и короткими фразами». Использовать разные предложения при возникновении трудностей понимания собеседника: «Я Вас не понял, повторите, пожалуйста, медленнее», «Скажите это более короткой фразой», «Не могли бы Вы говорить громче», «Говорите, пожалуйста, громче», «Пожалуйста, скажите медленно», «Пожалуйста, произнесите последнее слово по буквам — «В», как вода, и т. д.», «Я не понял(а)», «Повтори (Повторите), пожалуйста», «Повторите по-

следнее слово/фразу еще раз», «Я правильно понял(а), вы сказали...».

Если не удастся понять собеседника, можно применить следующие стратегии: «Я не понимаю, перезвоните позже, когда дома будет мама/ папа/ брат», «Я не понимаю, поговорите с моим „...“» (телефон передается слышащему человеку), «Я вас не понимаю, отправьте сообщение по СМС».

Часть школьников не разговаривает по телефону и не знает, как правильно держать мобильный телефон относительно КИ/СА во время разговора, поэтому педагог помогает найти ученикам оптимальное положение телефона с учетом модели СА/КИ, используемой подростком. Разъясняет, что разговор по громкой связи является неконфиденциальным, мешает окружающим и может быть нежелательным для собеседника.

Педагог также проводит беседу с родителями о важности формирования у ребенка навыка общения по телефону, положительного опыта общения по телефону в тренировочной ситуации. Дает конкретные рекомендации, как помогать ребенку разговаривать по телефону сначала с близкими на узкие темы, а в последующем расширять темы разговоров и круг собеседников. Следует отметить, что о важности привле-

чения родителей к развитию навыков общения по телефону у слабослышащего школьника упоминалось ранее [1; 15].

Если обучающиеся не усвоили особенности и правила общения по телефону с помощью устной речи (этикет), эта работа продолжается на третьем, «индивидуально-подготовительном этапе» в индивидуальной форме.

Сроки реализации этапа: в рамках ФАОП ООО для обучающихся с нарушениями слуха (варианты 2.2.1 и 2.2.2) в течение 1–2 групповых занятий.

Третий этап — «индивидуально-подготовительный». Его цель — подготовить ребенка к слуховому восприятию связной речи, в том числе просодических характеристик речи собеседника, пониманию речи в быстром темпе, поддержанию диалога во время телефонного разговора.

Задачи, определяющие направление работы:

- подобрать индивидуальное положение телефона во время разговора с учетом модели используемого СА/КИ и ведущего уха. Последнее важно для пользователей двух КИ, проимплантированных на правом и левом ухе в разном возрасте, или в случае использования КИ на одном ухе и СА — на втором;

- подобрать речевой материал и провести слуховую тренировку восприятия речи в условиях, при-

ближенных к реальным (быстрый темп речи, изменение громкости и высоты голоса, разные собеседники (женщина / мужчина / ребенок, знакомый / незнакомый голос), на фоне помех, различение интонации и логического ударения, распознавание речи и быстрые ответы на фоне другой деятельности), учитывая индивидуальные речевые, слуховые и коммуникативные особенности ученика;

- повысить мотивацию к занятиям по развитию навыков общения по телефону с помощью устной речи;

- выработать навыки использования этикетных выражений, сопровождающих телефонный разговор.

Программа занятий структурирована. Уровень сложности заданий выбирается в соответствии с результатами предварительной оценки возможностей и проблем обучающегося при восприятии речи, ответах на вопросы. Слуховая тренировка проводится на материале предложений, диалогов, текстов, разработанных для развития слухоречевого восприятия у детей с КИ/СА, включая восприятие просодических характеристик речи [9]. С речевым материалом выполняют разнообразные задания, рекомендуемые в методике, описанной в методическом комплексе «Учу слышать и говорить» [9]. Полезны также диалоги и тексты, разрабо-

танные для развития восприятия и воспроизведения устной речи у глухих школьников [14].

После того, как подобрано индивидуальное положение мобильного телефона, ученика знакомят с разнообразием телефонных гудков и тренируют их различать (если он их не знает). Дальнейшая работа направлена на тренировку определения пола и личности говорящего, распознавания и понимания речи на фоне шума, умения слушать и быстро отвечать во время другой деятельности. Тренировка проводится в режиме диалога, в том числе с использованием аудиозаписей речи одноклассников, учителей, родителей, незнакомых людей.

В процессе работы педагог может совместно с подростками составлять примерные диалоги для разных ситуаций, а также объединять учеников в пары для тренировки телефонных диалогов. На этом этапе также используют слуховую тренировку с мобильным приложением ReDi¹. Акустические характеристики речи в приложении соответствуют телефонному каналу, и есть возможность прослушивания речи, произносимой мужским и жен-

ским голосом в разном темпе. В последующем обучающийся сможет тренироваться с приложением ReDi вне школы.

Сроки реализации этапа: в рамках ФАОП ООО для обучающихся с нарушениями слуха (варианты 2.2.1 и 2.2.2.) работа проводится индивидуально. Продолжительность этапа зависит от индивидуальных особенностей обучающегося.

Переходить к четвертому этапу рекомендуется после того, как обучающийся может распознавать пол (женщина — мужчина) и возраст (ребенок — взрослый) говорящего, воспринимать речь быстрого темпа, разной громкости, отвечать на вопросы на фоне другой деятельности, инициировать диалог.

Четвертый этап — «телефонный тренинг». Проводится на индивидуальных, подгрупповых, групповых коррекционно-развивающих занятиях. Цель этапа — тренировка слухового восприятия/понимания устной речи в сложных акустических условиях, развитие умения вести диалог во время разговора по телефону со знакомыми и незнакомыми собеседниками.

Задачи:

- формировать умение воспринимать и понимать разговорную речь разных людей во время телефонного разговора;
- формировать умение поддерживать беседу в рамках этикета

¹ Приложение ReDi для слуховой тренировки для пользователей кохлеарных имплантов / Компания MED-EL. URL: <https://www.medel.com/ru/hearing-solutions/apps> (дата обращения: 25.04.2025).

со знакомыми и незнакомыми людьми, вести дружеские, нейтральные, неофициальные, официальные диалоги по телефону.

На начальном этапе в телефонный тренинг включают материал и упражнения из комплекта пособий «Учусь слушать и говорить» [9]. При этом предварительно подготавливаются 2 списка (для педагога и обучающегося) из 10–12 знакомых предложений, вопросов. Для работы подходят также диалоги, разработанные для развития восприятия и воспроизведения устной речи у глухих школьников [14]. Педагог во время телефонного звонка зачитывает предложения голосом разной громкости и разным темпом, обучающийся повторяет предложения или отвечает на вопрос. При возникновении трудностей ученик просит повторить сказанное или просит педагога помочь. На следующем этапе у обучающегося из списка убирают его ответы, а потом весь текст. После успешного опознавания речевого материала педагог с учеником меняются ролями.

Телефонный тренинг используется как вид восприятия речевого материала в сложных акустических условиях на втором занятии работы над текстом: вопросы по тексту задаются во время телефонного звонка. Содержание текста обучающемуся уже известно, если у него возникают

трудности в понимании вопроса или при ответе, предлагается помощь в форме напечатанного текста. Во время телефонного разговора с учеником могут проводиться дополнительные упражнения по различению слов и предложений из текста, вызывающих трудности, объяснение значения новых слов и выражений, беседа по расширению темы. Для усложнения восприятия речевой материал предъявляется в быстром темпе, с меняющейся громкостью и высотой голоса, на фоне различных помех (шуршание, музыка, речь) и другой деятельности (например, рисование простых фигур, цифр).

Работа над диалогом максимально близка к ситуации телефонного разговора, поэтому телефонный тренинг как вид восприятия устной речи в сложных акустических условиях целесообразно проводить на втором занятии. Диалог и ситуация, во время которой он происходит, уже знакомы обучающемуся, интонация, темп, произношение отработаны. Поэтому восприятие диалога во время телефонного звонка будет проходить более успешно и не вызовет трудности у ребенка. В этом случае на следующем этапе проводится усложнение восприятия речи, как описано выше.

Для программы тренировки были специально разработаны телефонные диалоги (размещены

на сайте ГБОУ «Школа-интернат № 31 Невского района С.-Петербурга» в разделе «Страничка учителя-дефектолога») [12]. Темы диалогов, которые актуально отрабаты- вать на индивидуальном занятии во время телефонного разговора: «Звонок другу, чтобы узнать домашнее задание», «Звонок другу, чтобы договориться о встрече», «Звонок больной бабушке», «Запись на прием к врачу», «Доставка на дом», «Вызов скорой», «Звонок в аварийную службу», «Звонок в ГИБДД» и др.

Методика работы с телефонными диалогами в целом такая же, как и с обычными диалогами, но обязательным этапом будет диалог при восприятии речи в быстром темпе, с меняющейся громкостью и высотой голоса, на фоне различных помех и другой деятельности.

Сроки реализации этапа: в рамках ФАОП ООО для обучающихся с нарушениями слуха по варианту 2.2.1 работа начинается с 6 класса, для обучающихся по варианту 2.2.2 с 8 класса и проводится до окончания школы.

Восприятие разговорной речи во время телефонного разговора считается сформированным, если обучающийся может поддержать беседу со знакомыми и незнакомыми собеседниками, используя этикетные выражения и фразы, использовать компенсаторные

стратегии поведения в ситуациях недостаточного понимания собеседника.

В апробации программы участвовали 13 подростков с КИ/СА в возрасте 15–18 лет, обучающиеся в школе для детей с нарушением слуха (ФАОП ООО вариант 2.2.2). Занятия проводились в течение учебного года. В конце года участники повторно заполняли опросник «Способы общения с помощью смартфона». Включение разработанной программы в коррекционную работу с подростками с КИ/СА способствовало увеличению на 30% числа учеников, которые стали разговаривать по телефону; возросла частота использования телефонных разговоров и круг их собеседников. Подростки положительно оценивали эти занятия: «Я стал больше разговаривать по телефону, потому что тренировался на индивидуальных занятиях, увеличился опыт общения». Один ученик поблагодарил за «телефонные» тренировки, поскольку этот опыт помог ему преодолеть страх и неуверенность во время телефонного разговора при собеседовании с работодателем по телефону, когда он устраивался на подработку. «Я чувствовал себя уверенно, знал, что во время телефонного разговора хорошо понимаю речь, и собеседование прошло успешно».

Заключение

На основании выявленных особенностей общения по телефону у подростков с нарушениями слуха, использующих КИ и СА, была разработана программа развития навыков общения по телефону с помощью устной речи, в которой ведущими составляющими являются развитие константности и помехоустойчивости восприятия речи на слух, в том числе просодических характеристик речи, понимания речи в быстром темпе, умения поддерживать диалог с разными собеседниками в реальном времени, а также расширение представлений учащихся с нарушением слуха о целях, темах, типах телефонных разговоров и правилах их ведения.

Программа состоит из четырех этапов: диагностического, общеподготовительного, индивидуально-подготовительного и телефонного тренинга. Определены цели, задачи каждого этапа, подобран речевой материал для индивидуальных коррекционно-развивающих занятий. Включение разработанной программы в коррекционную работу с подростками с КИ/СА, обучающимися в школе для детей с нарушением слуха (ФАОП ООО, вариант 2.2.2), способствовало увеличению числа учеников, которые стали разговаривать по телефону, увеличению частоты использова-

ния телефонных разговоров, расширению тем и круга их собеседников. Отмечалось также повышение речевой активности и инициативности учеников во время уроков и в ежедневных ситуациях общения. Таким образом, разработанная программа телефонного тренинга является эффективным инструментом для развития общеречевых коммуникативных навыков у подростков с КИ/СА, способствует повышению их уверенности в себе.

Литература

1. Багрова, И. Г. Обучение слабослышащих учащихся восприятию речи на слух : пособие для учителя / И. Г. Багрова. — Москва : Просвещение, 1990.
2. Бельтюков, В. И. Роль слухового восприятия при обучении тугоухих и глухонемых произношению / В. И. Бельтюков. — Москва : АПН РСФСР, 1960.
3. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В. И. Бельтюков. — Москва : Педагогика, 1977.
4. Гадельшина, Т. Г. Специфика распознавания эмоций детьми с нарушением слуха / Т. Г. Гадельшина, Ю. А. Еремина // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2013. — № 6. EDN: QZIMAN.
5. Головчиц, Л. А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушениями слуха / Л. А. Головчиц, Н. Д. Шматко. — Москва : Академия, 2013.
6. Ермаков, П. Н. Модель психического у лиц со стойкими нарушениями слуха / П. Н. Ермаков, В. Ю. Горелов // Российский психологический журнал. — 2022. — Т. 9. — № 4. — DOI: 10.21702/rpj.2022.4.9. EDN: ZMAWMJ.
7. Зыков, С. А. Обучение глухих детей языку по принципу формирования речевого общения / С. А. Зыков. — Москва :

Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961.

8. Королева, И. В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволового имплантации / И. В. Королева. — Санкт-Петербург : КАРО, 2016. EDN: YSMVHH.

9. Королева, И. В. Методика развития слухового восприятия и речи у детей с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами (учебно-методический комплект «Учу слышать и говорить» с 3-мя рабочими тетрадями) / И. В. Королева. — Санкт-Петербург : КАРО, 2022. EDN: WSFIHD.

10. Королева, И. В. Методика оценки сформированности процессов слухового анализа у детей, использующих слуховые аппараты и кохлеарные импланты / И. В. Королева // Дефектология. — 2024. — № 4. — DOI: 10.47639/0130-3074_2024_4_3. EDN: NJXHZM.

11. Королева, И. В. Особенности общения по телефону у подростков с кохлеарными имплантами и слуховыми аппаратами / И. В. Королева, Н. Н. Шмагина // Российская оториноларингология. — (В печати).

12. Королева, И. В. Методическое пособие «Диалоги для телефонного тренинга» / И. В. Королева, Н. Н. Шмагина. — URL: <https://disk.yandex.ru/i/dobQCJqpX7qsjQ> (дата обращения: 11.06.2025).

13. Крюгер, С. Теория и практика: телефонный разговор с помощью КИ — процесс обучения / С. Крюгер // Центр реабилитации слуха и речи «Тоша & Со». — URL: <https://www.tosha.ru/info/articles/teoriya-i-praktika-telefonnyy-razgovor-s-pomoshchuyki-protsess-obucheniya/> (дата обращения: 10.04.2025).

14. Кузьмичева, Е. П. Развитие восприятия и воспроизведения устной речи у глухих школьников на индивидуальных занятиях : пособие для учителя / Е. П. Кузьмичева, О. В. Шевцова, Е. З. Яхнина. — Орел : Горизонт, 2013.

15. Леонгард Э. И. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова. — Москва : Просвещение, 2010.

16. Назарова, Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха / Л. П. Назарова. — Москва : Владос, 2001.

17. Пельмская, Т. В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом / Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко. — Москва : Владос, 2008. EDN: QWMLZD.

18. Сергиенко, Е. А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека / Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, О. А. Прусакова. — Москва : Институт психологии РАН, 2009. EDN: SUSBHZ.

19. Сутырина, М. П. Социальный интеллект и коммуникативные способности у студентов с нарушениями слуха / М. П. Сутырина // Мир науки, культуры, образования. — 2010. — № 1. EDN: LDFYVF.

20. Феклистова, С. Н. Развитие слухового восприятия и обучение произношению учащихся с нарушением слуха : учеб.-метод. пособие / С. Н. Феклистова. — Минск : БГПУ, 2008. EDN: QGFHFG.

21. Lecciso, F. Theory of Mind in deaf adults / F. Lecciso, A. Levante, F. Baruffaldi, S. Petrocchi // Cogent Psychology, 2016. — Vol. 3, Iss. 1. — URL: <https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1264127> (date of access: 07.04.2025).

22. Peterson, C. C. Changing focus on the representational mind: Deaf, autistic and normal children's concepts of false photos, false drawings and false beliefs / C. C. Peterson, M. Siegal // British Journal of Developmental Psychology. — 1998. — Vol. 16, Iss. 3. — P. 301–320. — URL: <https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.1998.tb00754.x> (date of access: 07.04.2025).

23. Peterson, C. C. Representing inner worlds: Theory of mind in autistic, deaf, and normal hearing children / C. C. Peterson, M. Siegal // Psychological Science. — 1999. — Vol. 10, Iss. 2. — P. 126–129. — URL: <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00119> (date of access: 07.04.2025).

References

1. Bagrova, I. G. (1990). Obucheniye slaboslyshashchikh uchashchikhsya vospriyatiyu rechi na slukh: Posobiye dlya uchitya =

Teaching Hearing Impaired Students Listening: A Teacher's Guide. Moscow: Prosveshchenie.

2. Beltyukov, V. I. (1960). Rol' slukhovogo vospriyatiya pri obuchenii tugoukhikh i glukhonemykh proiznosheniyu = The role of auditory perception in teaching pronunciation to the hard of hearing and deaf-mute. Moscow: APN Russia.

3. Beltyukov, V. I. (1977). Vzaimodeystviye analizatorov v protsesse vospriyatiya i usvoyeniya ustnoy rechi = Interaction of sensory systems in the process of perception and assimilation of oral speech. Moscow: Pedagogika, 1977.

4. Gadelshina, T. G. (2013). Spetsifika raspoznavaniya emotsiy detmi s narusheniyem slukha = Specifics of emotion recognition in children with hearing impairments. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*, 6, 103–107.

5. Golovchits, L. A., Shmatko, N. D. (2013). Vospitaniye i obucheniye detey doskol'nogo vozrasta s narusheniyami slukha = Education and training of preschool children with hearing impairments. Moscow: Academy.

6. Ermakov, P. N. (2022). Model psikhicheskogo u lits so stoykimi narusheniyami slukha = Model of mind in individuals with persistent hearing impairments. *Russian Psychological Journal*, 9(4), 137–147. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.4.9>.

7. Zykov, S. A. (1961). Obucheniye glukhikh detey yazyku po printsipu formirovaniya rechevogo obshcheniya = Teaching deaf children language based on the principle of developing speech communication. Moscow: Academy.

8. Koroleva, I. V. (2016). Reabilitatsiya glukhikh detey i vzroslykh posle kokhlearnoy i stvolomozgovoy implantatsii = Rehabilitation of deaf children and adults after cochlear and brainstem implantation. St. Petersburg: KARO.

9. Koroleva, I. V. (2022). Metodika razvitiya slukhovogo vospriyatiya i rechi u detey s kokhlearnymi implantami i slukhovymi apparatami = Methods of development of auditory perception and speech in children with cochlear implants and hearing aids. Practical kit "Learning to listen and speak" with 3 workbooks. St. Petersburg: KARO, 192 p.

10. Koroleva, I. V. (2024). Metodika otsenki sformirovannosti protsessov slukhovogo analiza u detey. ispolzuyushchikh slukhovyye apparaty i kokhlearnyye implanty = Methodology for assessing the development of auditory analysis processes in children using hearing aids and cochlear implants. *Defectology*, 4, 3–15. https://doi.org/10.47639/0130-3074_2024_4_3.

11. Koroleva, I. V., Shmagina, N. N. (2025). Osobennosti obshcheniya po telefonu u podrostkov s kokhlearnymi implantami i slukhovymi apparatami = Features of telephone communication in adolescents with cochlear implants and hearing aids. Russian otolaryngology (In press).

12. Koroleva, I. V., Shmagina, N. N. (2025). Metodicheskoye posobiye «Dialogi dlya telefonnogo treninga». = Methodological manual "Dialogues for telephone training". Available from <https://disk.yandex.ru/i/do6QCJqpX7qsJQ>.

13. Kryuger, S. (n.d.). Teoriya i praktika: Telefonnyy razgovor s pomoshchyu KI — protsess obucheniya = Theory and practice: Telephone conversation with the help of CI — the learning process (Publication of Tsentr reabilitatsii slukha i rechi "Tosha & Co"). Available from <https://www.tosha.ru/info/articles/teoriya-i-praktika-telefonnyy-razgovor-s-pomoshchyu-ki-protsess-obucheniya/>.

14. Kuzmicheva, E. P., Shevtsova, O. V., Yakhnina, E. Z. (2013). Razvitiye vospriyatiya i vosproizvedeniya ustnoy rechi u glukhikh shkol'nikov na individual'nykh zanyatiyakh = Development of perception and reproduction of oral speech in deaf schoolchildren in individual lessons. A manual for a teacher. Orel: Gorizont.

15. Leonhard, E. I., Samsonova, E. G. (2010). Razvitiye rechi detey s narushennym slukhom v sem'ye = Speech development of children with hearing impairments in the family. Moscow: Prosveshchenie.

16. Nazarova, L. P. (2001). Metodika razvitiya slukhovogo vospriyatiya u detey s narusheniyami slukha = Methodology for the development of auditory perception in children with hearing impairments. Moscow: Vlasov.

17. Pelymskaya, T. V., Shmatko, N. D. (2003). Formirovaniye ustnoy rechi doskol'nikov s

narushennym slukhom = Formation of oral speech of preschoolers with impaired hearing. Moscow: Vlados.

18. Sergiyenko, E. A., Lebedeva, E. I., Prusakova, O. A. (2009). Model psikhicheskogo kak osnova stanovleniya ponimaniya sebya i drugogo v ontogeneze cheloveka = Theory of mind as a basis for the development of understanding of oneself and others in human ontogenesis. Moscow: Institut psikhologii RAN, 415 p.

19. Sutyryna, M. P. (2010). Sotsialnyy intellekt i kommunikativnyye sposobnosti u studentov s narusheniyami slukha = Social intelligence and communication skills in students with hearing impairments. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, 1, 240–244.

20. Feklistova, S.N. (2008). Razvitiye slukhovogo vospriyatiya i obucheniye proizvodsheniyu uchashchikhsya s narusheniyem

slukha = Development of auditory perception and pronunciation training for students with hearing impairments. Teaching and method. manual. Minsk: BGPU.

21. Lecciso, F. (2016). Theory of Mind in deaf adults. *Cogent Psychology*, 3(1). Available from <https://doi.org/10.1080/23311908.2016.1264127>.

22. Peterson, C. C. (1998). Changing focus on the representational mind: Deaf, autistic and normal children's concepts of false photos, false drawings and false beliefs. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(3), 301–320. Available from <https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.1998.tb00754.x>.

23. Peterson, C. C. (1999). Representing inner worlds: Theory of mind in autistic, deaf, and normal hearing children. *Psychological Science*, 10(2), 126–129. Available from <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00119>.

Приложение

Опросник «Способы общения с помощью смартфона»

Вы участвуете в опросе о способах общения школьников с помощью смартфона. Ваше мнение поможет выяснить, какой способ общения предпочитают старшеклассники.

Класс: _____ Возраст: _____ Пол: _____
ФИ _____

1. Как часто Вы пользуетесь смартфоном для общения?

- | | |
|---|--|
| <input type="radio"/> ежедневно 5–30 мин в день | <input type="radio"/> несколько раз в неделю |
| <input type="radio"/> ежедневно 30–60 мин в день | <input type="radio"/> редко |
| <input type="radio"/> ежедневно более 60 мин в день | <input type="radio"/> никогда |

2. Какой способ общения Вы чаще всего используете?

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> телефонные звонки | <input type="radio"/> аудиосообщения в мессенджерах |
| <input type="radio"/> звонки с помощью мессенджеров | <input type="radio"/> видеосообщения в мессенджерах |
| <input type="radio"/> видеозвонки в мессенджерах | <input type="radio"/> видеозвонки |
| <input type="radio"/> текстовые сообщения в мессенджерах | <input type="radio"/> SMS-сообщения |

3. Оцените частоту использования каждого из перечисленных способов общения по шкале от 0 до 3: 0 — не использую, 1 — очень редко, 2 — редко, 3 — чаще всего

- | | |
|--|---|
| <input type="radio"/> телефонные звонки _____ | <input type="radio"/> видеосообщения в мессенджерах _____ |
| <input type="radio"/> видеозвонки _____ | <input type="radio"/> SMS-сообщения _____ |
| <input type="radio"/> текстовые сообщения в мессенджерах _____ | |
| <input type="radio"/> аудиосообщения в мессенджерах _____ | |

4. В какой ситуации и с кем Вы используете тот или иной способ общения?

- ☐ телефонные звонки _____
- ☐ текстовые сообщения в мессенджерах _____
- ☐ аудиосообщения в мессенджерах _____
- ☐ видеосообщения в мессенджерах _____
- ☐ видеозвонки _____
- ☐ SMS-сообщения _____

5. Разговариваете ли Вы по телефону?

- ☐ да ☐ нет ☐ нет, но хочу разговаривать

6. Если разговариваете по телефону, то с кем?

- ☐ с родите- ☐ с друзь- ☐ с бабушкой, с де- ☐ со всеми, кто
- лями ями душкой звонит

7. Если не разговариваете по телефону, то почему?

- ☐ не понимаю, что говорят ☐ нет необходимости, достаточно мес-
- ☐ трудно отвечать сенджеров
- ☐ меня не понимают ☐ не пробовал

8. При разговоре по телефону, что труднее говорить или понимать?

- ☐ труднее говорить ☐ трудно и говорить, и понимать
- ☐ труднее понимать ☐ мне легко общаться по телефону

9. Какие чувства у Вас возникают во время телефонного разговора?

- ☐ чувствую себя спокойно ☐ чувствую неуверенность
- ☐ волнуюсь, что меня не поймут ☐ волнуюсь, что я не пойму собеседника
- ☐ волнуюсь, что я не понимаю и меня не понимают ☐ другое

10. Изменилось ли Ваши возможности и предпочтения при общении по телефону после занятий с сурдопедагогом? Если да, то напишите, как именно. (дополнительный вопрос только для подростков с КИ/СА после специальных занятий)

Татьяна Рашитовна Тенкачева

Tat'yana R. Tenkacheva

ЦИФРОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

DIGITAL SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN MODERN SOCIETY

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, tenkacheva@mail.ru, SPIN-код: 3151-1738

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, tenkacheva@mail.ru, SPIN code: 3151-1738

Аннотация. Цифровые технологии, которые для подрастающего поколения давно вышли за рамки значимого средства социализации, имеют особую важность для детей и подростков по сравнению с традиционным школьным образованием, поскольку становятся важнейшей частью современной культуры и городской инфраструктуры, а также экосистемы формирующейся личности. Актуальность статьи обусловлена значимостью на современном этапе развития общества для детей с ОВЗ овладения умениями и навыками использования цифровых инструментов. В концепции стандарта образования школьников с различными ограничениями здоровья, разработанной в 2008 г., по объективным причинам не предусмотрен отдельный раздел, отражающий умения школьников с ОВЗ, направленные на понимание непосредственного цифрового контекста своего социального окружения, практическое освоение необходимых цифровых средств в соответствии с полом и возрастом

Abstract. Digital technologies, being not only a significant means of socialization for the growing generation, have gained certain significance for children and adolescents in comparison to school education, since they are becoming an essential part of modern culture and urban infrastructure, as well as the ecosystem of the developing personality. The relevance of the article is due to the importance of acquiring the skills and habits of using digital tools by children with disabilities at the current stage of society development. For objective reasons, the concept of the standard of education for schoolchildren with various disabilities, developed in 2008, does not provide for a separate section reflecting the skills of schoolchildren with disabilities aimed at understanding the immediate digital context of their social environment and the practical acquisition of the necessary digital tools in accordance with the gender and age of the child. Based on the analysis of previously conducted studies, the author identifies the skills of using digital tools necessary

ребенка. На основе анализа проведенных ранее исследований мы определили необходимые детям умения применять цифровые инструменты: развитие адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях; овладение социально-бытовыми умениями, необходимыми в повседневной жизни; овладение навыками коммуникации; дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации; осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей. Сделан вывод о необходимости специальных практик, моделирующих соответствующие жизненные ситуации, а также выделения умений пользоваться цифровыми устройствами в самостоятельный раздел «Практика жизни в цифровом социуме» с учетом возможности оперативного изменения формируемых у детей умений под влиянием развития и обновления цифровых устройств и способов их применения.

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, ОВЗ, дети с ограниченными возможностями здоровья, цифровая социализация, цифровые технологии, цифровые устройства, жизненные компетенции, компоненты жизненной компетенции.

Информация об авторе: Тенкачева Татьяна Рашитовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и специальной психологии, Уральский государственный педагогический университет, адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, email: tenkahceva@mail.ru.

for the children: development of adequate ideas about their own capabilities and limitations; acquisition of social and everyday skills necessary in everyday life; development of communication skills; differentiation and comprehension of the picture of the world and its temporal and spatial organization; understanding their social environment and acquisition of an age-appropriate system of values and social roles. A conclusion is made about the need for special workshops modeling the corresponding life situations, as well as including the skills of using digital devices in an independent section "Practice of Life in a Digital Society" taking into account the possibility of promptly changing the skills formed in children under the influence of the development and updating of digital devices and the methods of their application.

Keywords: disabilities, children with disabilities, digital socialization, digital technologies, digital gadgets, life competences, components of life competence.

Author's information: Tenkacheva Tat'yana Rashitovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Pedagogy and Special Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Для цитирования: Тенкачева, Т. Р. Цифровая социализация детей с ограниченными возможностями здоровья в современном обществе / Т. Р. Тенкачева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 3 (79). — С. 39-47.

For citation: Tenkacheva, T. R. (2025). Digital Socialization of Children with Disabilities in Modern Society. *Special Education*, 3(79), pp. 39-47. (In Russ.).

Социализация личности на протяжении длительного периода становилась объектом исследования многих ученых в области социологии, педагогики и психологии, как зарубежных, так и отечественных. Специфичной является социализация лиц с ОВЗ, построенная на взаимосвязи навыков социального взаимодействия и жизненных компетенций.

Более подробно суть данной специфики продемонстрировали И. О. Кириллова и В. Н. Куровский, связав результат социализации обучающихся с ОВЗ с уровнем развития жизненной компетенции [6]. При этом производить оценку сформированности авторы предлагают методом экспертной группы. В связи с этим уровень сформированности жизненной компетенции становится инструментом оценки социализации обучающегося с ОВЗ.

В рамках исследования социализации обучающихся с ОВЗ рассматриваются следующие позиции:

- социально-коммуникативное развитие;
- социальное взаимодействие;
- социально-бытовая адаптация;
- включение в среду нормативных сверстников;

– профорIENTATION и постшкольная адаптация;

– владение социальными навыками;

– родительско-детские отношения и др.

Достаточно подробно рядом исследователей рассматриваются особенности социализации в рамках отдельных нозологических групп: дети с ЗПР и интеллектуальными нарушениями различной степени выраженности, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями речи и др.

Отдельно отметим блок исследований, посвященных цифровой социализации (социализация в сети Интернет, виртуальная социализация, киберсоциализация) [2; 9–11; 13; 17; 18]. Согласно исследованию Г. У. Солдатовой с соавторами [11], цифровая социализация уникальна благодаря тому, что традиционные формы и институты социализации все чаще дополняются, конкурируют и замещаются новыми формами получения жизненного опыта. В настоящее время цифровые технологии — это важное средство социализации, обладающее для детей и подростков преимуществами перед школьным образованием.

Отметим, что, в отличие от воспитания, социализация имеет стихийный и разнонаправленный характер, который в информационном обществе опосредуется, в частности, техносистемой — важной частью современной культуры и экосистемы формирующейся личности.

Умение практически пользоваться доступными цифровыми устройствами является неотъемлемой составляющей цифровой социализации современного школьника с ОВЗ. Это касается широкого спектра значимых для детей ситуаций: оплата товаров и услуг при помощи платежного терминала; оплата товаров и услуг при помощи касс самообслуживания; покупки в мобильном приложении; оплата кружков и секций на сайте онлайн; навигация: транспорт, поиск мест; использование цифровой техники; общение в социальных сетях; чтение; просмотр развлекательного контента; просмотр обучающего видеоконтента; игры в режиме онлайн и офлайн; слушание музыки.

В научной концепции стандарта образования школьников с различными ограничениями здоровья показано, что обязательным компонентом содержания их образования является компонент жизненной компетенции [1; 3–5; 7; 12; 16]. Н. Н. Малофеев как один из авторов Концепции подчеркивает необходимость оказа-

ния дополнительной помощи детям с ОВЗ во вхождении в цифровой мир и, что особенно важно, в обеспечении их информационной безопасности: «Требуется формировать и укоренять в сознании специалистов и семьи ребенка с ОВЗ убеждение в том, что защита от угрозы „ухода“ ребенка в сеть Интернет заключается не в запретах использования „гаджетов“, а в организации жизни, впечатлений ребенка, способных полноценно конкурировать с впечатлениями и жизнью в сети» [8].

По объективной причине (ввиду значительного для стремительно развивающейся цифровой среды городов Российской Федерации отрезка времени от принятия ФГОС НОО и Концепции) в указанных документах не представлен отдельный раздел, отражающий умения понимать цифровой контекст своего социального окружения, применять цифровые инструменты в соответствии с полом и возрастом. Ранее мы озвучивали необходимость выделения умений пользоваться цифровыми устройствами в самостоятельный раздел / подраздел «Практика жизни в цифровом социуме» [15]. При этом следует учитывать возможность оперативного изменения формируемых у обучающихся с ОВЗ умений под влиянием развития и обновления цифровых устройств и способов их применения.

Согласно направлениям коррекционной помощи в сфере жизненной компетенции, определенным в Концепции образовательного стандарта для детей с ОВЗ, и на основании анализа результатов проведенных ранее исследований [14; 15] мы определили необходимые для детей умения применять цифровые инструменты, соответствующие возрасту и полу, обеспечивающие современному школьнику понимание непосредственного цифрового контекста своего социального окружения:

1. Развитие у ребенка адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях.

1.1. Умение адекватно оценивать свои силы, понимать, что можно и что нельзя в цифровом пространстве.

1.2. Умение использовать личные цифровые устройства в различных ситуациях.

1.3. Умение обратиться за помощью, сформулировать запрос о помощи на различных цифровых ресурсах.

2. Овладение социально-бытовыми умениями, необходимыми в повседневной жизни.

2.1. Умение решать актуальные житейские задачи с помощью цифровых инструментов.

2.2. Управление настройками цифрового ресурса: выбор режи-

ма онлайн/офлайн; следование инструкциям.

2.3. Умение использовать возможности цифровых инструментов для решения актуальных житейских задач в соответствии с принятым способом и порядком действия, характером наличной ситуации: скачивание информации, написание сообщений с учетом специфики требований используемого цифрового ресурса, загрузка файлов на цифровой ресурс; поддержание диалога в режиме онлайн; оформление заметок и комментариев; фиксация промежуточных и итоговых результатов работы с цифровым ресурсом (например, сохранить прогресс чтения или просмотра видео).

2.4. Умение действовать при неисправности цифровых устройств (компьютер, планшет, устройство мобильной связи).

3. Овладение навыками коммуникации.

3.1. Умение выбрать средства коммуникации в социальных сетях с учетом задач взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

3.2. Умение составить текст общения с соблюдением социальных ритуалов и адекватной дистанции (при не-

обходимости прикрепить файл).

- 3.3. Умение распознать попытки манипуляции на цифровых ресурсах и прервать коммуникацию.

4. Дифференциация и осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации.

- 4.1. Умение пользоваться цифровыми инструментами в разных ситуациях.

- 4.2. Поиск цифровых ресурсов с учетом цели и требований безопасности.

- 4.3. Выбор цифрового ресурса с учетом цели и требований безопасности.

- 4.4. Выбор цифрового ресурса с учетом ситуации и требований безопасности.

- 4.5. Поиск необходимого контента с учетом ситуации и требований безопасности.

- 4.6. Умения находить информацию, уточнять ее посредством применения цифровых инструментов: чтение контента с акцентированием интересных или важных моментов; просмотр видео; прослушивание музыки.

5. Осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей.

- 5.1. Умение выбрать собеседника в социальных сетях с уче-

том задач взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

- 5.2. Умение адекватно использовать принятые социальные ритуалы в соответствии с выбранным цифровым ресурсом.

- 5.3. Умение вступить в контакт и общаться в соответствии с возможностями выбранного цифрового ресурса.

- 5.4. Умение устанавливать личные границы общения в соответствии с возможностями выбранного цифрового ресурса.

Для успешного формирования данных умений необходимы специальные практикумы, моделирующие соответствующие жизненные ситуации. «В процессе целенаправленного обучения ребенок должен научиться анализировать такого рода ситуации, находить необходимые ориентиры для принятия разумных житейских решений, обосновывать свой выбор, выслушивать аргументы других и в случае необходимости корректировать принятые решения спокойно, без раздражения» [3].

Таким образом, для полноценной цифровой социализации детей с ОВЗ необходима разработка содержания самостоятельного раздела/подраздела «Практика жизни в цифровом социуме», направленного на формирование умений применять необходимые цифровые инструменты, соответствующие

щие возрасту и полу, обеспечивающие современному школьнику понимание непосредственного цифрового контекста своего социального окружения.

Литература

1. Алмазова, С. Л. Особенности «жизненной компетенции» детей и подростков с расстройствами аутистического спектра через анализ осознания ими себя как представителей пола / С. Л. Алмазова // Специальное образование. — 2014. — № 1 (33). — С. 24–33. EDN: RXTMZD.
2. Быкова, М. С. Цифровые технологии в обеспечении достойной жизни человека / М. С. Быкова // Молодой ученый. — 2022. — № 24 (419). — С. 42–46. — URL: <https://moluch.ru/archive/419/93186/> (дата обращения: 01.07.2024). EDN: RFJQUV.
3. Гончарова, Е. Л. Решение житейских задач: поиск меняющихся ориентиров. Одеваемся по погоде / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2012. — № 16. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-16/reshenie-zhitejskih-zadach-poisik-menjajuschisja> (дата обращения: 25.07.2025). EDN: SZZRAJ.
4. Гончарова, Е. Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская, Н. Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2009. — № 13. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-koncepcija-specialnogo-federalnogo-osudarstvennogo> (дата обращения: 25.07.2025). EDN: SZZQWD.
5. Давыдова, Е. Ю. Жизненные компетенции в контексте планирования обучения детей с расстройствами аутистического спектра / Е. Ю. Давыдова, А. Б. Сорокин // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21, № 3. — С. 120–130. — DOI: 10.17759/pse.2016210314. EDN: WLYVTR.
6. Кириллова, И. О. Социализация младших школьников с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе / И. О. Кириллова, В. Н. Куровский // Ped.Rev. — 2016. — № 3 (13). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-mladshih-shkolnikov-s-rasstroystvami-autisticheskogo-spektra-v-obsheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 25.07.2025). EDN: USFXIA.
7. Кукушкина, О. И. Специальная психология и коррекционная педагогика: эволюция терминов : учеб. пособие / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова, Н. Н. Малофеев. — Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2021. — 128 с.
8. Малофеев, Н. Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения / Н. Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2019. — № 36. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities> (дата обращения: 25.07.2025). EDN: XBPZRL.
9. Насибуллина, А. Д. Влияние цифровой среды на развитие цифровых навыков обучающихся с ОВЗ / А. Д. Насибуллина // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 80-3. — С. 199–202. EDN: SGMPQD.
10. Плешаков, В. А. Теория киберсоциализации человека: от Homo Sapiens'a до Homo Cyberus'a / В. А. Плешаков. — Москва : МПГУ : Прометей, 2012. — 212 с.
11. Солдатова, Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Несетик. — Москва : Смысл, 2018. — 375 с. EDN: OTRXCL.
12. Социализация и формирование сферы жизненной компетенции подростков с нарушениями зрения в образовательном пространстве / О. Г. Болдинова, Е. А. Иванова, Н. Ф. Маркова. — Москва : ИКП, 2023. — Электрон. текстовые дан. (350 Кб). — 1 электрон. опт. диск.
13. Сухомлин, В. А. Методологические аспекты концепции цифровых навыков / В. А. Сухомлин, Е. В. Зубарева, А. В. Якушин // Современные информационные тех-

нологии и ИТ-образование. — 2017. — Т. 13, № 2. — С. 146–152. EDN: ZMDXKB.

14. Тенкачева, Т. Р. Выявление жизненных ситуаций, требующих от современного младшего школьника с ОВЗ самостоятельного использования цифровых устройств / Т. Р. Тенкачева // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2025. — № 59. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-59/identification-of-life-situations-requiring-a-modern-younger-student-with-disabilities-of-independent-use-of-digital-devices> (дата обращения: 25.07.2025).

15. Тенкачева, Т. Р. Использование цифровых инструментов, обеспечивающих жизненную компетенцию современного школьника с ОВЗ: пилотное исследование / Т. Р. Тенкачева // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2024. — № 56. — URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-56/the-use-of-digital-tools-that-ensure-the-life-competence-of-a-modern-schoolchild-with-disabilities-a-pilot-study> (дата обращения: 25.07.2025). EDN: GWZGQA.

16. Тенкачева, Т. Р. Использование цифровых инструментов школьниками с ОВЗ / Т. Р. Тенкачева, С. Р. Морозов, М. Кузьмицкая // Тенденции современных науки и образования: достижения и перспективы : сборник материалов Междунар. науч.-практ. конф. / Абхазский гос. ун-т ; Управление образования администрации города Сухум ; Уральский гос. пед. ун-т. — Сухум ; Екатеринбург : [б. и.], 2025. — С. 219–227.

17. Фоминых, Е. С. Риски виктимизации обучающихся с умственной отсталостью в цифровом пространстве / Е. С. Фоминых // Виктимология. — 2023. — Т. 10, № 2. — С. 241–250. — DOI: 10.47475/2411-0590-2023-10213. EDN: TFLBXM.

18. Цифровой видеоконтент : научно-методические рекомендации по использованию цифровых устройств детьми и подростками, а также формированию здоровых привычек использования цифровых технологий и гаджетов, в том числе в образовательном пространстве / Урал. гос. пед. ун-т ; авторы-составители: Ю. Е. Водяха, С. А. Водяха, С. Г. Крылова. — Екатеринбург : [б. и.], 2025. — Электрон. дан. — 1 CD-R.

References

1. Almazova, S. L. (2014). Osobennosti «zhiznennoi kompetentsii» detei i podrostkov s rasstroistvami autisticheskogo spektra cherez analiz osoznaniya imi sebya kak predstavitelei pola = Peculiarities of “life competence” of children and adolescents with autism spectrum disorders through the analysis of their awareness of themselves as representatives of gender. *Special Education*, 1(33), 24–33.

2. Bykova, M. S. (2022). Tsifrovye tekhnologii v obespechenii dostoinoi zhizni cheloveka = Digital technologies in ensuring a decent human life. *Young scientist*, 24(419), 42–46. Available at July 1, 2025 from <https://moluch.ru/archive/419/93186/>.

3. Goncharova, E. L., Kukushkina, O. I., Korolevskaya, T. K. (2012). Reshenie zhiteiskikh zadach: poisk menyayushchikhsya orientofov. Odevaemysya po pogode = Solving everyday problems: finding changing landmarks. Dressing for the weather. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogics*, 16. Retrieved Jul. 25, 2025, from <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-16/reshenie-zhiteiskikh-zadach-poisk-menajushchikhsya>.

4. Goncharova, E. L., Kukushkina, O. I., Nikol'skaya, O. S., Malofeev, N. N. (2009). Edinaya kontseptsiya spetsial'nogo federal'nogo gosudarstvennogo standarta dlya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: osnovnye polozheniya = Unified concept of a special federal state standard for children with disabilities: basic provisions. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogics*, 13. Available at July 25, 2025 from <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-13/edinaja-kontsepcija-specialnogo-federalnogo-gosudarstvennogo>.

5. Davydova, E. Yu., Sorokin, A. B. (2016). Zhiznennyye kompetentsii v kontekste planirovaniya obucheniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra = Life competencies in the context of planning the education of children with autism spectrum disorders. *Psychological Science and Education*, 21(3), 120–130. DOI: 10.17759/ps.2016210314.

6. Kirillova, I. O., Kurovskii, V. N. (2016). Sotsializatsiya mladshikh shkol'nikov s rasstroistvami autisticheskogo spektra v obshcheobrazovatel'noi shkole = Socialization of pri-

mary school students with autism spectrum disorders in a comprehensive school. *Ped. Rev.*, 3(13). Available at July 25, 2025 from <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-mladshih-shkolnikov-s-rasstroystvami-autisti-cheskogo-spektra-v-obsheobrazovatelnoy-shkole>.

7. Kukushkina, O. I., Goncharova, E. L., Malofeev, N. N. (2021). *Spetsial'naya psikhologiya i korrektsionnaya pedagogika: evolyutsiya terminov* = Special psychology and correctional pedagogy: evolution of terms. Saint Petersburg: LGU, 128 p.

8. Malofeev, N. N. (2019). Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya detei s OVZ: osnovnye polozheniya = The concept of development of education for children with disabilities: basic provisions. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogics*, 36. Available at July 25, 2025 from <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities>.

9. Nasibullina, A. D. (2023). Vliyanie tsifrovoy sredy na razvitie tsifrovyykh navykov obuchayushchikhsya s OVZ = The impact of the digital environment on the development of digital skills of students with disabilities. *Problems of modern pedagogical education*, 4(236), 40–46.

10. Pleshakov, V. A. (2012). *Teoriya kiber-sotsializatsii cheloveka: ot Homo Sapiens'a do Homo Cyberus'a* = Theory of human cyber-socialization: from Homo Sapiens to Homo Cyberus. Moscow: MPGU, Prometei, 212 p.

11. Soldatova, G. U., Rasskazova, E. I., Nestik, T. A. (2018). *Tsifrovoye pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost'* = Russia's digital generation: competence and security. Moscow: Smysl, 375 p.

12. Boldinova, O. G., Ivanova, E. A., Markova, N. F. (2023). *Sotsializatsiya i formirovanie sfery zhiznennoi kompetentsii podrostkov s narusheniyami zreniya v obrazovatel'nom prostranstve* = Socialization and formation of the sphere of life competence of adolescents with visual impairments in the educational space. Moscow: IKP, 1 CD.

13. Sukhomlin, V. A., Zubareva, E. V., Yakushin, A. V. (2017). Metodologicheskie as-

pekty kontseptsii tsifrovyykh navykov = Methodological aspects of the concept of digital skills. *Modern information technologies and IT education*, 13(2), 146–152. (In Russ.)

14. Tenkacheva, T. R. (2025). Vyyavlenie zhiznennykh situatsii, trebuyushchikh ot sovremennogo mladshego shkol'nika s OVZ samostoyatel'nogo ispol'zovaniya tsifrovyykh ustroystv = Identification of life situations that require modern primary school students with disabilities to independently use digital devices. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogics*, 59. Available at July 25, 2025, from <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-59/identification-of-life-situations-requiring-a-modern-younger-student-with-disabilities-of-independent-use-of-digital-devices>.

15. Tenkacheva, T. R. (2024). Ispol'zovanie tsifrovyykh instrumentov, obespechivayushchikh zhiznennuyu kompetentsiyu sovremennogo shkol'nika s OVZ: pilotnoe issledovanie = Using digital tools to support life skills of modern schoolchildren with disabilities: a pilot study. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogics*, 56. Available at July 25, 2025 from <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-56/the-use-of-digital-tools-that-ensure-the-life-competence-of-a-modern-schoolchild-with-disabilities-a-pilot-study>.

16. Tenkacheva, T. R., Morozov, S. R., Kuz'mitskaya, M. (2025). Ispol'zovanie tsifrovyykh instrumentov shkol'nikami s OVZ = Use of digital tools by students with disabilities. *Trends in modern science and education: achievements and prospects*. Collection of materials of the international scientific and practical conference, 219–227. Sukhum, Ekaterinburg: Ur. St. Ped. Univ.

17. Fominykh, E. S. (2023). Riski viktimizatsii obuchayushchikhsya s umstvennoi otstalost'yu v tsifrovom prostranstve = Risks of victimization of students with mental disabilities in the digital space. *Victimology*, 10(2), 241–250. DOI: 10.47475/2411-0590-2023-10213.

18. Vodyakha, Yu. E., Vodyakha, S. A., Krylova, S. G. (2025). *Tsifrovoy videokontent* = Digital video content. Ekaterinburg: Ur. St. Ped. Univ., 1 CD.

Евгений Васильевич Чебыкин

Evgeniy V. Chebykin

**ОБУЧЕНИЕ СЛОЖЕНИЮ
И ВЫЧИТАНИЮ ЧИСЕЛ
В ПРЕДЕЛАХ 10
ОБУЧАЮЩИХСЯ
С НАРУШЕНИЕМ
ИНТЕЛЛЕКТА**

**TEACHING STUDENTS
WITH INTELLECTUAL
DISABILITY ADDITION
AND SUBTRACTION
OF NUMBERS WITHIN 10**

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, mpsd@uspu.ru, SPIN-код: 7880-2524

Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, Russia, mpsd@uspu.ru, SPIN code: 7880-2524

Аннотация. В статье раскрывается значение умений производить устные вычисления в пределах первого десятка у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Обращается внимание на конкретность мышления обучающихся и трудности формирования обобщений при изучении математики, в частности при формировании представлений о числе и выполнении арифметических действий с числами. Неоднородность состава обучающихся в классе по их способностям и готовности к обучению, восприятию учебного материала не позволяет учителю предъявлять одинаковые требования ко всем ученикам. В статье описываются средства обучения и доступные приемы, позволяющие учителю осуществлять дифференцированный подход при обучении детей самостоятельно выполнять арифметические действия с числами в пределах десяти. Рассматриваются различные средства обучения действиям первой ступени в пределах 10, как про-

Abstract. The article describes the importance of the ability to perform oral calculations within 10 by students with intellectual disabilities. Attention is drawn to the concreteness of students' thinking and the difficulties of forming generalizations in learning mathematics, in particular when forming ideas about numbers and performing arithmetic operations with numbers. The diversity of the students in the classroom in terms of their abilities and readiness to learn and perceive the educational material does not allow the teacher to present equal demands to all students. The article describes the teaching tools and available techniques that allow the teacher to tailor a differentiated approach in teaching children to independently perform arithmetic operations with numbers within 10. Various means of teaching addition and subtraction within 10, both manufactured and self-made, are considered in the article. The study demonstrates the techniques of working with the described tools, with

мышленного производства, так и самодельные. Показаны приемы работы с описываемыми средствами, с помощью которых у обучающихся вырабатываются вычислительные навыки. Обобщен практический опыт работы учителей коррекционных школ и материалы педагогов, изложенные в учебно-методических пособиях.

Приводится последовательность овладения обучающимися устным вычислительным приемом присчитывания и отсчитывания по единице, поэтапная технология формирования такого умения, состоящая из четырех этапов. Первый этап рассматривается как подготовительный. На втором этапе происходит овладение вычислительным приемом на основе предметно-практической деятельности. На третьем и четвертом этапах осуществляется постепенный отказ от наглядности, переход от работы со зрительными опорами к работе в умственном плане.

Ключевые слова: олигофренопедагогика, умственная отсталость, умственно отсталые дети, нарушения интеллекта, интеллектуальные нарушения, математика, методика преподавания математики, образовательный процесс, методы обучения, устный счет, средства обучения, специальные приемы обучения, устные вычисления, арифметические действия.

Информация об авторе: Чебыкин Евгений Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет, адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, email: mpsd@uspu.ru.

the help of which students develop computational skills. The article summarizes the practical experience of teachers of special schools and the materials of teachers described in various teaching aids.

The study presents a sequence of steps of students' acquisition of the oral computational technique of adding and subtracting by 1, as well as a step-by-step technique of formation of such a skill, consisting of four stages. The first stage is considered as preparatory. At the second stage, a computational operation is practiced on the basis of object-oriented practical activity. The third and fourth stages include a gradual withdrawal of visual aids/objects and a transition from working with visual supports to working mentally.

Keywords: oligophrenopedagogy, mental retardation, children with intellectual disability, intellectual disability, intellectual disorders, mathematics, methods of teaching mathematics, education process, teaching methods, oral counting, teaching means, special teaching techniques, oral calculations, arithmetic operations.

Author's information: Chebykin Evgeniy Vasil'evich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Methods of Teaching People with Disabilities, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Для цитирования: Чебыкин, Е. В. Обучение сложению и вычитанию чисел в пределах 10 обучающихся с нарушением интеллекта / Е. В. Чебыкин. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 3 (79). — С. 48-59.

Обучение математике в настоящее время рассматривается как одно из обязательных направлений в образовании. Е. Ю. Журавлёва и Л. Е. Шевченко отмечают, что математическая грамотность в XXI в. считается одним из двух важнейших компонентов функциональной грамотности современного человека наравне с читательской грамотностью, является обязательным условием подготовки человека к полноценному функционированию в самостоятельной жизни, его социализации [6].

Фундаментом математической грамотности обучающихся является овладение нумерацией и арифметическими действиями первой ступени в пределах десяти. Это начало обучения арифметике и устным вычислениям.

М. А. Бантова определила вычислительный навык как высокую степень овладения вычислительными приемами [2]. Овладеть конкретным вычислительным навыком — значит знать, какие операции и в какой последовательности необходимо выполнить, чтобы получить верный результат арифметического действия, и научиться выполнять эти

For citation: Chebykin, E. V. (2025). Teaching Students with Intellectual Disability Addition and Subtraction of Numbers Within 10. *Special Education*, 3(79), pp. 48-59. (In Russ.).

операции достаточно быстро. Отличительным признаком навыка является автоматизм деятельности, в то время как умение представляет собой сознательное действие.

Вычислительным приемом принято называть способ разбивки данных чисел на части и порядок выполнения действий над полученными частями. Овладение вычислительными приемами умственно отсталыми детьми (с нарушением интеллекта) происходит очень медленно на основе предметно-практической деятельности по специальной, адаптированной для них методике. Конкретность мышления учащихся, слабость обобщения наблюдаемых явлений приводят к тому, что у умственно отсталых школьников очень медленно формируются обобщенное понятие числа и счета, вычислительные умения.

Большинству учащихся школ, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, устные вычисления доступны. Как показывает практика и исследования В. И. Басюра, Е. Г. Капитанец, Г. М. Коренбляс, М. Н. Перовой, В. В. Эк и других, дети с нарушением интеллекта овладе-

вают основными приемами устных вычислений, но для этого требуются длительные систематические занятия, поэтапное овладение вычислительными умениями [3; 8; 11; 12; 15]¹.

Устный счет имеет большое значение для учащихся с нарушением интеллекта:

а) в плане математической подготовки к усвоению последующих концентров программы по математике, для овладения письменными вычислительными приемами;

б) для социальной адаптации, ориентировке в повседневной жизни, подготовке к овладению профессиональными навыками;

в) способствует развитию и коррекции мышления, внимания, памяти;

г) для развития речи учащихся, обогащения математического словаря.

Учителя школ, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, по-разному пытаются научить умственно отсталых (с нарушением

интеллекта) детей арифметическим действиям в пределах первого десятка. Некоторые учителя стационарно устанавливают на краю парты напротив ученика десять косточек от разобранных классных счетов. Другие наклеивают напечатанный числовой ряд от 0 до 10 на рабочем месте ученика, покрыв прозрачной липкой лентой — скотчем. Вычислениями с опорой на числовой ряд дети овладевают довольно быстро, так как в этом случае присчитывать или отсчитывать в уме не нужно. Результат получается механически. Например, чтобы к четырем прибавить три, ученик находит в числовом ряду цифру 4 и начинает считать от нее вправо три цифры, касаясь их пальчиком: «Один, два, три». На счет «три» пальчик упирается в цифру 7, значит, к четырем прибавили три и получили семь. Без опоры на числовой ряд обучающиеся производить вычисления не могут. Другой проблемой может быть неправильно выбранное направление счета. Вместо того чтобы двигаться влево при вычитании, ученик перемещается по числовому ряду вправо, т. е. вместо вычитания выполняет сложение. Приемами контроля дети в этот период не владеют, критическое мышление отсутствует, поэтому школьник допущенной ошибки не замечает.

¹ См. также: Капитанец, Е. Г. Формирование устных счетно-вычислительных навыков у учащихся с нарушением интеллекта: 19.05.99: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1999. 19 с.

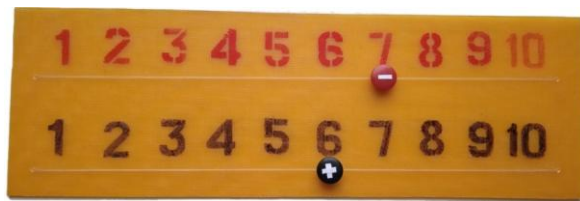


Рис. 1. Два числовых ряда: нижний — для сложения, верхний — для вычитания

Педагоги нашли выход из создавшейся ситуации, используя вместо одного числового ряда два. Один ряд для выполнения действия сложения, второй — для вычитания. На рис. 1 показано такое пособие, состоящее из основания, выполненного из прочного материала (в данном случае текстолит), написанных на нем двух числовых рядов, натянутых лесок над каждым числовым рядом с перемещающимися по ним бегунками (пуговицами). На пуговицы могут быть нанесены арифметические знаки «+», «-» или стрелки «вправо», «влево».

Необходимо заметить, что пособия для вычислений с опорой на числовой ряд следует давать только тем детям, которые испытывают большие трудности при устных вычислениях. Не нужно всем обучающимся облегчать вычислительную работу, требуется дифференцированный подход. Если сильные в плане усвоения программы по математике дети будут производить вычисления с опорой на числовой ряд, они не овладеют устными вычислительными прие-

мами. Это отрицательно скажется на их дальнейшем обучении арифметическим действиям в пределах двадцати и ста.

Вместо самодельных пособий для обучения сложению и вычитанию в пределах десяти можно использовать пластмассовые счетные линейки (абаки), выпускаемые отечественной промышленностью и продающиеся в отделах школьных товаров (рис. 2). У таких абаков имеется два ряда окошечек по 10 в каждом. В первом классе их можно использовать для обучения сложению и вычитанию в пределах 10: нижний ряд — для сложения, верхний — для вычитания. Чтобы не перепутать, можно на нижнюю линейку наклеить знак «плюс» или стрелку, указывающую направо. С помощью этой линейки присчитываем по одному, передвигая линейку вправо. На верхнюю линейку нужно наклеить знак «минус» или стрелку, направленную влево. С помощью этой линейки будем выполнять операцию вычитания, отсчитывая по единице, линейка будет перемещаться влево.



Рис. 2. Абак, выпускаемый отечественной промышленностью

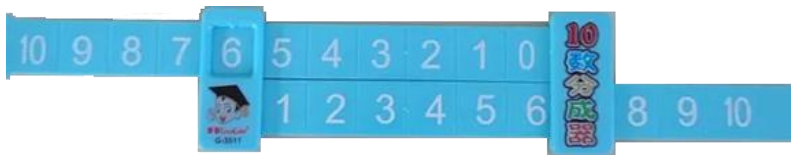


Рис. 3. Линейка арифметическая двусторонняя

Начиная со второго класса, при знакомстве с разрядами единиц и десятков, пособие используется как двухразрядный абак. Прибор располагаем вертикально: слева будет расположен разряд десятков, справа — единиц.

Интересными для учителей будут пластмассовые линейки, выпускаемые в Китае «Линейка арифметическая, двусторонняя. Состав числа». Аналогичные деревянные линейки выпускает отечественная мастерская «Теремок». Линейка состоит из двух частей: верхней линейки и нижней, которые могут перемещаться влево и вправо относительно друг друга (рис. 3). На обеих линейках нанесены числовые ряды, на одной стороне до 10, на другой — до 20. Пара линеек работает как арифмометр, т. е. с ее помощью можно выполнять сложение и вычитание чисел. Для сложения чисел нужно расположить линейки так, чтобы нужные цифры встали

напротив друг друга. Например, чтобы сложить числа 4 и 2, нужно четверку расположить над двойкой. В окошке появится цифра 6, которая равна сумме чисел верхней и нижней частей линейки. Для вычитания чисел нужно от числа в окошке отнять число в верхнем ряду. Например, $6 - 4$. Под числом 4 в нижнем ряду будет ответ 2.

Кроме того, на линейке можно посмотреть состав любого числа в пределах 10 или 20, смотря какой стороной линейки пользоваться. Также с помощью линейки можно разложить число на два слагаемых. Такая линейка пригодится и для обучения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Приобрести ее можно через интернет.

Некоторые педагоги считают, что детям необходимо запомнить таблицы сложения и вычитания чисел в пределах десяти. Например, С. В. Кудрина в пособии «Уроки математики. Кон-

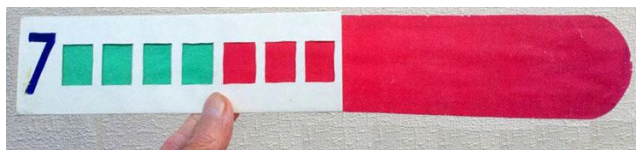


Рис. 4. Один из вариантов самодельной счетной линейки

спекты занятий и дидактический материал для 1 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида» после изучения числа 8 на стр. 59 предлагает: «Выучите таблицу сложения и вычитания 8»¹. Во-первых, предложенная формулировка неточна: не «сложения и вычитания числа 8», а «в пределах восьми». Во-вторых, всем известны математические способности детей с нарушенным интеллектом и состояние их памяти. Не все из них могут запомнить таблицу умножения наизусть, то же самое можно ожидать от них и при заучивании таблиц сложения и вычитания. Таковым учителя разрешают пользоваться шпаргалками (или справочниками). Как же быть с устными вычислительными приемами? Не нужно учить умственно отсталых (с нарушенным интеллектом) детей таким приемам? Практика показывает, что дети с легкой степенью умственной от-

сталости овладевают устными вычислительными приемами, и поэтому их не следует лишать такой возможности.

Самыми удачными, на наш взгляд, для формирования вычислительного навыка сложения и вычитания в пределах десяти являются изготовленные из тонкого цветного картона или плотной цветной бумаги счетные линейки. Такие счетные линейки учителя изготавливают сами или просят изготовить кого-либо (например, старшеклассников, работающих в картонажно-переплетной мастерской). На рис. 4 приведено изображение счетной линейки для изучения состава числа 7 и выполнения арифметических действий сложения и вычитания в пределах семи.

Такую счетную линейку смогут изготовить даже ученики четвертых классов на уроках ручного труда и подарить их первоклассникам. Устройство линейки похоже на устройство абака, представленного на рис. 2. Изготавливается из плотной цветной бумаги с одним рядом открывающихся окошечек и одного перемещающегося внутри линейки ползунка. Цвет ползунка дол-

¹ Кудрина, С. В. Уроки математики. Конспекты занятий и дидактический материал для 1 класса специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. М.: ВЛАДОС, 2014. С. 59.

жен отличаться от цвета открытых окошечек.

Если есть возможность изготовить такие линейки с разным количеством окошек каждому учащемуся в пределах 10, то, конечно, лучше такую возможность реализовать и менять линейки по мере продвижения в изучении чисел первого десятка. Если же такой возможности нет, то необходимо хотя бы снабдить каждого обучающегося одной линейкой с десятью окошечками.

Овладеть быстро устным вычислительным приемом ученику с нарушенными познавательными способностями, мышлением, интеллектом, восприятием, памятью не удастся. Процесс будет длительным и трудным. Педагогу необходимо запастись терпением, выдержкой и желанием реализовать программу поэтапного обучения особенного ребенка умению считать устно в пределах 10, пользуясь приемом присчитывания и отсчитывания по единице.

Последовательность овладения данным приемом будет складываться из четырех этапов.

ПЕРВЫЙ ЭТАП

Цель первого этапа — подготовить обучающихся к овладению вычислительным приемом. На этом этапе детям необходимо усвоить понятия, которыми они будут пользоваться в дальнейшем. Раскрывается смысл арифметических действий сложения и

вычитания; происходит знакомство с арифметическими знаками «плюс», «минус», «равно»; дети учатся записывать выражения вида $1 + 1 = 2$, $2 - 1 = 1$ и читать эти выражения.

На наглядных примерах, на знакомых детям предметах они наблюдают операции объединения элементов множеств и удаления части множества. Необходимо, чтобы обучающиеся не только наблюдали действия учителя и слушали его речь, но и сами выполняли конкретные действия с предметами и комментировали свои действия. Результат арифметического действия представлен наглядно использованными предметами, он открыт. На первом этапе знакомство с приемом присчитывания и отсчитывания по единице еще не происходит. Ответ ученик получает, пересчитав элементы полученного множества. Усваивается устная и письменная нумерация чисел от 1 до 3, способы их получения. Прибавив к числу единицу, получаем следующее за ним число. Вычитая единицу из числа, получаем число, стоящее перед ним. Более подробно работа по изучению чисел в первом классе описана В. В. Эж [15] и другими специалистами.

ВТОРОЙ ЭТАП

Переходить на второй этап можно, когда большинством учеников будет усвоен первый. Всегда найдутся ученики, которые не смо-

гут овладеть изучаемым учебным материалом. Их не стоит ждать. Они смогут овладеть материалом значительно позже или вообще не смогут. Они будут пользоваться вычислительными линейками, числовым рядом, счетами и т. п.

Цель второго этапа — познакомить детей с приемом присчитывания и отсчитывания по единице, когда к числу нужно прибавить 2 или из числа вычесть 2. При этом иллюстрируются оба множества реальными предметами счета, но, в отличие от первого этапа, результат действия должен быть закрыт, чтобы дети не смогли получить ответ, пересчитав предметы.

Например, необходимо сосчитать, сколько получится, если к 2 прибавить 2. Учитель берет два предмета, пусть это будут яблоки, пересчитывает их вместе с детьми: «Одно яблоко, два яблока» — и кладет их в непрозрачный пакет или какую-то емкость, например, в кастрюлю. «Сколько яблок в кастрюле?» — спрашивает учитель. «Там два яблока. Возьмем еще два яблока и опустим их в кастрюлю. Сколько стало яблок в кастрюле?» — продолжает учитель. Дети умеют присчитывать к числу единицу и получать следующее за ним число. На сей раз нужно присчитать два раза по одному. Учитель знакомит детей с приемом присчитывания по единице два раза. Делать это нужно не спеша,

подробно проговаривая все действия, сопровождая их показом. На наборной линейке выставляем два шаблона яблок, к ним добавляем сначала один, проговаривая: «К двум прибавить один получится три». Затем добавляем второй шаблон яблока со словами: «К трем прибавить еще один получится четыре. Мы к двум яблокам не умеем сразу прибавлять два. Мы прибавили сначала одно яблоко, затем еще одно. К двум прибавили два и получили четыре». Количество яблок в кастрюле теперь можно пересчитать — проверить, правильно ли мы сложили. Пересчет предметов на данном этапе используется не для получения ответа, а для контроля правильности полученного результата.

ТРЕТИЙ ЭТАП

Цель третьего этапа — отказаться от представления первого числа (первого слагаемого или уменьшаемого) предметами счета. Это число мы запоминаем. Нет необходимости его иллюстрировать. Второе слагаемое или вычитаемое на этом этапе еще будем представлять реальными предметами или их заменителями — счетными палочками, геометрическими фигурами, чтобы было легче разложить второе число на единицы. Постепенный отказ от зрительной опоры на предметы счета в этом случае не будет резким.

Например, $5 + 2$. «К какому числу нужно прибавить два? —

спрашивает учитель. — Запомним его. Выложим перед собой две палочки и будем присчитывать к пяти по одному два раза. Пять да один будет шесть. Шесть да один будет семь. Мы к пяти прибавили два и получили семь». Постепенно процесс присчитывания должен происходить быстрее. Для этого необходимо комментирование сделать кратким, называть только результат присчитывания. В этом случае присчитывание по единице будет выглядеть так: коснувшись первой палочки, ученик говорит: «Шесть», коснувшись второй: «Семь».

На всех этапах обучающиеся могут пользоваться счетной линейкой. На рисунке 4 показано использование счетной линейки при обучении детей сложению чисел 4 и 3. Число 4 запомнили, палец левой руки поставили после четвертого окошечка. Правой рукой выдвигаем ползунок. При открытии каждого следующего окошечка ученик называет получившееся число: «Четыре да один — пять, пять да один — шесть, шесть да один — семь».

Количество присчитываемых единиц постепенно увеличивается. Когда второе слагаемое будет больше первого, нужно познакомить учеников с переместительным свойством сложения. Легче к большему числу прибавить меньшее.

ЧЕТВЕРТЫЙ ЭТАП

Цель четвертого этапа — научить детей складывать и вычитать числа в пределах десяти без зрительных опор, научить пользоваться приемом присчитывания и отсчитывания по единице, удерживая в памяти оба числа. Сначала комментирование может быть подробным, затем более лаконичным, и наконец, ученик выполняет операцию молча, называя только результат присчитывания.

Действия сложения и вычитания изучаются параллельно. На каждом этапе обучения присчитыванию по одному следует обучать и соответствующему случаю отсчитывания.

Овладев первым общим устным вычислительным приемом, — присчитыванием и отсчитыванием по единице — обучающиеся с легкой степенью умственной отсталости успешно овладевают и следующими общими вычислительными приемами. В пределах двадцати с переходом через десяток добавляют к числу необходимое количество единиц до десяти и прибавляют к десятку оставшихся единицы. В пределах ста раскладывают число на десятки и единицы и выполняют действия сначала с десятками, а затем и с единицами [4; 7; 9; 12].

Литература

1. Антипина, А. Н. Из опыта работы с детьми, имеющими задержку психическо-

го развития / А. Н. Антипина // Начальная школа. — 1993. — № 2. — С. 60–64.

2. Бантова, М. А. Система формирования вычислительных навыков / М. А. Бантова // Начальная школа. — 1995. — № 11. — С. 38–43.

3. Басюра, В. И. Организация устного счета на уроках математики в специальной школе / В. И. Басюра, В. В. Эк // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталого ребенка : межвузовский сборник научных трудов. — Москва, 1985. — С. 60–62.

4. Богановская, Н. Д. Особенности обучения арифметическим действиям учащихся младших классов вспомогательной школы / Н. Д. Богановская // Дефектология. — 1980. — № 6. — С. 58–62.

5. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. — Москва : Просвещение, 1973. — 175 с.

6. Журавлёва, Е. Ю. Математическое образование детей с ментальными нарушениями в условиях инклюзии : учебно-методическое пособие / Е. Ю. Журавлёва, Л. Е. Шевченко. — Санкт-Петербург : Лань, 2024. — 252 с. EDN: LDZNVE.

7. Капустина, Г. М. Коррекционные приемы обучения младших школьников математике / Г. М. Капустина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2005. — № 2. — С. 63–72.

8. Коренбляс, Г. М. Формирование вычислительных умений и навыков у обучающихся на уроках математики в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида / Г. М. Коренбляс // Повышение качества математического образования в школе с позиции ФГОС второго поколения : сб. науч. статей и методических материалов / под ред. И. Н. Семеновой [и др.] ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2013. — С. 139–144.

9. Корнева, Н. М. О некоторых приемах формирования вычислительных навыков у учащихся вспомогательных школ / Н. М. Корнева // Дефектология. — 1998. — № 1. — С. 34–37.

10. Педагогические технологии обучения детей с нарушением интеллектуального

развития / под ред. И. М. Яковлевой. — Москва : МГПУ, 2012. — 305 с. EDN: VSPRCL.

11. Перова, М. Н. Устный счет на уроках математики / М. Н. Перова // Проблемы обучения умственно отсталых детей. — Москва : Изд-во МГПИ им. В. И. Ленина, 1979. — С. 48–62.

12. Перова, М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида / М. Н. Перова. — Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. — 408 с.

13. Чебыкин, Е. В. Особенности обучения математике детей с нарушениями психофизического развития / Е. В. Чебыкин // Повышение качества математического образования в школе с позиции ФГОС второго поколения : сб. науч. статей и методических материалов / под ред. И. Н. Семеновой [и др.] ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2013. — С. 158–163.

14. Чебыкин, Е. В. Наглядно-действенная основа формирования представлений и понятий о площади геометрической фигуры у обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Е. В. Чебыкин // Специальное образование. — 2021. — № 2 (62). — С. 105–114. EDN: JRGJPK.

15. Эк, В. В. Обучение математике учащихся младших классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида : пособие для учителя / В. В. Эк. — Москва : Просвещение, 2005. — 221 с. EDN: QUEJKZ.

References

1. Antipina, A. N. (1993). Iz opyta raboty s det'mi, imeyushchimi zaderzhku psikhicheskogo razvitiya = From experience working with children with mental retardation. *Primary school*, 2, 60–64.

2. Bantova, M. A. (1995). Sistema formirovaniya vychislitel'nykh navykov = The system of formation of computational skills. *Elementary school*, 11, 38–43.

3. Basyura, V. I., Ek, V. V. (1985). Organizatsiya ustnogo scheta na uroках matematiki v spetsial'noy shkole = The organization of oral counting in mathematics lessons in a special

school. *Correctional and developmental orientation of education and the upbringing of a mentally retarded child*. Interuniversity collection of scientific papers, 60–62. Moscow.

4. Boganovskaya, N. D. (1980). Osobennosti obucheniya arifmeticheskimi deystviyami uchashchikhsya mladshikh klassov vspomogatel'noy shkoly = Features of teaching arithmetic operations to elementary school students. *Defectology*, 6, 58–62.

5. Vlasova, T. A., Pevzner, M. S. (1973). O detyakh s otkloneniyami v razvitiy = On children with developmental disabilities. Moscow: Prosveshchenie, 175 p.

6. Zhuravleva, E. Y., Shevchenko, L. E. (2023). Matematicheskoe obrazovanie detey s mental'nymi narusheniyami v usloviyakh inkluzii = Mathematical education of children with mental disabilities in conditions of inclusion. Educational and methodical manual. St. Petersburg: Lan', 108 p.

7. Kapustina, G. M. (2005). Korrektsionnye priemy obucheniya mladshikh shkol'nikov matematike = Correctional methods of teaching mathematics to younger schoolchildren. *Upbringing and education of children with developmental disabilities*, 2, 63–72.

8. Korenblyas, G. M. (2013). Formirovanie vychislitel'nykh umeniy i navykov u obuchayushchikhsya na urokakh matematiki v spetsial'nom (korrektsionnom) obrazovatel'nom uchrezhdenii VIII vida = The formation of computational skills among students in mathematics lessons in a special (correctional) educational institution of the VIII type. *Improving the quality of mathematical education in schools from the perspective of the second-generation Federal State Educational Standard*. A collection of scientific articles, articles and methodological materials (edited by I. N. Semenova et al.), 139–144. Ekaterinburg: Ural St. Ped. Univ.

9. Korneva, N. M. (1998). O nekotorykh priemakh formirovaniya vychislitel'nykh navykov u uchashchikhsya vspomogatel'nykh shkol = About some methods of formation of computing skills among students of auxiliary schools. *Defectology*, 1, 34–37.

10. Yakovleva, I. M. (Ed.) (2012). Pedagogicheskie tekhnologii obucheniya detey s narusheniyami intellektual'nogo razvitiya = Pedagogical technologies of teaching children with intellectual disabilities. Moscow: GBOU VPO MGPU, 305 p.

11. Perova, M. N. (1979). Ustnyy schet na urokakh matematiki = Oral counting in mathematics lessons. *Problems of teaching mentally retarded children*, 48–62. Moscow: Publishing House of the Moscow State Pedagogical Institute named after V.I.Lenin.

12. Perova, M. N. (1999). Metodika prepodavaniya matematiki v spetsial'noy (korrektsionnoy) shkole VIII vida = Methods of teaching mathematics in a special (correctional) school of the VIII type. Moscow: Humanit. publishing house of the VLADOS Center, 408 p.

13. Chebykin, E. V. (2013). Osobennosti obucheniya matematike detey s narusheniyami psikhofizicheskogo razvitiya = Features of teaching mathematics to children with mental and physical development disorders. *Improving the quality of mathematical education at school from the perspective of the second-generation Federal State Educational Standard*. A collection of scientific articles, articles and methodological materials (edited by I. N. Semenova et al.), 158–163. Ekaterinburg: Ural St. Ped. Univ.

14. Chebykin, E. V. (2021). Naglyadno-deystvennaya osnova formirovaniya predstavleniy i ponyatiy o ploshchadi geometricheskoj figury u obuchayushchikhsya s umstvennoy otstalost'yu (intellektual'nymi narusheniyami) = A visual and effective basis for the formation of ideas and concepts about the area of a geometric figure among students with mental retardation (intellectual disabilities). *Special Education*, 2(62), 105–114.

15. Ek, V. V. (2005). Obuchenie matematike uchashchikhsya mladshikh klassov spetsial'nykh (korrektsionnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdeniy VIII vida = Teaching mathematics to elementary school students of special (correctional) educational institutions of the VIII type. A teacher's manual. Moscow: Prosveshchenie, 221 p.

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ

Специальное образование. 2025. № 3 (79).

Special Education. 2025. No 3 (79).

УДК 376.37+373.25

ББК 4457.091

ГРНТИ 14.29.29

Код ВАК 5.8.3

Нина Владимировна Обухова^{1✉}

Людмила Викторовна Христоролюбова^{2✉}

Ольга Валерьевна Захарова^{3✉}

Nina V. Obukhova^{1✉}

Lyudmila V. Khristolyubova^{2✉}

Ol'ga V. Zakharova^{3✉}

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

FORMATION OF VALUE- BASED ATTITUDE TO THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE PROCESS OF GRAMMATICAL VIOLATIONS CORRECTION IN THE SPEECH OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

^{1,2,3} Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия

¹ direkt-logo@uspu.ru, SPIN-код: 2441-1826

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

³ zavalina.olga@gmail.com, SPIN-код: 9579-0406

^{1,2,3} Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

¹ direkt-logo@uspu.ru, SPIN code: 2441-1826

² direkt-logo@uspu.ru, SPIN code: 8616-3375

³ zavalina.olga@gmail.com, SPIN code: 9579-0406

Аннотация. Актуальность темы исследования обусловлена важностью сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей, значимостью формирования бережного отношения к русскому языку у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В исследовании определяется значение русского языка как части национальной культуры. Подчеркивается необходимость формирования у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) ценност-

Abstract. The relevance of the research topic can be attributed to the importance of preserving and strengthening traditional Russian spiritual and moral values and the importance of forming a careful attitude towards the Russian language among preschoolers with disabilities. The study highlights the importance of the Russian language as a part of national culture. The article emphasizes the need for the formation of a value-based attitude towards the Russian language among older preschoolers with general speech underdevelopment

© Обухова Н. В., Христоролюбова Л. В., Захарова О. В., 2025

ного отношения к русскому языку не только в рамках элементарного осознания явлений языка и речи, но и при коррекции нарушений грамматического строя речи, в частности — в работе над пониманием значений словообразующих и словоизменятельных морфем, в связи с чем подробно рассматриваются их функции.

Описаны цель, методика и результаты экспериментального исследования по выявлению состояния грамматических компонентов речевой системы у детей с ОНР III уровня. Раскрываются пути формирования понимания значений морфем русского языка и содержание ценностно-смыслового подхода в логопедической работе с опорой на эффективный алгоритм коррекционных приемов. Отмечается важность партнерских отношений логопеда и семьи ребенка с речевыми нарушениями. Подчеркивается значимость воспитания ценностного отношения к русскому языку для повышения эффективности логопедической работы по развитию речи обучающихся с ОНР и коррекции нарушений грамматического строя речи, для определения уровня понимания русского языка как элемента русской культуры, ценности и осмысления его в качестве значимой составляющей гражданской идентификации.

Ключевые слова: дошкольная логопедия, старшие дошкольники, нарушения речи, дети с нарушениями речи, ОНР, общее недоразвитие речи, ценностное отношение, русский язык, грамматический строй речи, логопедическая работа, коррекционная работа, понимание значений морфем, морфемы, традиционные ценности, ценностно-смысловой подход.

(GSU), not only within the framework of elementary awareness of the phenomena of language and speech, but also in correcting violations of the grammatical structure of speech, in particular, in the work on understanding the meanings of word-forming and inflectional morphemes, in connection with which their functions are considered in detail.

The article describes the aim, the methods, and the results of an experimental research meant to identify the state of grammatical components of the speech system in children with GSU level III. The study reveals the ways of forming the understanding of the meanings of morphemes of the Russian language and the content of the value-semantic approach in logopedic work based on an effective algorithm of rehabilitation techniques. The authors highlight the importance of partnership between a speech therapist and the family of a child with speech disorders. The study emphasizes the importance of fostering a value-based attitude towards the Russian language in order to increase the effectiveness of logopedic work aimed to develop the speech of students with GSU and to correct grammatical violations of speech and to determine the level of understanding of the Russian language as an element of Russian culture, to realize its value, and to consider it as a significant component of civil identification.

Keywords: preschool logopedics, senior preschoolers, speech disorders, children with speech disorders, GSU, general speech underdevelopment, value-based attitude, Russian language, grammatical structure, logopedic work, rehabilitation work, understanding the meanings of morphemes, morphemes, traditional values, value-semantic approach.

Информация об авторах: Обухова Нина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, Уральский государственный педагогический университет, адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, email: direkt-logo@uspu.ru.

Христолюбова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории и методики обучения лиц с ОБЗ, Уральский государственный педагогический университет, адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, email: direkt-logo@uspu.ru.

Захарова Ольга Валерьевна, магистрант, 2 курс, Уральский государственный педагогический университет, адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, email: zavalina.olga@gmail.com.

Для цитирования: Обухова, Н. В. Формирование ценностного отношения к русскому языку в процессе коррекции нарушений грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. В. Обухова, Л. В. Христолюбова, О. В. Захарова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 3 (79). — С. 60-75.

Author's information: Obukhova Nina Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Logopedics and Clinics of Dysontogenesis, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

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

Zakharova Ol'ga Valer'evna, Master's Degree Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

For citation: Obukhova, N. V., Khristolyubova, L. V., Zakharova, O. V. (2025). Formation of Value-based Attitude to the Russian Language in the Process of Grammatical Violations Correction in the Speech of Senior Preschoolers with General Speech Underdevelopment. *Special Education*, 3(79), pp. 60-75. (In Russ.)

Введение

Президент РФ В. В. Путин 9 ноября 2022 г. подписал Указ № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Традиционные ценности — это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан, передаваемые от поколения к поколе-

нию, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшее свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонациональной России. Данные ценности связаны с защитой суверенитета страны, с сохранением ее единства и многонациональности

и формируются под воздействием различных факторов: национальной культуры, воспитания, образования, социального окружения, личного жизненного опыта и т. п.

Ключевым инструментом политики нашего государства является воспитание уважения к традиционным ценностям в области культуры и образования, что формирует гармонично развитую личность. Одной из приоритетных задач данной политики является защита и поддержка русского языка, обеспечение сохранения и соблюдения норм современного русского литературного языка «как языка государствообразующего народа». Поскольку эта политика реализуется в первую очередь в области образования и воспитания, то появилась необходимость усовершенствовать содержание воспитательно-образовательного процесса образовательных организаций. Особое значение имеет работа по реализации этой политики на дошкольном уровне, так как основы формирования личности закладываются в дошкольном детстве.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) 2013 г. одной из задач является объединение воспитания и обучения в целостный учебно-воспитательный процесс, основанный на соблюдении духовно-нравственных и социокультурных цен-

ностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи и общества. В 2022 г. Министерство просвещения РФ утвердило Федеральную образовательную программу дошкольного образования (ФОП ДО) и Федеральную адаптированную образовательную программу дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФАОП ДО) в 2023 г., в которых определено единое ядро дошкольного образования на основе традиционных российских ценностей. В ФАОП ДО определена цель — формирование и развитие личности ребенка в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого и физического развития с учетом индивидуальных особенностей развития и состояния здоровья.

К традиционным ценностям русского народа относятся патриотизм и гражданственность, которые формируются в том числе и через воспитание любви к русскому языку и причастности к народам России. Русский язык — это важнейшая часть национальной культуры, он отражает духовный мир, особый менталитет, нравственные ценности русского народа, объединяет многонациональное государство, бла-

годаря ему носители языка идентифицируют себя принадлежащими к народу Российской Федерации, он выступает интегрирующим межкультурным звеном взаимодействия между различными национальностями, входящими в состав Российской Федерации. К. Д. Ушинский отмечал, что родной язык — это средство патриотического воспитания, духовно-нравственного развития личности, это основа обучения и воспитания подрастающего поколения [16].

Актуальность развития ценностного отношения к русскому языку у детей, имеющих речевые нарушения, выражается в том, что они в процессе общения испытывают трудности в понимании и выражении своих мыслей и чувств. У старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) интерес и любовь к освоению русского языка формируется не только в рамках элементарного осознания явлений языка и речи, но и при коррекции нарушений грамматического строя речи, в частности — в работе над пониманием значений словообразующих и словоизменятельных морфем. Неоспоримым фактом в лингвистике считается, что грамматический строй языка наиболее точно отражает менталитет нации, так как он близок к мышлению: в то время как «число слов языка представляет объем его мира,

грамматический строй языка дает нам представление о внутренней организации мышления» [2].

В логопедической работе ценностно-смысловой подход к освоению грамматики русского языка связан с использованием технологий, форм и методов коррекции, которые помогают дошкольникам не только усвоить навыки речевой и предметно-практической деятельности, но дают им возможность увидеть и исправить ошибки в своих высказываниях в соответствии с реальной речевой ситуацией, что повышает эффективность педагогического взаимодействия с логопедом и семьей, самооценку и мотивацию речевой активности ребенка. Однако фундаментальных исследований по этой проблеме недостаточно.

Применение ценностно-смыслового подхода может способствовать повышению эффективности логопедической работы по развитию речи обучающихся. Ценностно-смысловой подход в коррекции нарушений грамматического строя речи акцентирует внимание детей на значении и ценности всех компонентов системы русского языка, на смысле операций изменения и образования слов, их связи в предложении, на значимости этих смыслов, влияющих в перспективе на жизнь детей и их взаимодействие с окружающими [4; 11].

Методологическое обоснование исследования и его база

Цель исследования — реализация логопедической работы по пониманию значений морфем на групповых занятиях по развитию лексико-грамматических средств языка. Данная работа является тесно взаимосвязанной с основными направлениями коррекции грамматического строя речи: формированием и совершенствованием навыков словообразования, словоизменения, построения и использования в речи разных типов предложений.

Методологической базой исследования послужили следующие положения:

- особенности формирования и коррекции грамматического строя речи у детей с ОНР (Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина) [3; 8; 18];

- системный подход к диагностике и коррекции речевых нарушений, в том числе нарушений грамматической стороны речи (Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н. В. Нищев, З. А. Репина, Н. В. Серебрякова, Н. М. Трубникова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина) [8; 9; 15; 18];

- формы взаимодействия педагога и семьи ребенка с нарушениями развития (С. Н. Бездетко, Е. В. Каракулова, Е. А. Конева, Н. А. Конева, Е. А. Мурашева, Н. В. Обухова) [6; 7; 13];

- ценностно-смысловой подход в педагогике и логопедической работе, базирующийся на аксиологии (И. В. Забродина, Н. П. Шитякова, И. В. Верховых, Е. А. Мацюк, И. В. Абакумова) [4; 11];

- учение о лексической (номинативной/семантической), словообразовательной и грамматической функции морфем в русском языке (В. В. Виноградов, Е. А. Земская, Л. С. Филиппова) [2; 5; 17].

Поскольку целью данного исследования является описание содержания логопедической работы по пониманию значений морфем на коррекционных занятиях по развитию лексико-грамматических средств языка в аспекте формирования ценностного отношения к русскому языку у дошкольников с ОНР, следует подробнее остановиться на функциях морфемы в русском языке, обоснование которых базируется на грамматическом учении о слове В. В. Виноградова [1]. В основных положениях данного учения о формах лексем русского языка обращается внимание на содержательную сторону грамматики и на вопросы грамматической семантики.

Морфема является наименьшей значимой единицей языка и в каждом слове занимает не только определенную позицию, но и выполняет особые функции [2; 5; 17]. Осознание этого помогает дошкольникам понимать природу

русского языка, способствует формированию навыков правописания, обогащает словарь, совершенствует умения свободно оперировать единицами языка. Корневые морфемы, выполняя лексическую функцию, отражают основное лексическое значение слова (например, *лес-* в словах *лесной, лесничий, лесок, перелесок* и т. п.). Аффиксальные морфемы уточняют лексическое значение слова: так, префикс *при-* в глаголах движения имеет значение «приближения к чему-либо» (*прийти, прилететь, приползти, приплыть, прибежать*); суффикс *-ик-* в именах существительных обозначает маленькие предметы или передает уменьшительно-ласкательное значение (*ротик, носик, глазик, мячик, котик*). Лексическая (семантическая) функция проявляется в способности морфем добавлять к основному значению корня различные оттенки смысла: *белый — беленький — белёхонький; хороший — хорошенький — прехорошенький; любить — полюбить — недолюбить*. Основная функция аффиксов (префиксов, интерфиксов, суффиксов, постфиксов) — словообразовательная. При их помощи образуются слова с новым лексическим значением (*переходить, переход, ходячий, ходики, ходунки, парход* и т. п.). Формообразующие морфемы в грамматической функции участвуют

в образовании новых форм слов. Флексии *-и/-ы* образуют формы множественного числа у имен существительных (*руки, ноги, доски, носы, столы, лампы*); суффикс *-л-* в глаголах указывает на форму прошедшего времени (*читал, писал, говорил, бежал*) и т. п.

В дошкольном возрасте перед детьми не ставится задача изучения грамматических законов, категорий и лингвистической терминологии: грамматические нормы родного языка усваиваются в практике речевого общения [19]. Однако некоторые грамматические нормы отрабатываются на коррекционных занятиях по формированию грамматического строя речи, что особенно важно для детей с нарушением речи. Следует подчеркнуть, что усвоение грамматических средств языка происходит как усвоение грамматических категорий, значение которых выражено в конкретных морфемах и опосредованно связано с уровнем развития у детей логического мышления. Так, например, в раннем дошкольном возрасте ребенок усваивает грамматическую категорию числа имен существительных, повелительную форму глаголов, различие в значении между уменьшительными и уменьшительными существительными и др. Позднее и сложнее формируются категории рода имен существительных, которые связываются с их морфо-

логической структурой (с окончаниями) [19]. Особенности формирования, развития и коррекции грамматического строя речи дошкольников на словообразовательном, морфологическом и синтаксическом уровне подробно представлены в работах А. Н. Гвоздева, Р. И. Лалаевой, Н. В. Нищевой, Н. В. Серебряковой и др. Однако в методике логопедической работы не уделяется особого внимания формированию ценностного отношения к потенциальным возможностям грамматики русского языка в речевом, эмоциональном и личностном развитии детей с ОНР.

Именно поэтому в 2024–2025 гг. было организовано и проведено данное исследование в филиале муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 26 комбинированного вида» — «Детский сад № 27» г. Первоуральска Свердловской области. В эксперименте участвовали 24 дошкольника седьмого года жизни с ОНР III уровня.

Результаты исследования и содержание логопедической работы

Диагностика речевых и неречевых процессов была проведена с опорой на компилятивную методику, состоящую в основном из речевой карты, разработанной сотрудниками кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза Ин-

ститута специального образования Уральского государственного педагогического университета [15], совместно с комплексной методикой обследования речи, предложенной Н. В. Нищевой [12]. Эти методики были дополнены пробами на выявление понимания семантики некоторых морфем, взятыми у Н. В. Серебряковой и Р. И. Лалаевой [8]. Обследование грамматической стороны речи включало в себя понимание и употребление лексико-грамматических форм, синтаксических конструкций, понимания значений морфем. Результаты оценивались по 5-балльной системе, где 1 балл — задание не выполнено, 5 баллов — верное выполнение предъявленного задания.

В результате комплексного обследования установлено, что дети экспериментальной группы (ЭГ) обладают развернутой фразовой речью с нарушениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического оформления.

Обследование активной лексики показало, что предикативный (глагольный) словарь освоен детьми лучше, чем номинативный, однако семантически близкие (*шьет* — *вышивает* — *вяжет*, *варит* — *жарит* и т. д.) и низкочастотные слова (*пасека*, *клумба*, *водопад*, *манжет*) вызывают серьезные трудности у всех детей ЭГ.

Далее было подробно обследовано состояние грамматиче-

ских компонентов речевой системы, которые указывают на то, что навык понимания грамматических категорий у обследуемых детей выше, чем сформированность практических навыков словоизменения и словообразования. В частности, у детей ЭГ не нарушено понимание числа имен существительных и глаголов настоящего времени, но нарушено употребление в самостоятельной речи. Типичные ошибки характерны для существительных множественного числа родительного падежа (*ключей* — «*ключов*», *окон* — «*окнов*», *листьев* — «*листей*, *листьяв*, *лестов*, *листочкав*, *листь*») — 80 %, ошибки в изменениях имен существительных по числам (*львы* — «*левы*», *рты* — «*роты*», *деревья* — «*деревы*») — 30 %, в употреблении рода и числа глаголов прошедшего времени («*мальчик мыла*, *девочка моют*») — 30 %, предложно-падежных конструкций (чаще с предлогами — *из*, *с*, *от*, *к*, *над*, *под*, *из-за*, *из-под*) — 45 %, префиксальных форм глаголов — 40 %.

На обследование состояния понимания значений морфем было потрачено больше времени, чем на обследование других компонентов грамматической стороны речи. Абсолютно все дети могли объяснить суффиксы существительных *-онок-* («*детеныши*»), «*малыши животных*», «*детки-животные*»), *-иц-* («*мамы жи-*

вотных», «*они все мамы*», «*это девочки у животных*»). Но не менее 70–80 % детей имеют трудности в понимании значений суффиксов существительных *-ниц-* («*в них ложат*», «*положить туда можно*»), *-ин-* и *-к-* в одном слове («*они отпали*», «*маленькая щепотка*»), значение приставки глаголов *за-* («*начинаешь это делать*») и возвратного постфикса *-ся* («*собирается куда-то*»). В то же время понимание значений производных существительных у детей развито лучше по сравнению с пониманием производных глаголов. Навыки словообразования также не соответствуют возрасту. Самым сложным для детей оказалось задание на образование притяжательных имен прилагательных («*петухиный хвост*», «*медвежьяная берлога*»), при этом предоставленная логопедом помощь оказалась неэффективной для 60 % детей; 40 % детей справились с образованием сложных слов — существительных.

Состояние понимания синтаксических конструкций: простые одноступенчатые инструкции понимают на достаточном уровне, в большей мере нарушено понимание причинно-следственных и пространственно-временных связей у 90 % детей (40 % детей не справились с пробой, 30 % справились с предоставлением помощи, 30 % справились после долгого обдумывания предложений).

Дети допускают ошибки в предложно-падежных конструкциях (типично упрощение сложных предлогов), в согласовании существительных с прилагательными во множественном числе, числительными «два» и «пять» («*пять машины*», «*пять шалев*», «*два пеня*»).

Результаты обследования активного словаря, навыков словообразования и словоизменения оказались однородными, а это подтверждает взаимосвязь и взаимообусловленность данных компонентов речи, обосновывает их совместную коррекцию.

При сопоставлении результатов обследования мышления детей с результатами обследования понимания значений морфем, грамматических форм и синтаксических конструкций очевидна

связь сформированности мыслительных операций с навыками владения грамматической семантикой: все четыре показателя близки по количеству баллов.

Логопедическая работа по коррекции нарушений грамматического строя речи реализовывалась в рамках функционально-семантического подхода С. И. Львовой¹. Данный подход позволяет развивать у детей языковые способности, поскольку базируется на структурно-семантической сущ-

¹ Львова, С. И. Функционально-семантический подход к обучению морфемике и словообразованию в школьном курсе русского языка : 13.00.02 : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Москва, 1993. — 41 с.

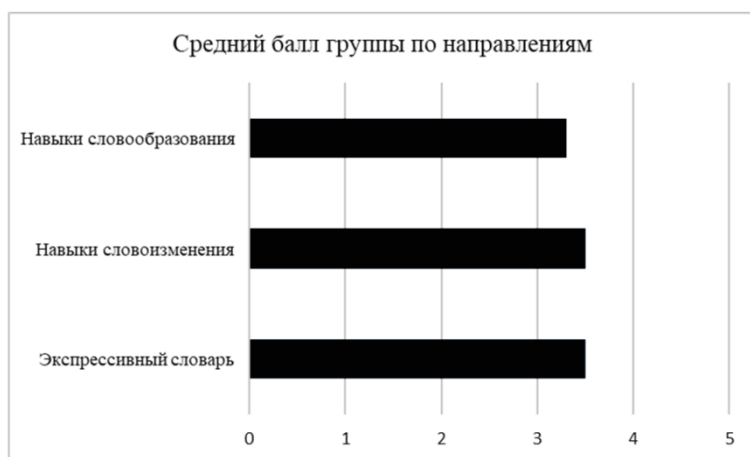


Рис. 1. Взаимосвязь результатов обследования экспрессивного словаря, навыков словоизменения и словообразования

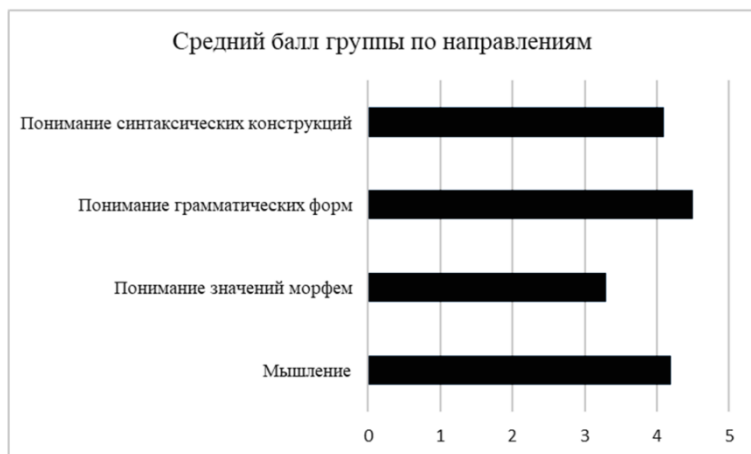


Рис. 2. Взаимосвязь результатов обследования мышления, понимания значений морфем, грамматических форм и синтаксических конструкций

ности лексем русского языка. Обучающиеся, в том числе и дошкольного возраста, обладают способностью выделять, анализировать и определять лексическое и грамматическое значение не только отдельного слова, но и составляющих его морфем (слова с суффиксом *-ик-* имеют значение уменьшительности, с *-онок/-ёнок* — детеныши животных; слова с окончанием *-а* соотносятся со словом *она*, с окончанием *-ой* отвечают на вопрос *какой?* и т. д.). Вырабатывая у детей способность различать в слове грамматические значения и соотносить их с морфемами (формальными элементами слова), логопед устанавливает функциональную связь между

семантикой слова и его формально-грамматической структурой. Именно поэтому проведенная исследовательская работа строилась с учетом акцента на связи звучания и смысла морфемы. Дети на слух определяли ту часть слова, благодаря которой оно приобрело новое значение, затем сравнивали слова с одинаковой морфемой, выделяли одинаково звучащую часть слова в предложенных словах и искали общий компонент значения в этом речевом материале. Можно представить работу по усилению понимания значений морфем в определенном алгоритме и определить следующие направления коррекционно-развивающей работы:

- выделение на слух морфемной части;
- определение значений морфем;
- развитие навыков словообразования;
- развитие навыков словоизменения;
- построение разных типов предложений.

В качестве основы данного направления коррекционной работы были взяты труды Р. И. Лалаевой, Л. В. Лопатиной, Н. В. Себряковой [8; 10]. Предложенные в них игры и упражнения позволяют более глубоко понять разницу в значениях слов, развивают мыслительные операции: дети учатся сопоставлять, анализировать, сравнивать, находить связи между группами слов.

Особое внимание уделялось алгоритмизации приемов работы. Включение в работу одновременно нескольких анализаторов (слухового, зрительного, кинетического) позволило активизировать деятельность и повысить эффективность коррекционной работы. Алгоритм предъявления задания следующий:

1) ребенку предъявлялся набор картинок (*стол* — *столлик*; *дом* — *домик*) и базовое слово *СТОЛ*. Задание: показать нужную картинку и произнести слово;

2) педагог произносит производное слово *СТОЛИК* и просит показать картинку и произнести слово;

3) педагог задает вопрос: чем отличаются 2 предмета (*стол* — *большой*, *столлик* — *маленький*);

4) педагог переворачивает карточки, произносит два слова: *стол* — *столлик* — и просит пояснить, чем отличается значение слов;

5) аналогичные действия выполняются с другой парой картинок;

6) педагог показывает и называет две картинки: *столлик* — *домик*, переворачивает картинки и еще раз произносит слова, акцентируя голосом суффикс. Ребенку задается вопрос: назови общую часть в этих словах (*-ик*);

7) карточки *столлик*, *домик* лежат перед ребенком. Педагог демонстрирует третью пару: *мяч* — *мячик*. Ребенку задается вопрос: название какого предмета заканчивается на *-ик*? Как ты догадался?

8) делается вывод: в названии маленьких предметов может быть окончание *-ик*;

9) ребенку предлагается самостоятельно большие предметы «превратить» в маленькие;

10) придумать разные типы предложений с этими словами.

Упражнения на сравнение значений, на выявление значений производных слов, на выделение общего значения в группе слов, на выделение одинаковой морфемы в группе слов на слух, на образование и изменение слов несут потенциал смыслообразования и помогают формировать ценностное

отношение к родному языку. Чтобы детям было легче слышать нужную часть слов, необходимо интонационно ее выделить, обратить внимание детей на связи морфемы с новым значением или изменением его оттенка.

В процессе коррекционной работы у детей не только совершенствуются навыки словообразования и словоизменения, но и развивается словесно-логическое мышление, формируется база для успешного школьного обучения, для освоения правил орфографии. Кроме того, формируется ценностное отношение к лексике и грамматике родного языка через понимание того, что через изменение структуры слова и предложения можно передать свое отношение к окружающему миру (ср. *дом/домик/домище, умный/умненький/заумный; река/речка/реченька; Стол стоит у окна. У окна стоит стол*). Иными словами, предложенная работа является не только связующим звеном между дошкольным и начальным лингвистическим образованием, но и одним из условий формирования русского менталитета и языковой картины мира, тесно связанных с традиционными ценностями.

Одну из ведущих ролей в развитии ребенка играет его ближайшее окружение, его семья. Именно семья формирует и укрепляет традиционные ценности,

является фундаментом в становлении личности ребенка-дошкольника, поскольку родители для дошкольника — это единый эталон и авторитет. Поэтому знания, умения и навыки, полученные ребенком на занятиях в детском саду и на коррекционных занятиях, закрепляются в семье. Взаимосвязь работы логопеда с семьей ребенка может реализоваться в разных направлениях. Закрепление произносительных навыков на материале скороговорок с грамматическими особенностями (*сидел тетерев на дереве, а тетёрка с тетеревятами на ветке; бык тупогуб, тупогубенький бычок, у быка белая губа была тупа* и т. п.). Использование в речевом развитии ребенка народного творчества (пословиц, поговорок, потешек, сказок) и образцов детской литературы, которые не только способствуют формированию выразительности речи, но и в которых очевиден словообразовательный потенциал для развития ценностного отношения к родному языку и коррекции грамматического строя. Например: *волчок — серый бочок, зайчик-побегайчик, лисичка-сестричка, петушок — золотой гребешок, братец Иванушка/сестрица Алёнушка; тараканище, Муха-Цокотуха — позолоченное брюхо, бабушка-пчела* и др. Учитель-логопед применяет традиционные и современные формы рабо-

ты с семьей — информационно-коммуникативные технологии. Приемы коррекционной работы, игры и упражнения, фрагменты видео с занятий, аудио- и видеосообщения демонстрируются в мессенджерах. Такой подход позволяет соответствовать запросам родителей в мобильности обучения, повышает их активность, повышает эффективность коррекционного процесса.

Заключение

Ценностно-смысловой подход в коррекционной работе по формированию грамматического строя речи акцентирует внимание детей на значимости и ценности русского языка, способствует становлению национальной идентичности и воспитанию традиционных ценностей. Экспериментальное исследование показало, что дети с ОНР III уровня имеют трудности в понимании значений морфем и значений производных слов, а также в их образовании. Логопедическая работа в рамках понимания значений морфем должна проводиться с учетом включения нескольких аналитических систем, с опорой на эффективный алгоритм коррекционных приемов. Особенно важны в коррекционной работе партнерские отношения логопеда и семьи ребенка с речевыми нарушениями.

Воспитание ценностного отношения к русскому языку имеет

большое значение не только в ближайшем будущем, но и для следующих поколений, родителями которых выступают нынешние дети. Поэтому целесообразно в ближайшем будущем провести дополнительное исследование (например, путем анкетирования) испытуемых детей (но уже школьников) для определения уровня понимания русского языка как элемента русской культуры, его ценности для них, осмысления его как значимой составляющей гражданской идентификации.

Литература

1. Виноградов, В. В. Вопросы современного русского словообразования / В. В. Виноградов // Избранные труды. Исследования по русской грамматике / В. В. Виноградов. — Москва : [б. и.], 1975. — С. 155–165.
2. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. — Москва : Прогресс, 2000. — 400 с. — Текст : непосредственный.
3. Жукова, Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей : учеб.-метод. пособие / Н. С. Жукова. — Москва : [б. и.], 1994. — 96 с.
4. Забродина, И. В. Ценностно-смысловой подход к формированию гражданской идентичности и национального самосознания / И. В. Забродина, Н. П. Шитякова, И. В. Верховых // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — Челябинск, 2023. — № 5 (177). — С. 108–128. EDN: HESEVY.
5. Земская, Е. А. Современный русский язык. Словообразование / Е. А. Земская. — Москва : Флинта, 2024. — 324 с.
6. Каракулова, Е. В. Организация эффективного взаимодействия педагогов и семьи ребенка с ограниченными воз-

возможностями здоровья / Е. В. Каракулова, С. Н. Бездетко, Н. А. Конева, Н. В. Обухова, Е. А. Мурашева // Специальное образование : науч.-метод. журн. / Урал. гос. пед. ун-т. — 2023. — № 3 (71). — С. 94–107. EDN: OTQUAG.

7. Каракулова, Е. В. Интегративный подход в обучении русскому языку младших школьников с нарушениями письма / Е. В. Каракулова, Е. А. Конева, Н. А. Конева, Н. В. Обухова // Специальное образование. — 2025. — № 1 (77). — С. 5–24. EDN: GDXJUI.

8. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2001. — 224 с.

9. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / [Р. Е. Левина и др.]; под ред. Р. Е. Левиной. — Репр. изд. — Москва : Альянс, 2013. — 366 с.

10. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие / Л. В. Лопатина. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2004. — 192 с. EDN: RUUKST.

11. Мацюк, Е. А. Дидактические основы развития ценностно-смысловой сферы младших школьников с дисграфией в современных условиях / Е. А. Мацюк, И. В. Абакумова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2022. — № 10. — С. 148–167. — URL: <http://ekconcept.ru/2022/221074.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11074. EDN: CBXJPW.

12. Нищева, Н. В. Речевая карта ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет) / Н. В. Нищева. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2022. — 40 с.

13. Обухова, Н. В. Семейное воспитание детей с нарушениями речи : учеб.-метод. пособие / Н. В. Обухова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2019. — 128 с. EDN: UPTRZO.

14. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с ТНР : учеб. пособие / З. А. Репина. — Пермь : [б. и.], 2002. — 160 с.

15. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб.-метод. пособие / Н. М. Трубникова. — Екатеринбург : [б. и.], 1998. — 51 с.

16. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 2 / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. — Москва : [б. и.], 1998. — 350 с.

17. Филиппова, Л. С. Современный русский язык. Морфемика. Словообразование : учеб. пособие. / Л. С. Филиппова. — Москва : Флинта : Наука, 2009. — 248 с. EDN: SUPRNL.

18. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа) / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — Москва : [б. и.], 1993. — 103 с.

19. Яшина, В. И. Теория и методика развития речи детей : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. И. Яшина, М. М. Алексеева ; под общ. ред. В. И. Яшиной. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Академия, 2013. — 448 с. EDN: TIVZSX.

References

1. Vinogradov, V. V. (1975). Voprosy sovremennogo russkogo slovoobrazovaniya = Issues of Modern Russian Word Formation. *Selected Works. Research on Russian Grammar*, 155–165. Moscow.

2. Gumbol'dt, V. (2000). *Izbrannye trudy po yazykovedeniyu* = Selected Works on Linguistics. Moscow: Progress, 400 p.

3. Zhukova, N. S. (1994). *Preodolenie nedorazvitiya rechi u detey* = Overcoming Speech Underdevelopment in Children. Stud. and method. manual. Moscow, 96 p.

4. Zabrodina, I. V., Shityakova, N. P., Verkhovych, I. V. (2023). Tsennostno-smyslovoy podkhod k formirovaniyu grazhdanskoy identichnosti i natsional'nogo samosoznaniya = Value-semantic approach to the formation of civic identity and national self-consciousness. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University*, 5(177), 108–128.

5. Zemskaya, E. A. (2024). *Sovremennyy russkiy yazyk. Slovoobrazovanie* = Modern

Russian language. Word formation. Moscow: Flinta, 324 p.

6. 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 og-ranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya = Organization of Effective Interaction between Teachers and the Family of a Child with Disabilities. *Special Education*, 3(71), 94–107.

7. Karakulova, E. V., Koneva, E. A., Koneva, N. A., Obukhova, N. V. (2025). Integrativnyy podkhod v obuchenii russkomu yazyku mladshikh shkol'nikov s narusheniyami pis'ma = The Integrative Approach to Teaching Russian to Younger Students with Writing Disorders. *Special Education*, 1(77), 5–24.

8. Lalaeva, R. I., Serebryakova, N. V. (2001). *Formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroya u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi* = Formation of vocabulary and grammatical structure in preschoolers with general speech underdevelopment. St. Petersburg, 224 p.

9. Levina, R. E. (2013). *Osnovy teorii i praktiki logopedii* = Fundamentals of the Theory and Practice of Speech Therapy (ed. by R. E. Levina, Rep. ed.). Moscow: Alyans, 366 p.

10. Lopatina, L. V. (2005). *Logopedicheskaya rabota s det'mi doshkol'nogo vozrasta s minimal'nymi dizartricheskimi rasstroystvami* = Speech Therapy Work with Preschool Children with Minimal Dysarthric Disorders. Textbook. St. Petersburg, 192 p.

11. Matsyuk, E. A., Abakumova, I. V. (2022). Didakticheskie osnovy razvitiya tsennostno-smyslovoy sfery mladshikh shkol'nikov s disgrafiey v sovremennykh usloviyakh = Didactic foundations for the development of the value-semantic sphere of primary school students with dysgraphia in modern conditions. *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 10, 148–167. Available

from <http://ekoncept.ru/2022/221074.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11074.

12. Nishcheva, N. V. (2022). *Rechevaya karta rebenka s obshchim nedorazvitiem rechi (ot 4 do 7 let)* = Speech card of a child with general speech underdevelopment (from 4 to 7 years old). St. Petersburg, 40 p.

13. Obukhova, N. V. (2019). *Semeynoe vospitanie detey s narusheniyami rechi* = Family education of children with speech disorders. Teaching and method. manual. Ekaterinburg: Ural St. Ped. Univ., 128 p.

14. Repina, Z. A. (2002). *Nejropsikhologicheskoe izuchenie detey s TNR* = Neuropsychological study of children with speech disorders. Textbook. Perm', 160 p.

15. Trubnikova, N. M. (1998). *Struktura i soderzhanie rechevoy karty* = Structure and content of the speech map. Teaching and method. manual. Ekaterinburg, 51 p.

16. Ushinskiy, K. D. (1998). *Pedagogicheskie sochineniya* = Pedagogical works. In 6 Volumes, Vol. 2 (Compiled by S. F. Egorov). Moscow, 350 p.

17. Filippova, L. S. (2009). *Sovremennyy russkiy yazyk. Morfemika. Slovoobrazovanie* = Modern Russian Language. Morphemics. Word Formation. Textbook. Moscow: Flinta, Nauka, 248 p.

18. Filicheva, T. B., Chirkina, G. V. (1993). *Podgotovka k shkole detey s obshchim nedorazvitiem rechi v usloviyakh spetsial'nogo detskogo sada* = Preparing Children with General Speech Underdevelopment for School in a Special Kindergarten. In 2 parts, Part 1. Moscow, 103 p.

19. Yashina, V. I., Alekseeva, M. M. (2013). *Teoriya i metodika razvitiya rechi detey* = Theory and methods of children's speech development. Textbook for students of higher vocational education institutions (Ed. V.I. Yashina, 4th ed., revised and enlarged). Moscow: Akademiya, 448 p.

СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ

Специальное образование. 2025. № 3 (79).

Special Education. 2025. No 3 (79).

УДК 37.018.11+376.356

ББК Ч490.264.5

ГРНТИ 14.02.29; 14.29.27

Код ВАК 5.8.1; 5.8.3

Ирина Александровна Ткачева^{1,4}✉
Светлана Борисовна Лазуренко^{1,2,3}✉
Виктор Стефанович Басюк^{1,5}✉

Irina A. Tkacheva^{1,4}✉
Svetlana B. Lazurenko^{1,2,3}✉
Viktor S. Basyuk^{1,5}✉

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПУБЛИКАЦИЙ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В ПЕРИОД С 1900 ПО 2025 ГОД

TRANSFORMATION OF THE CONTENT OF PUBLICATIONS FOR PARENTS OF CHILDREN WITH HEARING LOSS OVER THE PERIOD FROM 1900 TO 2025

¹ Российская академия образования, Москва, Россия

² Национальный медицинский исследовательский центр здоровья детей Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, Россия, lazurenko.s@raop.ru, SPIN-код: 6118-7310, <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>

³ Институт коррекционной педагогики, Москва, Россия

⁴ tkacheva@raop.ru, <https://orcid.org/0009-0006-3988-2620>

⁵ basyuk/viktor@raop.ru, SPIN-код: 5404-0727, <https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>

Аннотация. В статье представлены результаты структурирования в исторической последовательности содержания 36 публикаций для родителей, написанных специалистами в области сурдопедагогики в период с 1900 по 2025 год. Дана качественная характеристика структуры и сути профессиональных рекомендаций в отношении деятельности родителей с ребенком

¹ Russian Academy of Education, Moscow, Russia

² National Medical Research Center for Children's Health of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia, lazurenko.s@raop.ru, SPIN code: 6118-7310, <https://orcid.org/0000-0003-0642-8545>

³ Institute of Special Pedagogy, Moscow, Russia

⁴ tkacheva@raop.ru, <https://orcid.org/0009-0006-3988-2620>

⁵ basyuk/viktor@raop.ru, SPIN code: 5404-0727, <https://orcid.org/0000-0002-2448-0673>

Abstract. The article presents the results of structuring the content of 36 publications for parents written by specialists in the field of surdopedagogy over the period from 1900 to 2025 in a historical sequence. The study provides a qualitative description of the structure and essence of professional advice regarding the activities of parents raising a child with hearing loss in their family. The authors register signifi-

© Ткачева И. А., Лазуренко С. Б., Басюк В. С., 2025

с нарушенным слухом в процессе воспитания в семье. Показаны значимые различия в содержании публикаций для родителей, связанные как с состоянием сурдопедагогической помощи в стране, так и с законодательно утвержденным методом обучения детей с нарушениями слуха. Приводятся доказательства, что трансформация содержания рекомендаций специалистов родителям обусловлена не только прогрессом медицинских технологий, которые делают доступным для населения наиболее совершенный метод компенсации утраченного слухового восприятия, появлением и совершенствованием звукоусиливающей аппаратуры, состоянием сурдопедагогической помощи в стране, но и законодательно утвержденным методом обучения детей с нарушениями слуха, содержанием образовательных программ для детей с нарушениями слуха. Выбор данной темы исследования обусловлен тем, что деятельность сурдопедагога с семьей, в том числе умение повышать родительскую компетентность в вопросах воспитания и обучения ребенка с нарушениями слуха, рассматривается в новом профессиональном стандарте педагога-дефектолога как одно из обязательных направлений и включает в себя ряд профессиональных компетенций сурдопедагога. В качестве методов исследования используются библиографический и тематический контент-анализ, включающий в себя количественную (число, вид, объем текста) и качественную (контекст и интерпретация) характеристику тематического содержания публикаций за 125 лет — период с 1900 по 2024 г., их систематизация.

Ключевые слова: сурдопедагогика, нарушения слуха, дети с наруше-

cant differences in the content of publications for parents, related both to the state of surdopedagogical assistance in the country and to the legally approved method of teaching children with hearing impairments. The study argues that the transformation of the content of specialists' recommendations to parents is due not only to the progress of medical treatment techniques that make available to the population the most advanced method of compensating for lost auditory perception, the invention and improvement of sound-amplifying equipment, and the state of surdopedagogical assistance in the country, but also to the legally approved method of teaching children with hearing impairments and the content of educational programs for children with hearing loss. The choice of this research topic is due to the fact that the work of a surdopedagogue with the family, including the ability to improve parental competence in matters of raising and upbringing a child with hearing impairments, is considered in the new professional standard of the teacher-defectologist as one of the mandatory areas and includes a number of professional competences of a surdopedagogue. The research methods used include bibliographic and thematic content analysis, presupposing quantitative (number, type, and volume of text) and qualitative (context and interpretation) characteristics of the thematic content of publications for 125 years – over the period from 1900 to 2024 – and their systematization.

Keywords: surdopedagogy, hearing loss, children with hearing loss, hear-

ниями слуха, слуховые нарушения, семейное воспитание, родители, детско-родительские отношения, кохлеарная имплантация, высокотехнологичное хирургическое лечение, семья ребенка с ОВЗ, ценностные ресурсы, профессиональные рекомендации.

Финансирование: публикация выполнена в рамках Государственного задания ФГБУ «Российская академия образования» № 075-00725-25-02 от 25.03.2025.

Информация об авторах: Ткачева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, ведущий аналитик Центра развития инклюзивного образования, ФГБУ «Российская академия образования», адрес: 119121, Россия, г. Москва, Погодинская, 8, email: tkacheva@raop.ru.

Лазуренко Светлана Борисовна, доктор педагогических наук, доцент, член-корреспондент РАО, руководитель Центра развития инклюзивного образования, ФГБУ «Российская академия образования»; начальник Центра психолого-педагогической помощи в педиатрии, ФГАУ «Национальный медицинский исследовательский центр здоровья детей» Министерства здравоохранения Российской Федерации; главный научный сотрудник лаборатории технологий и средств психолого-педагогической абилитации, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», адрес: 119121, Россия, г. Москва, Погодинская, 8, email: lazurenko.s@raop.ru.

Басюк Виктор Стефанович, доктор психологических наук, академик РАО, вице-президент ФГБУ «Российская академия образования», адрес: 119121, Россия, г. Москва, Погодинская, 8, email: basyuk/viktor@raop.ru.

Для цитирования: Ткачева, И. А. Трансформация содержания публикаций для родителей детей с нарушениями слуха в

ing impairments, family education, parents, child-parent relations, cochlear implant, sophisticated surgical treatment, family of a child with disabilities, value-based resources, professional advice.

Funding: the study has been carried out within the Government assignment for the Russian Academy of Education, № 075-00725-25-02 of March 25, 2025.

Author's information: Tkacheva Irina Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Leading Analyst at the Center for the Development of Inclusive Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

Lazurenko Svetlana Borisovna, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Center for the Development of Inclusive Education at the Russian Academy of Education, Moscow, Russia; Head of the Center for Psychological and Pedagogical Assistance in Pediatrics at the National Medical Research Center for Children's Health of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia; Chief Researcher at the Laboratory of Technologies and Means of Psychological and Pedagogical Rehabilitation at the Institute of Special Pedagogy, Moscow, Russia.

Basyuk Viktor Stefanovich, Doctor of Psychology, Academician of the Russian Academy of Education, Vice President of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

For citation: Tkacheva, I. A., Lazurenko, S. B., Basyuk, V. S. (2025). Transformation of the Content of Publications for Parents of Chil-

период с 1900 по 2025 год / И. А. Ткачева, С. Б. Лазуренко, В. С. Басюк. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 3 (79). — С. 76-94.

dren with Hearing Loss over the Period from 1900 to 2025. *Special Education*, 3(79), pp. 76-94. (In Russ.)

Введение

Согласно статистике Всемирной организации здравоохранения, глобальной социальной проблемой признается увеличение бремени инвалидности среди несовершеннолетних, доля которых достигает 5 % от общего числа лиц с ограниченными возможностями здоровья¹.

По официальной информации от профильных ведомств, за прошедшие 20 лет распространенность детской инвалидности в нашей стране возросла в 12 раз, по предварительным прогнозам, к 2030 г. численность детей с инвалидностью в России может достичь одного миллиона человек [28].

Структура заболеваемости детей от рождения до 14 лет по основным классам и группам болезней в последние 10 лет существенно не менялась. По данным Федеральной службы государственной статистики, наиболее низкие показатели детской инвалидности зафиксированы по классу болезней уха и сосцевидного

отростка (4,4 % и 0,1 % соответственно)².

По результатам эпидемиологических исследований, врожденная и ранняя детская тугоухость встречается с частотой от 1 до 3 на 1000 новорожденных с разной степенью снижения слуха, возникает вследствие дефектов проводящего аппарата среднего уха или неврологических нарушений; доля двусторонней сенсоневральной тугоухости составляет у детей 65 % [35].

Потеря слуха и, как следствие, невозможность ребенка реализовать свои речевые возможности без специализированной сурдопедагогической помощи стали основанием для разработки эффективных высокотехнологичных методов реабилитации, к которым относится слухопротезирование, в том числе «кохлеарная имплантация». В настоящее время для детей с врожденной глухотой кохлеарная имплантация является единственным эффективным методом реабилитации, обеспечивающим компенсацию потери слуха и изменение функционального слухоречевого

¹ Глухота и потеря слуха: информационный бюллетень ВОЗ. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/factsheets/detail/deafness-and-hearing-loss>.

² Российский статистический ежегодник. 2024 и предыдущие выпуски ежегодника. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/12994>.

статуса [32]. Кохлеарная имплантация стала переворотом в преодолении первичного, по терминологии Л. С. Выготского, нарушения биологической природы в виде полного отсутствия или снижения восприятия звуковых сигналов. Однако для восстановления слухового восприятия у детей, функциональная слуховая система которых формировалась в условиях акустической депривации, необходима длительная комплексная реабилитация, успех которой в значительной степени зависит от фактора времени и возраста ребенка на момент имплантации. Этот временной отрезок является критическим окном реабилитации и определяет перспективы развития физиологических возможностей слухового восприятия ребенка¹.

Зависимость психического развития и формирования речи у детей от участия родителей в процессе комплексной реабилитации после кохлеарной имплантации указывает на необходимость разработки методических материалов для специалистов по согласованной работе и межведомственному взаимодействию всех субъектов этого процесса: медицинских и педагогических работников, чле-

нов семьи и самого ребенка [15; 32]. Это актуализирует проблему формирования ресурсного потенциала семьи, определения готовности и компетенций всех ее членов в обеспечении условий, необходимых для удовлетворения потребностей ребенка с КИ, оценки и учета динамических изменений в его психическом развитии, преодоления возникающих трудностей.

Современные стандарты оказания медицинских и педагогических видов помощи детям с болезнями уха и сосцевидного отростка ставят перед сурдопедагогами задачу просвещения родителей в отношении современных возможностей и правил реализации комплексной реабилитации ребенка с нарушениями слуха с измененным функциональным статусом и наличием у него физиологической возможности слышать².

В настоящее время накоплен значительный объем опыта исследователей и практиков по вопросам сурдопедагогической работы с семьей, который представлен в разнообразных публикациях. Многие издания, которые регулярно переиздаются, хорошо известны специалистам и получили популярность в профессиональном сообществе, однако редкие издания, несмотря на свою ценность, часто остаются незамеченными.

¹ Мачалов А. С. Система комплексной слухоречевой реабилитации: дис. ... д-ра мед. наук: 3.1.3: защищена 13.09.2022 / Мачалов Антон Сергеевич. М., 2022.

² Мачалов А. С. Указ. соч.

Избрав в качестве предмета исследования в данной статье публикации, посвященные повышению педагогической компетентности родителей детей с нарушениями слуха на разных этапах развития системы сурдопедагогической помощи в России, мы решили упорядочить в хронологической последовательности их содержание по рекомендуемым специалистами в области сурдопедагогики направлениям деятельности родителей с ребенком с нарушениями слуха в процессе воспитания в семье.

Цель статьи — представить результаты тематического анализа содержания различных по времени, но схожих по информации педагогических источников, созданных для родителей или семьи ребенка с нарушениями слуха, структурировав их по направлениям и содержанию сурдопедагогической деятельности.

Источники информации: публикации по работе сурдопедагога с семьей ребенка с нарушениями слуха, которые находятся в Государственной научной педагогической библиотеке имени К. Д. Ушинского, в электронных базах научных публикаций Российской государственной библиотеки, «eLibrary», «КиберЛенинка».

Методы и методология исследования: библиографический и тематический контент-анализ, включающий в себя количественную (число, вид, объем текста) и

качественную (контекст и интерпретация) характеристику тематического содержания публикаций за 125 лет в период с 1900 по 2024 год, их систематизация.

Классификатор/рубрикатор публикаций: год издания, автор, вид, возраст детей, психолого-педагогическая категория, направление и содержание деятельности родителей при воспитании ребенка с нарушением слуха в семье.

Принцип систематизации публикаций по теме: направление и содержание публикаций сурдопедагогов для родителей ребенка с нарушенным слухом. Выбор данной категории обусловлен тем, что деятельность сурдопедагога с семьей и умение повышать родительскую компетентность в вопросах воспитания и обучения ребенка с нарушениями слуха рассматриваются в новом профессиональном стандарте педагога-дефектолога как одна из обязательных и включает в себя ряд профессиональных компетенций сурдопедагога.

Всего изучены 150 публикаций, из них в 36 работах авторы изложили точку зрения в отношении повышения педагогической компетентности родителей детей с нарушением слуха.

Основное содержание

За прошедшие 125 лет отечественными учеными в области сурдопедагогики было издано 36 пособий для родителей детей с на-

рушениями слуха разного вида и объема.

Они нацелены на то, чтобы поддержать родителей и способствовать развитию и продуктивному применению ими индивидуальных воспитательных ресурсов, а также расширить их знания по вопросам психического развития, формирования речи и социализации ребенка с особыми образовательными потребностями.

В других 114 научных работах вопросы просвещения и роль родителей в воспитании и обучении ребенка с нарушениями слуха подробно рассматривалась, но в контексте профессиональной деятельности сурдопедагога с семьей, что не является областью нашего исследования.

В период с 1900 по 1950 г., на этапе становления системы сурдопедагогической помощи и образования лиц с нарушениями слуха в стране, публикуются первые 6 практических руководств для родителей, созданные Н. А. Рау и Ф. А. Рау. В это время звукоусиливающая аппаратура еще широко не использовалась в связи с ее высоким малыми тиражами и высокой себестоимостью, родителям предлагается развивать остаточный слух у слабослышащих детей и формировать речь у глухих детей за счет формирования компенсаторных путей с опорой на зрительный и тактильный анализаторы. Основанием для этой концепции

становится работа Л. С. Выготского «Принципы социального воспитания глухих детей» (1934 г.), где он рассматривает речь как средство социальной жизни ребенка: «...дошкольное воспитание глухонемого является прочной базой живой устной речи и единственным способом приобщения глухонемого к обществу слышащих, только через дошкольное воспитание к живому устному слову, только через устное слово — в среду слышащих» — и доказывает необходимость организации обучения глухих детей речи по онтогенетическому принципу: «...с ее естественных задатков: детский лепет, естественная мимика и жесты кладутся в основу воспитания речевых навыков» [4, с. 107]. Публикации того времени активно пропагандируют гуманистическое отношение общества к ребенку с нарушенным слухом и ориентируют родителей на раннее развитие его потенциальных возможностей, в частности, способности вербальной коммуникации и социальной направленности личности [23]¹. Каждая работа говорит о необходимости создания в семье атмосферы любви и терпения, под-

¹ См. также: Рау Н. А., Рау Ф. А. Маленьким друзьям: Глухонемым детям от слышащих детей. М.: тип. Моск. гор. Арнольдо-Третьяк. уч-ща глухонемых, 1906.

держки и взаимопонимания, учета индивидуальных характеристик и потребностей ребенка, что является условием его гармоничного развития и социализации [25]. Важность индивидуального и личностно ориентированного подходов при обучении детей с нарушениями слуха демонстрирует обращение Н. А. Рау к родителям: «Одни дети научатся слышать речь, другие видеть речь, одни научатся говорить, подражая звукам, другие — видимым движением губ и языка» [23, с. 3]. Каждая книга предлагает игры и задания для совместного общения родителей с глухими детьми, так как в ходе живого речевого общения взрослого с ребенком происходит его естественная интеграция в социальную жизнь семьи и общества [24]. Ученый посвоему старается донести до родителей, что осознание ребенком знакового значения слова происходит в процессе деятельности и «...дошкольнику, как и всякому слышащему ребенку, начинающему говорить, интересен не отдельный, ничего не значащий, звук, а комплекс звуков, слово, имеющее определенное содержание, отвечающее его детским запросам» [26, с. 5]. Она разъясняет близким ребенка особенности поведения и эмоциональной сферы у детей раннего и дошкольного возраста, дают рекомендации по организации быта, воспитанию

дисциплины, самоконтроля, произвольности поведения, формирования культурно-гигиенических навыков и речи у детей дошкольного возраста. Для родителей школьников публикуются упражнения и речевой материал для домашней работы, предлагается в процессе воспитания использовать устный метод развития речи и описываются приемы по развитию остаточного слуха у слабослышащих детей, в том числе слоговой метод обучения произношению. Для детей, потерявших слух в возрасте 2–7 лет, применяется графический метод обучения, строящийся на использовании письменной речи, благодаря которому дети с нарушениями слуха значительно раньше своих сверстников овладевали навыком чтения и письма.

Вслед за ученым одни из родителей делятся опытом и публикуют книгу, где описывает процесс воспитания и успешного формирования речи у глухого ребенка в семье под руководством специалиста-наставника, мотивируя близких к точному выполнению профессиональных рекомендаций¹.

Начиная с 1950 г. во всем мире получают распространение миниатюрные усилители звука, заушные и внутриушные слуховые аппараты, которые стремительно совершенствовались и стали ис-

¹ Мир-Касимова Д. Х. Записки одной матери. Баку: Детгиздат, 1948.

пользоваться для восстановления звуковой чувствительности как у взрослых, так и у детей. Прогресс в области медицины и технологические инновации становятся причиной изменения медицинской и вслед за ней психолого-педагогической классификации нарушений слуха по степени снижения. Исследования Л. С. Неймана по изучению слуховой функции в детском возрасте обосновывают критерии оценки чувствительности слухового анализатора, что повышает точность дифференцировки слухового восприятия и ложится в основу медицинской классификации глухих и слабослышащих детей, организации комплексной реабилитации и образовательного процесса [19]. Достижения в области медицинской диагностики и восстановления слуха у детей освещаются в 8 изданиях для родителей. Возможность улучшения слухового восприятия с помощью слуховых аппаратов и звукоусиливающей аппаратуры требует модернизации содержания обучения по формированию речи, чтения и письма с учетом характера и степени тяжести нарушения слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. Книги для родителей, созданные отдельными исследователями и в соавторстве, раскрывают суть разных сурдопедагогических методов: чтению с губ, устного метода; в качестве наиболее эффек-

тивного предлагается концентрический аналитико-синтетический полисенсорный метод обучения глухих устной речи и улучшения произношения, что позволило добиться значительных результатов в развитии артикуляции у глухих детей [31]. Начиная с младшего школьного возраста применяются дидактическая и коммуникативно-деятельностная системы обучения глухих, в основу которых для формирования речи как средства общения положена предметно-практическая деятельность [14]. Содержание публикаций направлено на расширение представлений родителей в отношении аудиологического обследования и состояния слуховой функции, ее развития; организации жизни как глухого, так и слабослышащего ребенка, межличностного общения взрослого в процессе формирования у ребенка ведущей и типичных видов деятельности, на вопросы социализации и межличностного общения со сверстниками, читателя знакомят с правилами обучения детей в школе, в том числе совместно со слышащими [1; 17]. В этот период появляются первые публикации по развитию познавательной сферы, индивидуальных задатков и творческой направленности детей с нарушениями слуха [2; 3]. Распространение личностно-деятельностного подхода способствовало созданию в стране системы непрерывного

образования детей с нарушениями слуха и новых методических подходов к решению проблемы социальной адаптации [8; 27].

В 2005 г. для восстановления слуха у детей начинает применяться и очень быстро получает широкое распространение в России современный высокотехнологичный метод слухопротезирования. Высокоэффективные средства слухопротезирования меняют функциональный и социальный статус ребенка и намечают новую перспективу и динамику развития речи, приближенную к той, что имеет место в норме. В связи с этим профессиональным вызовом для сурдопедагогов становится обновление программ и методик по развитию слуха и речи у детей с нарушениями слуха и новым функциональным статусом, согласование их содержания с содержанием и результатами медицинской реабилитации на разных этапах. Ученые и практики обобщают свой профессиональный опыт в 22 практических пособиях, большинство из которых включает в себя советы по организации межличностного взаимодействия взрослого с ребенком с учетом имеющихся у него актуальных возможностей слухового восприятия [29]. Особого внимания заслуживают советы по перестройке способов социального взаимодействия ребенка с миром, обучение его новым социально-коммуникативным формам обще-

ния и постепенному отучению от тех, что он использовал в период глухоты, так как они «не исчезают сами собой после операции и подключения речевого процессора» [10; 15]. Несколько работ представляют собой рекомендации по организации комплекса мероприятий, направленных на формирование у родителей педагогической компетентности [9; 36]¹, описываются варианты образовательных маршрутов для детей данной категории [33], представления родителей о послеоперационной работе с детьми с КИ [22]. Ряд публикаций выпущены в новом современном формате практик для родителей по развитию слуха и речи у детей с КИ в процессе выполнения ежедневных дел и игр, что содействует спонтанному развитию речи у детей по аналогии с тем, как это происходит у слышащих ровесников [7; 21]².

¹ См. также: Гуленко А. В., Жилинскене Е. М., Сагалова Ю. В. Как мы были мамами глухих детей. Санкт-Петербург: КАРО, 2006. 304 с.

² См. также: 1) Королёва И. В. Учусь слушать и говорить, играя. Сборник игр для развития слухового восприятия и устной речи у детей с нарушениями слуха и речи. СПб.: КАРО, 2020; 2) Пау М. Ю. Лепка. Аппликация. Рисунок. Альбом для организации творческой деятельности дошкольников с недостатками развития слуха и ЗПР. М.: Владос, 2013.

Одни издания знакомят родителей с правилами организации онлайн-занятий специалиста с ребенком с КИ, с ролью и спецификой участия родителей в процессе обучающей встречи и закрепления речевого материала в естественных жизненных ситуациях [5; 20], другие раскрывают правила применения метода ЗП-реабилитации в домашних условиях под руководством и непосредственным участием специалиста, обозначая потенциал и ограничения надомной формы сурдопедагогического сопровождения [30]. Выпускаются пособия с советами психологов по восстановлению психологических ресурсов близких ребенка с нарушениями слуха, приобретению новых компетенций по воспитанию в конструктивном сотрудничестве со специалистами с целью преодоления актуальных социальных трудностей, создания в семье благоприятного психологического климата [13; 16].

Лишь небольшое число работ в эти годы издано для родителей слабослышащих детей, и содержание их отличается от трудов, опубликованных в более ранние годы. Так, в одних приводится информация о современных достижениях в области оториноларингологии и сурдопедагогики [37]. В других в доступной для непрофессионала форме изложено современное понимание ана-

томии и функционировании органов слуха и речи в норме и патологии, возможности и потенциал ранней комплексной медикопсихолого-педагогической реабилитации, дана характеристика современных сурдопедагогических методов работы с детьми с нарушением слуха и с заболеваниями лор-органов [9; 11; 34]. Одна из работ знакомит родителей с возможностями повышения информативности учебного процесса за счет внедрения современных технологий, в частности компьютерной техники, и реализации лично-стно ориентированного подхода при активной внешней стимуляции и мотивации обучающегося к использованию остаточного слуха, созданию благоприятной слухоречевой среды [18].

Анализ содержания изданий для родителей выявил значимые различия, связанные как с появлением и совершенствованием звукоусиливающей аппаратуры, состоянием сурдопедагогической помощи в стране, так и с законодательно утвержденным методом обучения детей с нарушениями слуха, с содержанием образовательных программ для детей с нарушениями слуха. Первые публикации подготовлены для родителей рано- и позднооглохших детей раннего, дошкольного и школьного возраста. В послевоенные годы и до 2000 г. появляются работы как для глухих, так

и для слабослышащих, и лишь ограниченное число изданий ориентировано на родителей позднооглохших детей. Число публикаций, посвященных вопросам глухоты и поздней потери слуха, последовательно уменьшается. В 2000-е гг. не было создано ни одной новой научной работы, а пополнение библиотечного фонда за последние два с половиной десятилетия осуществлялось исключительно за счет переизданных материалов.

Заключение

В результате тематического анализа содержания 36 публикаций для родителей ребенка с нарушениями слуха за 125 лет (период с 1900 по 2024 г.), их систематизации по направлениям и содержанию деятельности по развитию его потенциальных психических возможностей в процессе воспитания нами было установлено, что они дифференцируются по педагогическим подходам к слухоречевому и общему развитию детей, исходя из доступных в каждый период времени средств компенсации нарушения слуха.

На этапе теоретико-методологического обоснования и разработки организационных основ сурдопедагогической помощи в отечественной системе образования, что происходило с 1900 по 1950 г., возможности восстановления слухового восприятия с по-

мощью медицинских и технических средств у детей с болезнями уха и сосцевидного отростка были ограничены и основу классификации обучающихся по характеру нарушения слухового восприятия составляли время или возраст манифестации ограничения функционирования слухового анализатора: ранооглохшие и позднооглохшие. Цель сурдопедагогической помощи в комплексной реабилитации заключалась в формировании речи у детей с нарушениями слуха, исходя из естественных возможностей слухового восприятия: наличие остатков слуха — слабослышащий или тотальное ограничение слухового восприятия — глухой, т. е. без использования звукоусиливающей аппаратуры. Литература для родителей, опубликованная в это время, ориентировала взрослых на социализацию детей с нарушениями слуха путем активизации речи за счет создания специальных развивающих ситуаций в процессе реализации ребенком основных видов детской деятельности.

Совершенствование методов медицинской диагностики и звукоусиливающей аппаратуры в период с 1950 по 2000 г. обеспечило раннее выявление нарушений слуха у детей, точное определение порогов слуховой чувствительности и возможность улучшения слухового восприятия с помощью заушных и внутриуш-

ных слуховых аппаратов. Прогресс в области медицины приводит к изменению классификации детей с нарушениями слуха, модернизации содержания сурдопедагогической помощи. Теперь ее цель заключается в развитии слухового восприятия и формировании речи с опорой на имеющуюся у ребенка слуховую чувствительность. Содержание книг для родителей дополняет педагогическая деятельность по улучшению звукопроизношения и интонационной стороны речи.

Изобретение инновационного высокотехнологического метода компенсации утраченного слуха путем кохлеарной имплантации, способного обеспечивать центральную обработку информации, поставляемой комплексом «кохлеарный имплант / слуховой нерв», и качественно иной результат компенсации утраченной слуховой чувствительности изменили социальные перспективы ребенка и стали причиной зарождения нового направления сурдопедагогической помощи — метода ЗП-реабилитации ребенка с КИ и других, которые предполагают развитие слуха в онтогенетической последовательности и речи с опорой на актуальные возможности слухового восприятия. Эти сурдопедагогические инновации, как и вопросы межличностного взаимодействия с ребенком, «уже не глухим, но еще и не слыша-

щим», отражены в содержании книг для родителей, опубликованных после 2000 г.

Регулярность смены содержания, расширение видов и увеличивающийся со временем объем публикаций для родителей являются свидетельством понимания со стороны ученых их определяющей роли в воспитании и развитии потенциальных психических возможностей детей с нарушениями слуха, а также необходимости повышения их педагогической компетентности и степени участия в процессе комплексной реабилитации за счет конструктивного диалога и сотрудничества специалистов с семьей. Изложение материала всегда начинается с условий и факторов, определяющих успех психического и социального развития как здорового ребенка, так и ребенка с нарушениями слуха, напоминая родителям об отсутствии принципиальных различий в реализации психологических возможностей детей, обозначая необходимость создания специальных развивающих условий и регулярного использования специальных методов и приемов в процессе воспитания ребенка с нарушением слуха. Родителям разъясняется зависимость успешности комплексного медико-социального воздействия от своевременности и точности выбора содержания воспитания и обучения ребенка на ка-

ждом возрастном этапе, которые определяются не только и не столько его индивидуальными психологическими и возрастными потребностями, сколько актуальными психологическими достижениями и возможностями слухового восприятия. Особое внимание в специальной литературе уделяется вопросам профилактики и фактору времени выявления нарушений слуха у детей, междисциплинарному подходу в коррекции социальных последствий ограничения слухового восприятия. Совершенствование медицинской помощи привело к снижению частоты возникновения болезней уха и сосцевидного отростка в детской популяции и изменению структуры причин снижения слуха.

Исследования специалистов показывают, что факты снижения слуха у детей вызваны врожденной или генетической патологией, являются проявлением наследственной болезни, нередко сочетаются с неврологическими и соматическими заболеваниями. У детей с нарушениями слуха неврологической природы не происходит перехода на новый путь психического развития, типичный для слышащего, и они долгие годы могут задерживаться в статусе «не глухой и не слышащий», что требует совместной работы специалистов по слухоречевой реабилитации и специалистов по

реабилитации неврологического профиля, разработки образовательных программ для детей с нарушением слуха и сопутствующими патологиями, внедрения эффективных методик обучения, адаптированных к индивидуальным особенностям (например, использование визуальных материалов, специальных фиксирующих устройств, средств индивидуальной мобильности, сокращение времени занятий), разработки системы дистанционной поддержки обучающихся и их семей.

Выводы

1. Изначально деятельность сурдопедагога включала в себя работу с семьей, а в настоящее время она является одной из профессиональных компетенций в обновленном профессиональном стандарте педагога-дефектолога.

2. Одной из эффективных форм педагогического просвещения и повышения компетенции родителей в вопросах воспитания и обучения детей с нарушениями слуха являются информационные печатные источники разного вида и формы: пособия, памятки, плакаты, дневники, руководства, журналы.

3. Технологический прогресс и развитие медицины приводит к изменению этиологии болезней уха и сосцевидного отростка как основной причины снижения слуха у

детей и объясняет увеличение числа больных с нарушениями слуха неврологической природы.

4. Современный высокотехнологичный метод слухопротезирования с качественно иным результатом компенсации утраченной слуховой чувствительности меняет функциональный и социальный статус ребёнка и обуславливает необходимость модернизации системы и программ сурдопедагогической помощи обучающимся с КИ.

5. Отсутствие системы психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с нарушениями слуха неврологической природы и новыми функциональными возможностями слухового восприятия благодаря КИ указывает на необходимость проведения междисциплинарных исследований с целью изучения факторов и условий, определяющих динамику психического развития, совершенствования слуха и речи у детей данной категории.

6. Специфика психического развития детей с нарушениями слуха неврологической природы и новыми функциональными возможностями слухового восприятия, перенесших операцию по КИ, современные стандарты комплексной реабилитации детей с патологиями уха и сосцевидного отростка нуждаются в пересмотре подходов и дополнении информационных ресурсов для родите-

лей. Важно расширить содержание публикаций, включив новые рубрики, которые помогут родителям лучше понять и поддерживать своих детей в вопросах восстановления слуха, развития речи и их интеграции в общество после кохлеарной имплантации.

7. Диверсификационные процессы в образовании ставят перед системой подготовки сурдопедагогических кадров задачу обновления содержания программ по работе с детьми новых категорий и семей.

Литература

1. Венгер, А. А. Университет для родителей / А. А. Венгер, Г. Л. Выгодская, Э. И. Леонгард // Жизнь глухих. — 1968. — № 6, 8.
2. Венгер, А. А. Обучение глухих дошкольников изобразительной деятельности / А. А. Венгер. — Москва : Просвещение, 1972. — 156 с.
3. Выгодская, Г. Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм / Г. Л. Выгодская. — Москва : Просвещение, 1975. — 174 с.
4. Выготский, Л. С. Принципы социального воспитания глухих детей / Собрание сочинений в шести томах. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. — Москва : Книга по Требованию, 2012. — 369 с.
5. Головчиц, Л. А. Дидактические игры для дошкольников с нарушениями слуха / Л. А. Головчиц. — Москва : ГРАФ ПРЕСС, 2003. — 160 с.
6. Граш, Н. Е. Развивающие игры: практическое пособие для родителей, учителей и воспитателей / Н. Е. Граш. — Москва : Феникс, 2013. — 94 с.
7. Заболтина, В. В. Театрализованные игры — средство эмоционально-нравственного воспитания детей с нарушением слуха / В. В. Заболтина // Дошкольное воспитание. — 2007. — № 7. — С. 70–74.

8. Исенина, Е. И. Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни / Е. И. Исенина. — Москва: Прогресс, 1999. — 80 с.
9. Канккунен, А. Научитесь понимать меня: руководство для родителей и педагогов / А. Канккунен ; пер. Л. А. Чистович. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства : КАРО, 2005. — 64 с.
10. Королёва, И. В. Дети с нарушениями слуха : книга для родителей и педагогов / И. В. Королёва, П. А. Янн. — Санкт-Петербург : КАРО, 2011. — 240 с.
11. Королёва, И. В. Развивающие занятия с детьми с нарушением слуха раннего возраста / И. В. Королёва. — Санкт-Петербург : КАРО, 2017. — 176 с. EDN: QYWWFR.
12. Королевская, Т. К. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей. Часть 1, 2 / Т. К. Королевская, А. Н. Пфафенродт. — Москва : Владос, 2004. — 154 + 134 с. EDN: QUFC LZ.
13. Корсун, С. В. Азбука для неслышащего малыша / С. В. Корсун, И. А. Гинзберг. — Москва : ОЛМА-ПРЕСС : Звездный мир, 2005. — 127 с. EDN: QTZCXJ.
14. Корсунская, Б. Д. Воспитание глухого дошкольника в семье / Б. Д. Корсунская. — Москва : Педагогика, 1970. — 190 с.
15. Кукушкина, О. И. Дети с кохлеарными имплантами. Полноценное восприятие окружающего мира и речи людей при глухоте / О. И. Кукушкина, В. В. Бахшиян, Е. Л. Гончарова. — Москва : Национальное образование, 2017. — 208 с.
16. Куликова, Т. В. Игры матери и ребенка на запускаящем этапе реабилитации после операции кохлеарной имплантации : метод. пособие / Т. В. Куликова. — Москва : ИКП РАО, 2021. — 52 с.
17. Леонгард, Э. И. Я не хочу молчать! / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова, Е. А. Иванова. — Москва : Просвещение, 1990. — 144 с.
18. Леонгард, Э. И. Всегда вместе. Практика общения : програм.-метод. пособие для родителей детей с патологией слуха / Э. И. Леонгард. — Санкт-Петербург : Агентство образовательного сотрудничества, 2009. — 159 с. EDN: QWTHNTB.
19. Нейман, Л. В. Слуховая функция у тугоухих и глухонемых детей, ее исследование, использование и развитие / Л. В. Нейман. — Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — 360 с.
20. Николаева, И. А. Речевое развитие детей после кохлеарной имплантации. Учимся слушать, понимать, говорить / И. А. Николаева. — Москва : Владос, 2003. — 79 с.
21. Николаева, Т. В. Совместные игры матери и ребенка второго года жизни с нарушением слуха : метод. пособие / Т. В. Николаева, О. В. Польская. — Москва : ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», 2020. — 162 с.
22. Пудов, В. И. Кохлеарная имплантация в вопросах и ответах / В. И. Пудов, В. Е. Кузовков, О. В. Зонтова. — Санкт-Петербург : ФГУ «Санкт-Петербургский научно-исследовательский институт уха, горла, носа и речи», 2009. — 28 с.
23. Рау, Н. А. О воспитании глухонемых детей дошкольного возраста: советы родителям / Н. А. Рау. — Москва : Тип. Моск. гор. Арнольдо-Третьяк. уч-ща глухонемых, 1903. — 24 с.
24. Рау, Н. А. Матерям маленьких глухонемых детей / Н. А. Рау. — Москва : Издание ВОГ, 1929. — 28 с.
25. Рау, Н. А. Что может и должна сделать мать с только что оглохшим ребенком / Н. А. Рау. — Москва ; Ленинград : Огиз — Гос. учеб.-педагог. изд-во, 1931. — 24 с.
26. Рау, Ф. А. Практическое руководство по исправлению речи при различных видах гнусавости / Ф. А. Рау. — Москва : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1933. — 26 с.
27. Рау, Ф. А. Воспитание ребенка в семье / Ф. А. Рау, Е. Ф. Рау. — Москва : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1958. — 66 с.
28. Реестр лиц с нарушением слуха высокой степени и глухотой в Российской Федерации / Н. А. Дайхес, А. С. Мачалов, А. О. Кузнецов и др. // Отоларингология.

Восточная Европа. — 2021. — Т. 11, № 3. — С. 348–354. EDN: NQNMZI.

29. Самощенко, И. В. Глухой ребенок. Воспитание и обучение: опыт матери и сурдопедагога / И. В. Самощенко. — Москва : АСТ ; Донецк : Сталкер, 2003. — 171 с.

30. Сатаева, А. И. Дети с КИ в школьном возрасте: четыре истории развития / А. И. Сатаева, Е. В. Зельдина, М. Р. Хайдарпашич // Альманах № 24. — Москва : ФГБНУ «ИКП РАО», 2016. — № 24 (2). — С. 72–91. EDN: XHNXSZ.

31. Слезина, Н. Ф. Учитесь читать с губ / Н. Ф. Слезина // Жизнь глухих. — 1966. — № 1, 9, 11, 12.

32. Состояние оториноларингологической службы Российской Федерации / Н. А. Дайхес, О. В. Карнеева, И. А. Ким [и др.] // Российская оториноларингология. — 2019. — Т. 18. — № 3. — С. 9–16. EDN: ZTKXUT.

33. Титеева, Т. А. Родителям, воспитывающим детей с нарушением слуха : методические рекомендации / Т. А. Титеева. — Южно-Сахалинск : ИРОСО, 2016. — 32 с.

34. Черкасова, Е. Л. Речь детей с заболеваниями лор-органов / Е. Л. Черкасова. — Москва : Национальный книжный центр, 2017. — 72 с.

35. Чибисова, С. С. Эпидемиология нарушений слуха среди детей первого года жизни / С. С. Чибисова, Т. Г. Маркова, Н. Н. Алексеева, Г. А. Таварткиладзе // Вестник оториноларингологии. — 2018 — № 4. — С. 37–42. — DOI 10.17116/otorino.201883437. EDN: UWEYEA.

36. Шматко, Н. Д. Организация семейного воспитания и обучения детей дошкольного возраста с нарушенным слухом : метод. пособие для родителей / Н. Д. Шматко, О. В. Польская, Т. В. Куликова. — Москва : ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. — 79 с.

37. Шматко, Н. Д. Если малыш не слышит... / Н. Д. Шматко, Т. В. Пельмская. — 2-е изд., перераб. — Москва : Просвещение, 2003. — 206 с.

References

1. Venger, A. A., Vygodskaya, G. L., Leonhard, E. I. (1968). Universitet dlya roditeley = University for Parents. Life of the Deaf, 6, 8.

2. Venger, A. A. (1972). Obuchenie glu-khikh doskol'nikov izobrazitel'noy deyatel'-nosti = Teaching Deaf Preschoolers Visual Arts. Moscow: Prosveshchenie.

3. Vygotskaya, G. L. (1975). Obuchenie glu-khikh doskol'nikov syuzhetno-rolevym igrum = Teaching Deaf Preschoolers Role-Playing Games. Moscow: Prosveshchenie.

4. Vygotsky, L. S. (2012). Printsipy sotsial'nogo vospitaniya glu-khikh detey = Principles of Social Education of Deaf Children. Collected Works in Six Volumes: Volume 5. Fundamentals of Defectology. Moscow: Kniga po Trebovaniyu.

5. Golovchits, L. A. (2003). Didakticheskie igry dlya doskol'nikov s narusheniyami slukha = Didactic games for preschoolers with hearing impairments. Moscow: GRAF PRESS.

6. Grash, N. E. (2013). Razvivayushchie igry: prakticheskoe posobie dlya roditeley, uchiteley i vospitateley = Educational games: a practical guide for parents, teachers, and caregivers. Moscow: Phoenix.

7. Zaboltnina, V. V. (2007). Teatralizovannye igry — sredstvo emotsional'no-nravstvennogo vospitaniya detey s narusheniem slukha = Theatrical games — a means of emotional and moral education of children with hearing impairment. *Preschool education*, 7.

8. Isenina, E. I. (1999). Roditelyam o psikhicheskom razviti i povedenii glu-khikh detey pervykh let zhizni = To parents about the mental development and behavior of deaf children in the first years of life. Moscow: JSC IG Progress.

9. Kankkunen, A. (2005). Nauchites' ponimat' menya: Rukovodstvo dlya roditeley i pedagogov = Learn to understand me: A guide for parents and teachers (Translated by L. A. Chis-tovich). St. Petersburg: St. Petersburg Institute of Early Intervention, KARO.

10. Koroleva, I. V., Yann, P. A. (2011). Deti s narusheniyami slukha: kniga dlya roditeley i pedagogov = Children with hearing impairments: a book for parents and teachers. St. Petersburg: KARO, 2011.

11. Koroleva, I. V. (2017). Razvivayushchie zanyatiya s det'mi s narusheniem slukha rannego vozrasta = Educational activities

with children with hearing impairment at an early age. St. Petersburg: KARO Publ.

12. Korolevskaya, T. K., Pfafenrodt, A. N. (2004). *Razvitie slukhovogo vospriyatiya slaboslyshashchikh detey* = Because The development of auditory perception in hearing-impaired children (Part 1, 2). Moscow: Vlados.

13. Korsun, S. V., Ginsberg, I. A. (2005). *Azbuka dlya neslyshashchego malysa* = ABC for the deaf kid. Moscow: OLMA-PRESS Starry World.

14. Korsunskaya, B. D. (1970). *Vospitanie glukhogo doshkol'nika v sem'e* = Education of a deaf preschooler in a family. Moscow: Pedagogika.

15. Kukushkina, O. I., Bakhshinyan, V. V., Goncharova, E. L. (2017). *Deti s kokhlearnymi implantami. Polnotsennoe vospriyatie okruzhayushchego mira i rechi lyudey pri glukhote* = Children with cochlear implants. Full-fledged perception of the surrounding world and speech of people with deafness. Moscow: National Education.

16. Kulikova, T. V. (2021). *Igry materi i rebenka na zapuskayushchem etape reabilitatsii posle operatsii kokhlearnoy implantatsii* = Mother and child games at the initial stage of rehabilitation after cochlear implantation surgery. A methodological guide. Moscow: IKP RAO.

17. Leonhard, E. I., Samsonova, E. G., Ivanova, E. A. (1990). *Ya ne khochu molchat!* = I don't want to be silent! Moscow: Prosveshchenie Publ.

18. Leonhard, E. I. (2008). *Vsegda vmeste. Praktika obshcheniya* = Always together. Communication practice. Program.-method. manual for parents of children with hearing disorders. St. Petersburg: Education Agency of Cooperation.

19. Neiman, L. V. (1961). *Slukhovaya funktsiya u tugoukhikh i glukhonemykh detey, ee issledovanie, ispol'zovanie i razvitie* = Auditory function in deaf-deaf and deaf-mute children, its research, use and development. Moscow: Publishing house of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR.

20. Nikolaeva, I. A. (2003). *Rechevoe razvitie detey posle kakhlearnoy implantatsii*.

Uchimsya slushat', ponimat', govorit' = Speech development of children after cochlear implantation. Learning to listen, understand, and speak. Moscow: Vlados, 2003.

21. Nikolaeva, T. V., Pol'skaya, O. V. (2020). *Sovmestnye igry materi i rebenka vtorogo goda zhizni s narusheniem slukha* = Joint games of mother and child of the second year of life with hearing impairment. Method. manual. Moscow: Institute of Correctional Pedagogics of the Russian Academy of Education.

22. Pudov, V. I., Kuzovkov, V. E., Sontova, O. V. (2009). *Kokhlearnaya implantatsiya v voprosakh i otvetakh* = Cochlear implantation in questions and answers. St. Petersburg: Federal State University "Saint Petersburg Scientific Research Institute of Ear, Throat, Nose and Speech", 2009.

23. Rau, N. A. (1903). *O vospitanii glukhonemykh detey doshkol'nogo vozrasta: sovery roditelyam* = On the education of deaf-mute children of preschool age: tips for parents. Moscow: Type. of Moscow City Arnold and Tretyak. School of the deaf and dumb.

24. Rau, N. A. (1929). *Materyam malen'kikh glukhonemykh detey* = To Mothers of small deaf and dumb children. Moscow: Edition of VOG.

25. Rau, N. A. (1931). *Chto mozhet i dolzhna sdelat' mat' s tol'ko chto oglokhshim rebenkom* = What a mother can and should do with a newly deafened child. Moscow, Leningrad: Ogiz, State Educational and Pedagogical Publishing House.

26. Rau, F. A. (1933). *Prakticheskoe rukovodstvo po ispravleniyu rechi pri razlichnykh sluchayach* = A practical guide to correcting speech in various cases. Moscow: State Educational and Pedagogical publishing house.

27. Rau, F. A., Rau, E. F. (1958). *O vospitanii glukhonemogo rebenka v sem'e* = On the upbringing of a deaf-mute child in a family. Moscow: State Educational and Pedagogical Publishing House of the Ministry Enlightenment of the RSFSR.

28. Daikhes, N. A., Machalov, A. S., Kuznetsov, A. O. et al. (2021). *Reestr lits s narusheniem slukha vysokoy stepeni i glukhotoy*

- v Rossiyskoy Federatsii = Register of persons with high degree of hearing impairment and deafness in the Russian Federation. *Otolaryngology. Eastern Europe*, 11(3).
29. Samoshchenko, I. V. (2003). Glukhoy rebenok. Vospitanie i obuchenie: opyt materi i surdopedagoga = The deaf child. Upbringing and education: the experience of a mother and a sign language teacher. Moscow : ACT Publishing House LLC; Donetsk: Stalker, 2003.
30. Sataeva, A. I., Zeldina, E. V., Khaidarpashich, M. R. (2016). Deti s KI v shkol'nom vozraste: chetyre istorii razvitiya = Children with CI at school age: four development stories. *Almanac No. 24*. Moscow: IKP RAO.
31. Slezina, N. F. (1966). Learn to read lips = Uchites' chitat' s gub. *Life of the Deaf*, 1, 9, 11, 12.
32. Daikhes, N. A., Karneeva, O. V., Kim, I. A., et al. (2019). Sostoyanie otorinolaringologicheskoy sluzhby Rossiyskoy Federatsii = The state of the otorhinolaryngological service of the Russian Federation. *Russian Otorhinolaryngology*, 18(3).
33. Titeeva, T. A. (2016). Roditelyam, vospityvayushchim detey s narusheniem slukha = To parents raising children with hearing impairment. Methodological recommendations. Yuzhno-Sakhalinsk: IROSO.
34. Cherkasova, E. L. (2017). Rech' detey s zabolevaniyami lor-organov = Speech of children with ENT diseases. Moscow: National Book Center.
35. Chibisova, S. S., Markova, T. G., Alekseeva, N. N., Tavartkiladze, G. A. (2018). Epidemiologiya narusheniy slukha sredi detey pervogo goda zhizni = Epidemiology of hearing disorders among children of the first year of life. *Bulletin of otorhinolaryngology*, 4.
36. Shmatko, N. D., Polskaya, O. V., Kulikova, T. V. (2022). Organizatsiya semeynogo vospitaniya i obucheniya detey doshkol'nogo vozrasta s narushennym slukhom: metodicheskoe posobie dlya roditeley = Organization of family education and education of preschool children with hearing impairment: a methodological guide for parents. Moscow: IKP RAO.
37. Shmatko, N. D. (2003). Esli malysh ne slyshit... = If the baby does not hear. Moscow: Prosveshchenie.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Специальное образование. 2025. № 3 (79).

Special Education. 2025. No 3 (79).

УДК 378.147+376.112.4+376.2/4

ББК Ч448.987

ГРНТИ 14.29.09

Код ВАК 5.8.3

Людмила Адамовна Головчиц^{1✉}
Марина Викторовна Переверзева^{2✉}

Lyudmila A. Golovchits^{1✉}
Marina V. Pereverzeva^{2✉}

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ- ДЕФЕКТОЛОГОВ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ ЛИЦ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

TEACHING STUDENTS- DEFECTOLOGISTS TO USE ALTERNATIVE COMMUNICATION MEANS IN THE SYSTEM OF SUPPORT FOR PERSONS WITH MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия, golovchits@inbox.ru, SPIN-код: 9256-3305

² Институт коррекционной педагогики, Москва, Россия, pereverzeva@ikp, SPIN-код: 8185-0123

¹ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia, golovchits@inbox.ru, SPIN code: 9256-3305

² Institute of Special Pedagogy, Moscow, Russia, pereverzeva@ikp, SPIN code: 8185-0123

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы обучения студентов-дефектологов использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации (АДК) в процессе сопровождения детей с множественными нарушениями развития. Лица с множественными нарушениями составляют вариативную по характеру первичных нарушений и значительную в количественном отношении группу среди детей с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим формирование средств коммуникации оценивается как одна из базовых задач.

Abstract. The article discusses the issues of teaching students-defectologists to use alternative communication means in the process of providing support for children with multiple developmental disorders. Individuals with multiple developmental disorders make up a group that is variable from the point of view of the nature of primary disorders and is quantitatively significant among the children with disabilities. In view of this, the formation of communication means is considered as one of the basic tasks of rehabilitative-educational work with children with multiple developmen-

вых задач коррекционно-развивающей работы с детьми с множественными нарушениями развития, которая должна быть реализована в профессиональной подготовке студентов к сопровождению лиц этой группы. Цель статьи — представить содержание обучения студентов-дефектологов средствам альтернативной и дополнительной коммуникации, необходимым детям с множественными нарушениями. Описаны методы исследования: анализ литературы по проблеме использования альтернативных средств коммуникации; количественный и качественный анализ результатов анкетирования студентов. Результаты изучения готовности студентов к работе с детьми с множественными нарушениями выявили недостаточный уровень овладения средствами АДК как необходимыми средствами общения, развития и обучения детей этой группы. В статье представлены условия формирования профессиональных компетенций у студентов по обучению средствам АДК: овладение теоретическими знаниями, диагностика этапов символизации, последовательность введения средств АДК в зависимости от характера первичных нарушений, уровня познавательного развития детей с множественными нарушениями развития. Предложена схема введения в общение с детьми с множественными нарушениями предметных, мануальных, графических и других доступных речевых средств. Подчеркивается роль различных форм образовательной деятельности со студентами для формирования компетенций в области использования средств альтернативной коммуникации.

Ключевые слова: педагогические вузы, дефектологическое образование,

tal disorders, which should be realized in the professional training of students to provide support for the persons of this group. The article aims to present the content of teaching students-defectologists to use the means of alternative and augmentative communication (AAC) necessary for children with multiple disabilities. The research methods employed in the study include analysis of the literature on the problems of using alternative means of communication, and quantitative and qualitative analysis of the results of the student survey. The results of the study of students' readiness to work with children with multiple disabilities revealed an insufficient level of application of AAC as pertinent means of communication, development and education of children of this group. The article describes the conditions for the formation of students' professional competences in the process of teaching AAC methods: mastering theoretical knowledge, diagnostics of the stages of symbolization, sequence of introduction of AAC means depending on the characteristics of primary disorders, and level of cognitive development of children with multiple developmental disorders. The authors of the article suggest a scheme of introduction into communication with children with multiple developmental disorders of various manual, graphic, and other accessible means of communication. The article emphasizes the role of various forms of teaching students with the aim of forming their professional competences in the field of alternative and augmentative communication.

Keywords: pedagogical universities, defectological education, special educa-

специальное образование, студенты-дефектологи, подготовка дефектологов, образовательный процесс, средства альтернативной коммуникации, альтернативная коммуникация, дети с множественными нарушениями развития, множественные нарушения развития, дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, ТМНР, дополнительная коммуникация, средства коммуникации, коррекционно-развивающая работа, работа с детьми.

Информация об авторах: Головчиц Людмила Адамовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольной дефектологии, Институт детства, Московский педагогический государственный университет, адрес: 119571, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 88, email: golovchits@inbox.ru.

Переверзева Марина Викторовна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории психолого-педагогических исследований и технологий специального образования лиц с интеллектуальными нарушениями, Институт коррекционной педагогики, адрес: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 1, email: pereverzeva@ikp.email.

Для цитирования: Головчиц, Л. А. Обучение студентов-дефектологов использованию средств альтернативной коммуникации в системе сопровождения лиц с множественными нарушениями развития / Л. А. Головчиц, М. В. Переверзева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 3 (79). — С. 95-110.

Введение

К множественным нарушениям относятся сочетания сенсорных, интеллектуальных, двигательных и других расстройств у одного человека, определяющие

трудности в социальной адаптации, students-defectologists, training defectologists, education process, alternative communication means, alternative communication, children with multiple developmental disorders, multiple developmental disorders, children with severe multiple developmental disorders, augmentative communication, communication means, rehabilitative-educational work, work with children.

Author's information: Golovchits Lyudmila Adamovna, Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Preschool Defectology, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

Pereverzeva Marina Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Senior Researcher of the Laboratory for Psycho-Pedagogical Research and Special Methods of Teaching Persons with Intellectual Disabilities, Institute of Special Pedagogy, Moscow, Russia.

For citation: Golovchits, L. A., Pereverzeva, M. V. (2025). Teaching Students-defectologists to Use Alternative Communication Means in the System of Support for Persons with Multiple Developmental Disorders. *Special Education*, 3(79), pp. 95-110. (In Russ.)

трудности в социальной адаптации и образовании. Данная группа лиц полиморфна в силу выраженности различных первичных нарушений и их сочетаний. Дети с множественными нарушениями

нуждаются в создании специальных образовательных условий, включающих материально-техническую оснащенность процесса образования, разработку оригинальных индивидуализированных программ обучения, наличие подготовленных к работе именно с этой группой детей педагогов [9]. Не менее важно формирование у этой группы детей жизненных компетенций, связанных с адаптацией в социуме, нормализацией жизни. Одним из определяющих показателей этих компетенций является возможность общения и взаимодействия с окружающими взрослыми и сверстниками, необходимых для формирования любых навыков ребенка с множественными нарушениями. Особенности психического развития детей данной группы, обусловленные влиянием комбинаций различных нарушений, заключаются в трудностях восприятия и понимания информации об окружающем, низком темпе переработки полученной информации, трудностях формирования понятий и речи. Эти особенности познавательного и речевого развития приводят к сложностям в формировании навыков общения и необходимости создания обходных путей для их становления, к которым можно отнести использование средств АДК.

Навыки общения могут развиваться только во взаимодействии

с другими людьми. Это касается любого ребенка, но ребенок с множественными нарушениями развития в большей степени зависит от окружающих взрослых, коммуникативное поведение которых является главным фактором формирования у него навыков общения. Не владея в большинстве случаев речевыми средствами, такие дети, как правило, ограничены и в выборе невербальных средств (мануальных, графических, предметных). Для значительной части детей с множественными нарушениями развития, в том числе имеющих тяжелые нарушения слуха, речи, интеллекта, формирование коммуникативных навыков представляет существенную трудность и требует специально организованного обучающего воздействия окружающих взрослых.

В психологических исследованиях пониманию общения, его структуре, свойствам, обусловленности возрастными и психофизическими особенностями человека уделяется значительное внимание [1; 5; 11; 14]. Общение рассматривается как деятельность, имеющая аналогичные с другими видами деятельности этапы: мотивационно-потребностный, ориентировочно-исследовательский, исполнительный [11]. На каждом этапе развития возникает потребность в таком участии взрослого, которое необходимо и достаточно для ре-

шения ребенком основных, типичных для его возраста задач [5].

Взрослый инициирует и создает систему знаков, сигналов, средств, позволяющих в процессе коммуникации удовлетворять основные потребности ребенка. Средства общения многообразны, могут использоваться в различных коммуникативных системах¹ и классифицироваться по различным признакам, например, по уровню символизации или вербализации [1; 12; 13]. Понимание этого многообразия и знание основных принципов и подходов к созданию индивидуальной системы общения для ребенка с множественными нарушениями развития должны стать обязательным критерием профессиональной готовности специалиста к работе с данной категорией детей.

Потребности социальной интеграции, обеспечение доступности образования, полноценное проживание дошкольного и школьного этапов детства детьми с множественными нарушениями обуславливают необходимость обучения взрослых, работающих с этими детьми, использованию средств

АДК. В образовательные программы и учебные планы по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» многих высших учебных заведений включены дисциплины по подготовке к работе с детьми с комплексными, множественными нарушениями, в рамках которых студенты знакомятся в том числе и с использованием средств АДК. Однако в ряде научных и практических публикаций уровень подготовки специалистов к работе в этом направлении характеризуется как недостаточный [8; 9; 16; 17]. Это обуславливает необходимость углубления и расширения спектра специальных знаний в профессиональном становлении педагога для работы с детьми данной категории. Студенты должны знать многообразие средств общения и коммуникативных систем, владеть основными подходами к созданию индивидуальной системы общения для ребенка с множественными нарушениями. В процессе подготовки студентов-дефектологов особое значение необходимо уделять формированию умения выбирать доступные и достаточно эффективные средства АДК для детей с разным сочетанием нарушений.

Организация исследования

Нами было предпринято специальное исследование готовности студентов и магистрантов к работе с детьми с множественными

¹ Методические рекомендации по использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации в процессе обучения и воспитания детей с ТМНР / Т. А. Соловьева, М. В. Переверзева, С. Б. Лазуренко [и др.]. Москва: Институт коррекционной педагогики, 2023. 85 с.

нарушениями, включающими в том числе тяжелые нарушения слуха и зрения. В нем участвовали студенты, обучающиеся по профилям «Дошкольная дефектология», «Сурдопедагогика»; магистранты, обучающиеся по программе «Лечебная педагогика в образовании детей с ОВЗ» дефектологического факультета Московского педагогического государственного университета в количестве 71 человека [9]. Им были предложены анкеты, в которых содержались вопросы, отражающие степень готовности к работе с детьми с множественными нарушениями с учетом следующих компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного (практического).

Одним из наиболее сложных для студентов оказалось овладение умениями использования средств АДК с воспитанниками, не владеющими пониманием и воспроизведением устной речи. Только 18 % опрошенных (13 человек из 71) в процессе исследования оценили степень своей готовности к организации взаимодействия детей с множественными нарушениями с другими детьми и взрослыми, расширению круга их общения как высокую. Столько же человек оказались не готовы к этому. Остальные участники исследования оценили свою готовность как среднюю. Только 4,2 % (3 человека) опрошенных студентов владеют средствами АДК на

хорошем уровне, лишь некоторыми средствами АДК владеют 52 % опрошенных (37 человек), остальные средствами АДК не владеют. Были выделены следующие проблемы у обучающихся студентов в овладении средствами альтернативной и дополнительной коммуникации:

- трудности выбора средств АДК в соответствии с наличием нескольких нарушений в развитии ребенка;
- определение уровня символизации средств общения, доступного ребенку;
- недостаточное понимание последовательности освоения средств альтернативной коммуникации;
- недостаточное внимание к таким средствам коммуникации, как базальная коммуникация, совместная и совместно-разделенная деятельность, предметы, предметные и символические системы общения (календари);
- неумение сочетать средства АДК и словесную речь, вследствие чего возникает опасность вытеснения устной речи.

Таким образом, результаты исследования показали, что в процессе профессиональной подготовки студентов-дефектологов должно быть уделено специальное внимание знакомству студентов с многообразием средств АДК, изучению различных коммуникативных систем и обучению их применению.

Результаты исследования

Обучение студентов использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации предполагает формирование профессиональных компетенций, направленных на способность организовывать взаимодействие с лицами, имеющими множественные нарушения развития. Для этого студент должен знать: теоретико-методологические основы построения систем АДК; цели использования, виды и свойства средств вербальной и альтернативной коммуникации; психолого-педагогические основы планирования и организации взаимодействия с детьми данной группы. В процессе изучения дисциплины необходимо сформировать следующие умения: оценивать доступный ребенку уровень символизации и в соответствии с ним подбирать варианты средств АДК в зависимости от состояния слуха, зрения, интеллекта, движений, эмоционально-волевой сферы обучающихся; планировать обучение детей необходимым им средствам коммуникации; уметь обучать им членов семей воспитанников. Студенты должны овладеть технологиями мануальных, графических, предметных, технических средств АДК.

Важным представляется опыт работы со студентами, обучающимися по профилю «Дошкольная дефектология» на дефектологиче-

ском факультете МПГУ, с учетом результатов проведенного исследования. Учебный план этого профиля включает ряд дисциплин, в процессе изучения которых студенты знакомятся со средствами альтернативной и дополнительной коммуникации: это курсы, входящие в модули «Технологии обучения и воспитания дошкольников с нарушениями слуха», «Технологии обучения и воспитания дошкольников с нарушениями зрения», «Альтернативная коммуникация в коррекционной работе с дошкольниками с ОВЗ», «Изучение, образование и реабилитация лиц с комплексными нарушениями развития», практикум «Дактилология. Жестовая речь».

В процессе лекционных занятий, самостоятельной работы студенты знакомятся с теоретико-методологическими основами использования АДК. Сюда входят следующие темы: «Понятия: общение, коммуникация», «Альтернативная коммуникация, дополнительная коммуникация», «Роль альтернативной коммуникации в социальном, познавательном, эмоциональном развитии лиц с ограниченными возможностями здоровья», «Значение альтернативной и дополнительной коммуникации в обеспечении коммуникации лиц с множественными нарушениями».

Лекционные занятия дополняются практическими, в процес-

се которых студенты овладевают умениями осуществлять анализ доступных ребенку средств коммуникации, как речевых, так и невербальных; подбирать актуальные для ребенка и его семьи коммуникативные средства; знакомятся с технологиями обучения использованию АДК всех участников общения.

Акцент в обучении делается на формировании понимания студентами необходимости соблюдения последовательности включения средств АДК во взаимодействие с детьми с множественными нарушениями. Важно подчеркнуть, что при наличии нескольких выраженных нарушений развития возможности спонтанного овладения ребенком устной формой словесной речи крайне низки, поэтому для него так важны целенаправленное обучение использованию доступных коммуникативных средств и создание ситуаций, мотивирующих общение. Использование средств АДК должно сочетаться с работой по формированию и развитию устной речи. В то же время есть определенная группа детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, которые не смогут овладеть устной речью и будут использовать во взаимодействии с другими людьми альтернативную коммуникацию. В процессе изучения данной дисциплины студентам предлагается

проанализировать литературные источники, в которых раскрывается разнообразие средств АДК и способы их использования в зависимости от характера и выраженности нарушений, возраста, условий воспитания и обучения, уровня психического развития детей [1; 4; 7; 10; 13]¹.

Оценка коммуникативных возможностей ребенка с множественными нарушениями является основой для выбора оптимальных на данном этапе средств АДК. С этой целью часто используется «Матрица коммуникации»², которая применяется для оценки коммуникативных возможностей ребенка по двум аспектам: мотиву общения и коммуникативным действиям. Структура матрицы учитывает логику развития интенциональности (намеренности и целенаправленности) и повышения уровня символизации используемых средств общения. С одной стороны, она позволяет систематизировать коммуникативные действия ребенка, с дру-

¹ См. также: Методические рекомендации по использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации в процессе обучения и воспитания детей с ТМНР / Т. А. Соловьева, М. В. Переверзева, С. Б. Лазуренко [и др.]. Москва: Институт коррекционной педагогики, 2023. 85 с.

² Матрица коммуникации. URL: <https://communicationmatrix.org/> (дата обращения: 10.08.2025).

гой — оценивает ребенка как отправителя сообщения [12].

Еще один способ оценки коммуникативных возможностей ребенка с множественными нарушениями, включающими нарушения слуха и зрения, представлен в работе А. Ю. Хохловой [15]. Он может быть применим для диагностики первоначальных коммуникативных возможностей, а также для мониторинга формирования средств вербальной и невербальной коммуникации, языкового развития в процессе обучения. Данная методика оценки доступного уровня символизации в общении у детей с нарушениями слуха и зрения в структуре множественных нарушений развития может применяться для диагностики возможностей ребенка, не пользующегося никакой формой словесной речи, особенно в тех случаях, когда окружающим трудно оценить, какие обращения и в какой мере понимает ребенок. Методика представляет собой стандартизированную процедуру оценки уровня символов, понятных ребенку, и учитывает возможности восприятия информации в условиях сенсорной депривации. В качестве стимульного материала используются реальные предметы, фотографии, реалистические рисунки, контурное изображение предмета, жест, письменное слово на табличке. Последовательность предъявляе-

мых средств определяется в соответствии с моделью «Символическая лестница» [14].

Наибольшие трудности в процессе образования детей с множественными нарушениями представляют подбор и выстраивание последовательности включения тех или иных средств АДК в процесс общения и необходимость адаптации традиционных коммуникативных систем, используемых для общения в случаях сочетания нескольких нарушений развития. Например, визуальное восприятие жестов и дактилологии глухим человеком при слепоте трансформируется в тактильное, а указательный жест при выраженных двигательных нарушениях — в направление взгляда и т. д. Подобные модификации многообразны и нуждаются в систематизации.

В отечественной дефектологии есть пример обучения языку и речи слепоглухих детей в процессе формирования средств общения (система И. А. Соколянского — А. И. Мещерякова) [6]. Появление среди воспитанников Сергиево-Посадского детского дома слепоглухих¹ в конце 90-х гг. XX в. детей, имеющих, кроме слепоглухоты, другие выраженные нарушения развития, приве-

¹ В настоящее время — ГБСУСО «Семейный центр им. А. И. Мещерякова».

ло педагогов учреждения к необходимости поиска решений по модификации методики обучения. Начала разрабатываться система последовательного включения в обучение детей с множественными нарушениями развития разнообразных, строго регламентированных невербальных средств, в основе которых первоначально лежит совместная предметно-практическая деятельность [2; 3; 4; 10]. Была апробирована и используется в настоящее время оригинальная система «календарей» — структурированных наборов символов различной модальности. На разных этапах обучения ребенка и в зависимости от состояния слуха, зрения, интеллекта могут вводиться в общение предметные календари; с барельефным, рельефным, контурным изображением предметов для слепых; картинные календари; календари с письменными таблицами для глобального восприятия; календарирасписания с использованием письменной формы речи; календари-дневники. Применение этих невербальных средств сочетается с работой по речевому развитию. Пример расширения речевого словаря ребенка в процессе работы с календарем-расписанием представлен в методических рекомендациях по использованию

средств альтернативной и дополнительной коммуникации в процессе обучения и воспитания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР)¹.

Заключение

Обобщая подходы к обучению навыкам коммуникации детей с различными нарушениями развития и многолетний опыт работы по формированию средств общения и устной речи у детей с ТМНР, мы предлагаем схему последовательности овладения средствами предметной, графической и мануальной альтернативной коммуникации, которые могут быть использованы при обучении студентов-дефектологов оценке уровня символизации и использования средств АДК (таблица 1). В таблице представлена вариативность предъявления средств АДК и обучения детей в зависимости от сохранности слуха, зрения, их сочетания в сложной структуре множественных расстройств.

¹ Методические рекомендации по использованию средств альтернативной и дополнительной коммуникации в процессе обучения и воспитания детей с ТМНР / Т. А. Соловьева, М. В. Переверзева, С. Б. Лазуренко [и др.]. Москва: Институт коррекционной педагогики, 2023. 85 с.

Таблица 1

Последовательность формирования средств общения у детей с нарушениями зрения и слуха в структуре множественных нарушений

Средства коммуникации (1)	Символическая лестница (М. Скелли по Р. Уайд) (2)	При выраженных нарушениях зрения в структуре множественных нарушений (3)	При выраженных нарушениях слуха в структуре множественных нарушений (4)	При слепоглухоте в структуре множественных нарушений (5)
Эмоциональный контакт (улыбка, взгляды, тактильный контакт...)		Эмоциональный контакт	Эмоциональный контакт	Эмоциональный контакт
Совместно-разделенная деятельность		Совместно-разделенная деятельность	Совместно-разделенная деятельность Конвенциональные жесты	Совместно-разделенная деятельность
Реальный объект	Реальный объект	Реальный объект	Реальный объект	Реальный объект
Репрезентативный предмет	Репрезентативный предмет	Предмет-символ Предметный календарь*	Предмет-символ Предметный календарь Изобразительные жесты	Предмет-символ Предметный календарь Контактные изобразительные жесты (рука в руке)
		Уменьшенный предмет Игрушка Часть предмета Предметный календарь	Уменьшенный предмет Игрушка Часть предмета Предметный календарь Изобразительные жесты	Уменьшенный предмет Игрушка Часть предмета Предметный календарь Контактные изобразительные жесты (рука в руке)
Изображение, модель	Цветное фото		Цветное фото Фотокалендарь	
	Цветная картинка	Модель, календарь	Модель Реалистичный рисунок Картинный календарь	Модель Контактные изобразительные жесты (рука в руке)
			Изобразительные жесты	Реалистичный рисунок (для слабовидящих) Контактные изобразительные жесты (рука в руке)

1	2	3	4	5
Символическое изображение	Черно-белые символичные изображения	Барельеф Календарь	Контурное изображение Календарь	Барельеф Календарь
		Рельеф Календарь	Схематическое изображение, календарь Пиктограмма	Рельеф Контурный рисунок (для слабовидящих) Календарь
		Контур Календарь		Контур Схематическое изображение (для слабовидящих)
Речь Слово (вербальный уровень)	Письменное слово	Таблички по Брайлю для глобального чтения	Калькирующие жесты	Калькирующие жесты
		Письменный календарь	Дактилология	Дактилология
		Чтение и письмо по Брайлю	Таблички для глобального чтения Письменный календарь Чтение и письмо	Таблички для глобального чтения Письменный календарь Чтение и письмо по Брайлю

* Календарь — специфическая система средств общения, используемая в работе со слепоглухими и лицами с ТМНР. В зависимости от используемых символов бывают предметные, картинные, фотографические, рисуночные, вербальные и другие календари. Подробнее см. в работах Р. Блахы, Е. Пташник [2; 10].

В таблице представлены специфические средства общения, которые изначально использовались при обучении слепоглухих детей и, как показала практика, доступны большинству детей с множественными нарушениями, в том числе и детям с ТМНР. Особую роль в процессе общения играют установление эмоционального контакта и использование совместно-разделенной деятельности, которые всегда вы-

двигались в качестве первоочередной задачи при обучении общению слепоглухих И. А. Соколянским. В случаях сочетанных нарушений, включающих снижение интеллекта разной степени, изменяются временные интервалы овладения различными средствами АДК, что обусловлено как тяжестью имеющихся нарушений, так и интенсивностью педагогического воздействия в образовательной организа-

ции и в семье. Некоторые дети в силу тяжести интеллектуальных нарушений овладевают только самыми простыми средствами коммуникации (эмоциональный контакт, совместные действия, операции с предметом, использование элементарных бытовых жестов).

На практических занятиях и в процессе самостоятельной работы студентам предлагаются примеры историй развития детей с множественными нарушениями развития с целью определения необходимых средств коммуникации, учитывающих их актуальные возможности; задания по подбору стимульного материала, который можно использовать для определения уровня символизации средств общения, по подбору информации для обучения родителей последовательности использования средств АДК.

Одним из эффективных приемов работы на практических занятиях может быть анализ кейс-ситуаций. Приведем несколько примеров:

1. Родители ребенка с тяжелыми нарушениями слуха и зрения пытаются научить ребенка жестовым обозначениям предметов для использования жестов как средства общения, однако ребенок не запоминает жесты. В чем ошибка родителей? Какую предварительную работу необходимо провести до введения жестов?

2. Ребенок с нарушениями слуха и зрения овладел дактилологией, читает с руки знакомые слова и короткие инструкции. Педагоги в процессе режимных моментов предлагают ребенку жесты и стремятся научить ребенка использованию жестов. Правильно ли это? Как бы Вы поступили?

3. Ребенок 5 лет с нарушениями слуха, зрения, интеллекта обучается в дошкольной организации второй год. Педагоги обучают его общению с использованием карточек PECS. Правильно ли это?

Выполнение подобных практических заданий способствует пониманию студентами разнообразия и последовательности включения средств АДК во взаимодействие с детьми с множественными нарушениями в зависимости от характера и выраженности нарушений, возраста, условий воспитания и обучения, уровня психического развития. Анализ кейс-ситуаций, видеоматериалов, самостоятельная работа, а также блоки практик в образовательных организациях для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья являются необходимыми условиями формирования навыков взаимодействия студентов с детьми с множественными нарушениями.

Литература

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми и взрослыми, имеющими интеллектуальные и

двигательные нарушения, расстройства аутистического спектра : сб. ст. / ред.-сост. В. Л. Рыскина. — Санкт-Петербург : Скифия, 2016. — 287 с.

2. Блах, Р. Календари. Пособие по формированию средств общения (пер.с англ.) / Р. Блах. — Сергиев Посад : ФГУ СПДДС Росздрава, 2007. — 79 с.

3. Дайк, Ван Я. Подход к обучению и диагностике детей с множественными сенсорными нарушениями / Я. Ван Дайк // Дефектология. — 1990. — № 1. — С. 67–75.

4. Заречнова, Е. А. Средства общения, доступные детям с нарушениями зрения и слуха, и их роль в формировании умения общаться / Е. А. Заречнова // Дефектология. — 2010. — № 2. — С. 39–46. EDN: LAESGZ.

5. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина ; под ред. А. Г. Рузской. — Москва : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. — 384 с.

6. Мещеряков, А. И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения / А. И. Мещеряков. — Москва : Просвещение, 1974. — 328 с.

7. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : пособие для педагогов и родителей / С. Е. Гайдукевич, В. Гайслер, Ф. Готан и др. ; науч. ред. С. Е. Гайдукевич. — 2-е изд. — Минск : УО «БГПУ им. М. Танка», 2008. — 144 с. EDN: SPATTH.

8. Повышение квалификации учителей-дефектологов в области альтернативной и дополнительной коммуникации / Т. Н. Исаева, О. Р. Лотош, И. Н. Текоцкая, И. С. Топорова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2025. — № 1. — С. 64–73. EDN: NZDNQK.

9. Практико-ориентированный подход в подготовке студентов к работе с детьми с множественными нарушениями развития / Л. А. Голловниц, М. В. Жигорева, М. В. Переверзева // Специальное образование. — 2023. — № 3 (71). — С. 141–154. EDN: LZIBUJ.

10. Пташник, Е. Несимволическая и символическая коммуникация слепоглухих детей (системы, средства, оценка, методические приемы работы) / Е. Пташник. — Сергиев Посад, 2005. — 80 с.

11. Развитие коммуникативно-рефлексивных способностей у детей 6–10 лет в зависимости от способов организации учебных взаимодействий : коллектив. моногр. / под ред. В. В. Рубцова. — Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. — 203 с.

12. Рязанова, И. Л. Оценка коммуникативных навыков и подбор альтернативных и дополнительных средств общения детям с ТМНР / И. Л. Рязанова // Universum: психология и образование. — 2018. — № 5 (47). — С. 4–10. EDN: XONZMD.

13. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. фон Течнер, Х. Мартинсен ; [пер. с англ. И. А. Чистович]. — 2-е изд. — Москва : Теревинф, 2017. — 432 с.

14. Уайд, Р. Предпосылки и развитие ААК / Р. Уайд. — URL: <http://ru.calameo.com/read/002015598651ab97ffe6> (дата обращения: 10.08.2025).

15. Хохлова, А. Ю. Методика оценки доступного уровня символизации в общении у детей с нарушениями слуха и зрения и множественными нарушениями развития / А. Ю. Хохлова // Клиническая и специальная психология. — 2016. — Т. 5, № 2. — С. 121–134. EDN: WGFEYD.

16. Musyoka, M. M. Perceptions of teachers' preparedness to teach deaf and hard of hearing students with additional disabilities: A qualitative case study / Millicent M. Musyoka, M. A. Gentry, D. R. Meek // Journal Of Developmental and Physical Disabilities. — 2017. — Iss. 29. — P. 827–848.

17. Preisler, G. Development of communication in deafblind children / G. Preisler // Scandinavian Journal of Disability Research. — 2006. — Vol. 7, Iss. 1. — P. 41–62.

References

1. Ry'skina, V. L. (Ed.-comp.) (2016). *Al'ternativnaya i dopolnitel'naya kommunikatsiya v rabote s det'mi i vzrosly'mi, imeyushimi intellektual'ny'e i dvigatel'ny'e narusheniya, rasstrojstva avtisticheskogo spektra* = Alternative and additional communication in working with children and adults with intellectual and motor disabilities, autism spectrum disorders. Collection of articles. St. Petersburg: Skifiya, 287 p.
2. Blaxa, R. (2007). *Kalendar. Posobie po formirovaniyu sredstv obshheniya* = Calendars. A guide to developing communication tools (translated from English). Sergiev Posad: FGU SPDDs Roszdruva, 79 p.
3. Van Dajk, Ya. (1990). *Podxod k obucheniyu i diagnostike detej s mnozhestvenny'mi sensorny'mi narusheniyami* = An approach to teaching and diagnosing children with multiple sensory impairments. *Defectology*, 1, 67–75.
4. Zarechnova, E. A. (2010). *Sredstva obshheniya, dostupny'e detyam s narusheniyami zreniya i sluxa, i ix rol' v formirovanii umeniya obshhat'sya* = Communication tools available to visually and hearing-impaired children and their role in developing communication skills. *Defectology*, 2, 39–46.
5. Lisina, M. I. (1997). *Obshhenie, lichnost' i psixika rebenka* = Communication, personality and psyche of a child (Ed. A. G. Ruzskaja). Moscow: Institut prakticheskoy psixologii, Voronezh: NPO «MODE`K», 384 p.
6. Meshcheryakov, A. I. (1974). *Slepogluxonemy'e deti. Razvitiye psixiki v processe formirovaniya povedeniya* = Deaf-blind children. Development of the psyche in the process of behavior formation. Moscow: Prosveshchenie, 328 p.
7. Gajdukevich, S. E., Gajslar, V., Gotan, F., et al. (2008). *Obuchenie i vospitanie detej v usloviyax centra korrekcionno-razvivayushhego obucheniya i rehabilitatsii* = Teaching and upbringing of children in the conditions of the center of correctional and developmental education and rehabilitation. A manual for teachers and parents (Scient. ed. S. E. Gajdukevich, 2nd ed.). Minsk: BGPU im. M. Tanki, 144 p.
8. Isaeva, T. N., Lotosh, O. R., Tekoczkaya, I. N., Toporova, I. S. (2025). *Povyshenie kvalifikatsii uchitelej-defektologov v oblasti al'ternativnoj i dopolnitel'noj kommunikatsii* = Advanced training of special education teachers in the field of alternative and additional communication. *Education and training of children with disabilities*, 1, 64–73.
9. Golovchicz, L. A., Zhigoreva, M. V., Pereverzeva, M. V. (2023). *Praktiko-orientirovannyj podxod v podgotovke studentov k rabote s det'mi s mnozhestvenny'mi narusheniyami razvitiya* = Practice-oriented approach in preparing students for work with children with multiple developmental disorders. *Special Education*, 3(71), 141–154.
10. Ptashnik, E. (2005). *Nesimvolicheskaya i simvolicheskaya kommunikatsiya slepogluxix detej (sistemy, sredstva, ocenka, metodicheskie priemy raboty)* = Non-symbolic and symbolic communication of deaf-blind children (systems, means, assessment, methodological techniques). Sergiev Posad, 80 p.
11. Rubczov, V. V. (Ed.) (2023). *Razvitiye kommunikativno-refleksivnyx sposobnostej u detej 6–10 let v zavisimosti ot sposobov organizatsii uchebnyx vzaimodejstvij* = Development of communicative and reflexive abilities in children aged 6-10 years depending on the methods of organizing educational interactions. Collective monograph. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 203 p.
12. Ryazanova, I. L. (2018). *Ocenka kommunikativnyx navykov i podbor al'ternativnyx i dopolnitel'nyx sredstv obshheniya detyam s TMNR* = Assessment of communication skills and selection of alternative and additional means of communication for children with MSDD. *Universum: psixologiya i obrazovanie*, 5(47), 4–10.
13. Techner, S. fon, Martinsen, H. (2017). *Vvedenie v al'ternativnyy i dopolnitel'nyy kommunikatsionnyy zhesty i graficheskie simvolyy dlya lyudej s dvigatel'ny'mi i intellektual'ny'mi narusheniyami, a takzhe s rasstrojstvami avtisticheskogo spektra* = Introduction to alternative and augmentative communication: gestures and graphic symbols for people with motor and intellectual

disabilities, as well as with autism spectrum disorders (Transl. from English by I. A. Chis-tovich, 2nd ed.). Moscow: Terevinf, 432 p.

14. Wide, R. (n.d.). Predposylki i razvitiie AAK = Prerequisites and development of AAC. Available at August 10, 2025 from <http://ru.calameo.com/read/002015598651ab97fffe6>

15. Xoxlova, A. Yu. (2016). Metodika ocen-ki dostupnogo urovnya simbolizatsii v ob-shhenii u detej s narusheniyami sluxa i zre-niya i mnozhestvenny`mi narusheniyami raz-vitiya = Methodology for assessing the ac-cessible level of symbolization in communi-cation in children with hearing and vision

impairments and multiple developmental di-sabilities. *Clinical and Special Psychology*, 5(2), 121–134.

16. Musyoka, Millicent M., Gentry, M. A., Meek, D. R. (2017). Perceptions of teachers' preparedness to teach deaf and hard of hear-ing students with additional disabilities: A qualitative case study. *Journal Of Devel-opmental and Physical Disabilities*, 29, 827–848.

17. Preisler, G. (2006). Development of communication in deafblind children. *Scan-dinavian Journal of Disability Reseach*, 7(1), 41–62.

Анастасия Юрьевна Квасова^{1✉}
Олег Леонидович Подлиняев^{2✉}

Anastasiya Yu. Kvasova^{1✉}
Oleg L. Podlinyaev^{2✉}

**ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ
К СОПРОВОЖДЕНИЮ
РОДИТЕЛЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ
ИНКЛЮЗИВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**READINESS OF FUTURE
TEACHERS TO SUPPORT
PARENTS
OF SCHOOLCHILDREN
WITH DISABILITIES
IN INCLUSIVE EDUCATION
SETTINGS**

^{1,2} Иркутский государственный универси-
тет, Иркутск, Россия

¹ ana8100597@yandex.ru, SPIN-код: 7668-
9027, <https://orcid.org/0009-0005-0262-2561>

² podlinyaev@inbox.ru, SPIN-код: 8185-
9288, <https://orcid.org/0000-0002-6633-3997>

Аннотация. В условиях распро-
странения инклюзивных практик в
образовательной среде особую акту-
альность приобретает проблема про-
фессиональной подготовки педагогов
к сопровождению семей, воспитыва-
ющих детей с ограниченными воз-
можностями здоровья. Однако резуль-
таты исследований проблем подготов-
ки будущих специалистов в данной
области свидетельствуют о том, что
студенты чаще всего оказываются
недостаточно подготовлены к реали-
зации сопровождения родителей обу-
чающихся с ОВЗ. В статье представ-
лены результаты эмпирического ис-
следования, направленного на оценку
готовности студентов к сопровожде-
нию родителей детей с ограниченными

^{1,2} Irkutsk State University, Irkutsk, Russia

¹ ana8100597@yandex.ru, SPIN code: 7668-
9027, <https://orcid.org/0009-0005-0262-2561>

² podlinyaev@inbox.ru, SPIN code: 8185-
9288, <https://orcid.org/0000-0002-6633-3997>

Abstract. In the context of the spread
of inclusive practices in the educational
environment, the problem of profes-
sional training of teachers to support
families raising children with disabili-
ties becomes particularly relevant.
However, the results of the studies on
the training of future specialists in this
field indicate that students are often
insufficiently prepared to provide sup-
port to the parents of students with
disabilities. The article presents the
results of an empirical study aimed at
assessing the readiness of students to
support parents of children with disa-
bilities in inclusive education. The
study employs a complex methodologi-
cal approach, including the analysis of
scholarly literature, student question-

ми возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. В исследовании применялся комплексный методологический подход, включающий анализ научной литературы, анкетирование обучающихся (N = 527) и статистическую обработку данных с использованием ϕ -критерия Фишера.

Результаты исследования позволили определить структурную модель готовности, состоящую из четырех ключевых компонентов: личностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного. На основе разработанных критериев установлено, что большинство студентов демонстрируют недостаточный уровень сформированности практических навыков и системных знаний, необходимых для эффективного сопровождения семей, воспитывающих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Выводы, сделанные по результатам проведенного исследования, подтверждают необходимость пересмотра существующих подходов к организации профессиональной подготовки педагогов, важность интеграции теории и практики, углубления методологических знаний студентов и формирования у них устойчивых ценностных установок, ориентированных на инклюзивную образовательную среду.

Ключевые слова: педагогические вузы, студенты-педагоги, подготовка будущих педагогов, инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, профессиональная готовность студентов, сопровождение родителей, родители

naires (N = 527), and statistical data processing using the Fisher ϕ -test.

The results of the study allowed the authors to work out a structural model of readiness, which consists of four key components: personal, cognitive, activity-based, and reflexive-evaluative. Based on the developed criteria, it was found that most students demonstrate an insufficient level of practical skills and systemic knowledge necessary for effective support for families raising students with disabilities.

The conclusions of this study confirm the need to revise the existing approaches to professional teacher training, the importance of integrating theory and practice, deepening students' methodological knowledge, and fostering their sustainable values oriented at inclusive educational environment.

Keywords: pedagogical universities, students-future-teachers, training future teachers, inclusion, inclusive education, inclusive educational environment, disabilities, children with disabilities, professional readiness of students, support for parents, parents, work with parents, families of children with disabilities, empirical studies, family education,

ли, работа с родителями, семьи детей с ОВЗ, эмпирические исследования, семейное воспитание, когнитивный компонент, деятельностный компонент, рефлексивно-оценочный компонент.

Информация об авторах: Квасова Анастасия Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории и практик специального обучения и воспитания, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, адрес: 664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, д. 1, г. Иркутск, Россия, email: ana8100597@yandex.ru.

Подлиняев Олег Леонидович, доктор педагогических наук, профессор, профессор, кафедра педагогики, Педагогический институт, Иркутский государственный университет, адрес: 664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, д. 1, г. Иркутск, Россия, email: ana8100597@yandex.ru.

Для цитирования: Квасова, А. Ю. Готовность будущих педагогов к сопровождению родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / А. Ю. Квасова, О. Л. Подлиняев. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 3 (79). — С. 111-131.

Введение

Современная образовательная политика России, закреплённая в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), провозглашает принцип равного доступа к обучению для всех детей, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Инклюзивное образование предполагает не только адаптацию

cognitive component, activity-based component, reflexive-evaluative component.

Author's information: Kvasova Anastasiya Yur'evna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Practice of Special Education and Upbringing, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia.

Podlinyaev Oleg Leonidovich, Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia.

For citation: Kvasova, A. Yu., Podlinyaev, O. L. (2025). Readiness of Future Teachers to Support Parents of Schoolchildren with Disabilities in Inclusive Education Settings. *Special Education*, 3(79), pp. 111-131. (In Russ.)

учебного процесса, но и активное вовлечение родителей в образовательный процесс. Семьи детей с ОВЗ часто сталкиваются с психологическими, информационными и организационными трудностями, что подчеркивает необходимость их профессионального педагогического сопровождения в условиях образовательной организации. Однако, как показывает практика, педагоги зачастую не готовы к со-

провождению родителей обучающихся с ОВЗ, что выражается в дефиците знаний о специфике взаимодействия с семьями детей с ОВЗ. Отсутствие систематической методической поддержки и практических навыков работы с родителями, имеющими особые запросы и тревоги, усугубляет ситуацию. Наконец, в традиционной системе профессиональной подготовки педагогов акцент делается преимущественно на работу с детьми, тогда как психолого-педагогическое сопровождение семьи остается на периферии образовательной программы, что является еще одной причиной недостаточной компетентности педагогов в этой сфере.

Анализ Профессионального стандарта педагога позволяет выделить ключевые компетенции, необходимые педагогу для организации эффективного взаимодействия с родителями обучающихся. В частности, в стандарте акцентируется внимание на важности развития у педагогов навыков психолого-педагогического сопровождения семей обучающихся, организации конструктивного взаимодействия с ними, а также формирования толерантности и способности к выстраиванию партнерских отношений¹.

¹ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, началь-

Данные требования подчеркивают актуальность целенаправленной подготовки будущих специалистов к работе в условиях инклюзивного образования, где особую значимость приобретает профессиональное сопровождение родителей обучающихся с ОВЗ.

Однако существующая система высшего образования сталкивается с рядом проблем, препятствующих полноценной подготовке студентов. Прежде всего доминирование теоретической составляющей в учебных программах ограничивает возможности для отработки практических навыков взаимодействия с семьями обучающихся. Кроме того, недостаточная междисциплинарная интеграция затрудняет формирование целостного подхода к инклюзивному образованию, в котором сочетались бы педагогические, психологические и дефектологические аспекты [19]².

ного общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 окт. 2013 г. № 544н. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 11.07.2025).

² См. также: Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: специальность 13.00.08: дис. ... д-ра пед. наук / Хитрюк Вера Валерьевна. Калининград, 2015. 390 с.

Преодолению этих барьеров будет способствовать усиление практико-ориентированных компонентов обучения, включающих стажировки в инклюзивных образовательных учреждениях, внедрение модулей, направленных на работу с родителями. Только при таком подходе выпускники педагогических вузов смогут развить компетенции, необходимые для успешного сопровождения семей в условиях инклюзивного образования.

Указанные обстоятельства обусловили актуальность настоящего исследования, целью которого стало определение уровня сформированности готовности студентов — будущих педагогов к сопровождению родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования. Достижению поставленной цели способствовало решение следующих задач.

1. Осуществить комплексный анализ теоретических и методологических аспектов подготовки будущих педагогов к сопровождению родителей обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

2. Выделить критерии и показатели оценки готовности будущих педагогов к сопровождению родителей обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

3. Определить состояние готовности будущих педагогов к со-

провождению родителей обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Методология

Современные исследования, в которых рассматриваются различные аспекты психолого-педагогического сопровождения субъектов инклюзивного образования (С. В. Алехина [1; 13], Н. Н. Малофеев [11], Е. Р. Ярская-Смирнова [6; 20], В. В. Рубцов [15], Т. А. Пономарева [14]), демонстрируют значительный теоретический прогресс в понимании принципов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. В то же время, как показал анализ научной литературы, вопросы системного взаимодействия педагогических работников с семьями указанной категории обучающихся не получили достаточной разработанности. Наиболее заметным пробелом исследовательского поля остается отсутствие методически обоснованных подходов к включению родителей в образовательный процесс, что существенно снижает эффективность реализации инклюзивных практик.

В работах ведущих отечественных специалистов прослеживается определенная динамика научного интереса к данной проблематике. Так, С. В. Алехина разрабатывает концептуальные модели педагогического взаимодействия с родителями, указывая на

важность формирования партнерских отношений и активного вовлечения семьи в образовательную деятельность [3]. Е. Р. Ярская-Смирнова в рамках социокультурного подхода исследует системные барьеры, препятствующие полноценной социальной интеграции семей, воспитывающих обучающихся с ОВЗ. Несмотря на значительный вклад в понимание макросоциальных факторов инклюзии, автор не предлагает конкретных педагогических технологий работы с родительским сообществом. Примечательно, что в своих выводах исследователь отмечает недостаточный уровень подготовки педагогических кадров к осуществлению эффективного взаимодействия с семьями обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [6; 20].

Исследования вопросов профессиональной подготовки педагогов (С. В. Алехина [2], С. Н. Бездетко, Г. Г. Зак, Е. В. Каракулова, Г. К. Труфанова, А. В. Цыганкова [4], Л. В. Горюнова [5], Е. В. Зволейко [7], Е. В. Кетриш [9], И. Ю. Левченко [10], В. И. Морозова [12])¹,

Е. В. Самсонова [16], В. В. Хитрюк [17; 18], С. В. Яковлев, И. М. Яковлева [19]) посвящены преимущественно формированию компетенций, связанных с непосредственной работой с детьми с ОВЗ. Однако, как отмечает В. И. Морозова, тема подготовки будущих педагогов к эффективному взаимодействию с родителями данной категории детей остается недостаточно изученной. По ее наблюдению, в существующих образовательных программах педагогических вузов редко предусмотрено целенаправленное формирование специализированных умений, необходимых для организации психолого-педагогического сопровождения семей, в том числе навыков консультирования, медиации конфликтов и организации совместной деятельности в условиях инклюзивной образовательной среды².

Эмпирические данные, полученные в ходе исследований ведущих научных центров (НИУ ВШЭ, 2020; МГПУ, 2021; РАНХиГС, 2022), свидетельствуют о существенных пробелах в системе профессионального образования педа-

¹ См. также диссертацию: *Морозова В. И. Подготовка будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании: специальность 5.8.7: дис. ... канд. пед. наук / Морозова Виктория Игоревна. Волгоград, 2021. 235 с.*

² Морозова В. И. Подготовка будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании: специальность 5.8.7: дис. ... канд. пед. наук / Морозова Виктория Игоревна. Волгоград, 2021. 235 с.

гогов. В частности, анализ учебных планов педагогических вузов показал, что лишь 8–10 % образовательных программ включают специализированные дисциплины или модули по работе с родителями детей с ОВЗ¹. Кроме того, по мнению Е. В. Кетриш [9] и И. М. Яковлевой [19], значительный дисбаланс между теоретической подготовкой и формированием практических навыков, отсутствие унифицированных критериев оценки профессиональной готовности педагогов, а также недостаточное внимание к междисциплинарным аспектам (включая специальную психологию и правовые основы инклюзивного образования) существенно снижают эффективность подготовки будущих специалистов.

Перспективными направлениями дальнейших исследований могут стать разработка критериев и показателей профессиональной готовности, создание практико-ориентированных учебных модулей с использованием кейс-стади и супервизий, а также адаптация зарубежного опыта поддержки семей в инклюзивном образовании.

Таким образом, проблема подготовки будущих педагогов к со-

провождению родителей обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования требует системного научного осмысления и практической проработки, что обуславливает необходимость дальнейших исследований в данной области.

Результаты настоящего исследования вносят вклад в развитие теории инклюзивного образования, конкретизируя структуру профессиональной готовности педагогов к работе с родителями обучающихся с ОВЗ. Определение критериев, показателей и уровней сформированности данной готовности позволяет систематизировать существующие подходы и создать теоретическую основу для последующих исследований в области специальной педагогики и инклюзивной практики.

Практическая ценность исследования заключается в разработке диагностического инструментария, позволяющего оценивать уровень сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению семей, воспитывающих обучающихся с ОВЗ. Данный инструментарий может быть использован в рамках вузовской подготовки, повышения квалификации педагогических кадров, а также при мониторинге эффективности образовательных программ, направленных на развитие инклюзивных компетенций специалистов.

¹ Образование в цифрах: краткий статистический сборник / Минобрнауки России, Росстат, НИУ ВШЭ; редкол.: Н. Ю. Анисимов [и др.]. М.: Высшая школа экономики, 2024. 129 с.

Методы исследования

Результаты анализа современных исследований свидетельствуют, что профессиональная готовность педагогов к инклюзивному образованию формируется как интегративное качество, совмещающее когнитивно-методический (знание адаптивных технологий и основ коррекционной педагогики), психологический (эмоциональная толерантность, мотивация к сотрудничеству) и коммуникативный (навыки эмпатического взаимодействия, медиация конфликтов) компоненты [9]. Как показывают эмпирические данные, ключевым фактором эффективности инклюзивной практики выступает способность педагога преодолевать социально-педагогические барьеры через партнерское взаимодействие с семьями, включающее методическую поддержку и психолого-педагогическое сопровождение родителей [2]¹.

Разработанная авторами структурная модель готовности будущих педагогов к сопровождению

родителей детей с ограниченными возможностями здоровья интегрирует четыре взаимосвязанных и взаимодействующих компонента, положенных в основу настоящего исследования [8]²:

1) личностный (ценностные установки на инклюзию);

2) когнитивный (знание нормативно-правовых основ и психолого-педагогических технологий инклюзии);

3) деятельностный (навыки проектирования адаптивных образовательных маршрутов);

4) рефлексивно-аналитический (способность к самооценке и коррекции профессиональных действий).

Предложенный подход подчеркивает необходимость системной подготовки педагогов, сочетающей формирование эмоционально-ценностного принятия разнообразия с развитием конкретных профессиональных компетенций, что подтверждается исследованиями в области коррекционной педагогики.

¹ См. также: Хитрюк В. В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: специальность 13.00.08: дис. ... д-ра пед. наук / Хитрюк Вера Валерьевна. Калининград, 2015. 390 с.

² См. также: Морозова В. И. Подготовка будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании: специальность 5.8.7: дис. ... канд. пед. наук / Морозова Виктория Игоревна. Волгоград, 2021. 235 с.

Таблица 1

Критерии и показатели оценки уровня сформированности готовности будущих педагогов к сопровождению родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

№	Критерий	Показатель
1	Личностный	<ul style="list-style-type: none"> • Мотивирован на осуществление трудовых действий в условиях инклюзивного образования. • Имеет положительное отношение к инклюзивному образованию. • Принимает детей с ОВЗ как обучающихся образовательной организации. • Осознает значимость создания специальных условий для получения образования обучающимися с ОВЗ. • Мотивирован на положительное и конструктивное взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся с ОВЗ
2	Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> • Знает основные понятия инклюзивного образования («обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «специальные условия получения образования» и т. д.), положения нормативно-правовых документов. • Знает категории детей с ОВЗ и их особенности. • Имеет представление о специфике психолого-педагогического сопровождения семей обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. • Знает специфику работы ППк и ПМПк, понимает их роль в процессе сопровождения родителей. • Имеет представление о роли родителей в реализации программ сопровождения детей с ОВЗ
3	Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> • Имеет опыт педагогической работы с семьями детей с ОВЗ. • Проявляет навыки разработки программ сопровождения семей, воспитывающих обучающихся с ОВЗ, в команде специалистов (диагностика, определение приоритетных задач сопровождения). • Умеет организовывать мероприятия для семей, воспитывающих обучающихся с ОВЗ, в условиях инклюзии в соответствии с программой сопровождения.

№	Критерий	Показатель
3	Деятельностный (окончание)	• Имеет опыт консультирования родителей, воспитывающих обучающихся с ОВЗ
4	Рефлексивно-оценочный	<ul style="list-style-type: none"> • Адекватно оценивает свою готовность к работе с семьями, воспитывающих обучающихся с ОВЗ, в условиях инклюзивного образования. • Критично анализирует трудности взаимодействия с родителями, воспитывающих обучающихся с ОВЗ, в условиях инклюзивного образования

На основе данной структуры, а также в соответствии с Профессиональным стандартом педагогической деятельности¹ разработана система критериев для определения уровня сформированности каждого компонента. Эти критерии соотнесены с конкретными показателями проявления готовности (табл. 1).

Для определения состояния исследуемой готовности выделены четыре уровня: критический (недостаточная подготовленность); базовый (минимально необходимый уровень); функциональный (устойчивая профессиональная компетентность); профессиональ-

ный (высокий уровень готовности)².

При изучении готовности будущих педагогов к сопровождению семей использовалась разработанная авторами анкета «Готовность будущих педагогов к сопровождению родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования». Анкета представляет собой валидный диагностический инструмент, помогающий провести комплексную оценку профессионально-личностной подготовленности будущих педагогических кадров к работе с родителями обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивной среды (n = 50 вопросов). Структура инструмента отражает многокомпо-

¹ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 окт. 2013 г. № 544н. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 11.07.2025).

² Квасова, А. Ю. Формирование готовности будущих педагогов к сопровождению родителей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: 5.8.1 : дис. ... канд. пед. наук / Квасова Анастасия Юрьевна. Якутск, 2023. С. 62–63.

нентную природу исследуемого конструкта, включающего лично-отно-мотивационный (12 вопросов), когнитивный (15 вопросов), деятельностный (15 вопросов) и рефлексивно-оценочный (8 вопросов) блоки. Применение комбинированной системы вопросов (закрытых, полужакрытых и открытых) позволяет осуществлять как количественный анализ уровня сформированности компетенций, так и качественную интерпретацию ценностно-смысловых аспектов профессиональной позиции респондентов.

Эмпирическая база исследования включает данные анкетирования, проведенного среди студентов третьего курса Иркутского государственного университета, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профили: «История — Обществознание», «Музыка — Дополнительное образование», «Изобразительное искусство — Дополнительное образование», «Русский язык — Литература», «Иностранный язык»). В исследовании приняли участие 527 респондентов. Эксперимент проводился в период с 2022 по 2025 г. Такой временной интервал позволил обеспечить репрезентативность выборки и проследить динамику формиро-

вания профессиональной готовности будущих педагогов в условиях трансформации системы инклюзивного образования. Полученные данные были подвергнуты количественному и качественному анализу с применением методов математической статистики для валидации результатов и выявления значимых корреляций между компонентами готовности.

Основные результаты исследования

Рассмотрим более подробно результаты по каждому компоненту готовности будущих педагогов к сопровождению родителей обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Личностный компонент.

Проведенное исследование позволило выявить уровни сформированности личностного компонента профессиональной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Полученные данные свидетельствуют о сложной динамике принятия инклюзивных ценностей — от декларативного признания принципов равенства до их осознанной интеграции в профессиональную деятельность (табл. 2).

Таблица 2

Распределение студентов по уровням сформированности личностного компонента готовности к сопровождению родителей обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования

Уровень	Доля, %	Количество студентов, чел.
Профессиональный	5	26
Функциональный	67	354
Базовый	23	121
Критический	5	26
Всего	100	527

Анализ данных показал преобладание функционального уровня (67 %), который отражает устойчивую профессионально-личностную позицию, при которой будущие педагоги демонстрируют осознанное принятие инклюзивных принципов. Позитивное отношение студентов к инклюзии сочетается с пониманием ими необходимости создания специальных условий и мотивацией к сотрудничеству с родителями обучающихся с ОВЗ. Однако, несмотря на сформированность установок, у бакалавров сохраняется потребность в методической поддержке, что указывает на незавершенность процесса профессионализации.

Доля респондентов, достигших профессионального уровня, составила лишь 5 %. Студенты этой группы, имеющие опыт взаимодействия с обучающимися с ОВЗ, демонстрируют не только принятие разнообразия образовательных потребностей, но и ак-

тивное участие в создании инклюзивной среды. Их профессиональная уверенность и готовность к сотрудничеству с родителями говорит о том, что личный опыт способствует преодолению стереотипов и развитию эмпатии.

Базовый уровень продемонстрировали 23 % студентов: будущие педагоги формально признают право детей с ОВЗ на образование, однако их поддержка инклюзии остается осторожной, так как они отмечают организационные сложности. Показательно, что даже при теоретическом принятии инклюзивных ценностей студенты испытывают неуверенность в практических аспектах взаимодействия с родителями детей с ОВЗ.

Следует отметить, что у 5 % респондентов сформированность личностного компонента готовности к сопровождению родителей обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования остается на критическом уровне, что сви-

детельствует о выраженном дефиците в личностно-профессиональной сфере. Студенты данной группы демонстрируют скептическое отношение к инклюзивным образовательным практикам, обосновывая свою точку зрения целесообразностью организации учебного процесса для обучающихся с ОВЗ в специализированных образовательных организациях. Такая позиция говорит об устойчивости стереотипных представлений о формах обучения детей данной категории. Низкая мотивация этой группы студентов к профессиональной деятельности в инклюзивной среде коррелирует с отсутствием у них личного опыта взаимодействия с обучающимися с ОВЗ.

Таким образом, исследование уровня сформированности личностного компонента профессио-

нальной готовности у студентов выявило противоречие между позитивным отношением будущих педагогов к сотрудничеству с родителями обучающихся с ОВЗ и недостаточной уверенностью в собственных профессиональных компетенциях. Полученные данные подтверждают значимость формирования гуманистической профессиональной позиции педагогов как ключевого условия эффективного сопровождения родителей в инклюзивной образовательной среде.

Когнитивный компонент.

Проведенное исследование выявило существенную вариативность в уровне профессиональных знаний у будущих педагогов по вопросам сопровождения родителей обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования (табл. 3).

Таблица 3

Распределение студентов по уровням сформированности профессиональных знаний о сопровождении родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

Уровень	Доля, %	Количество студентов, чел.
Профессиональный	0	0
Функциональный	1	6
Базовый	83	436
Критический	16	85
Всего	100	527

Согласно результатам анализа данных, полученных в ходе анкетирования, в группе испытуемых большая доля приходится на студентов, демонстрирующих базовый уровень сформированности профессиональных знаний (83 %), что свидетельствует о поверхностном усвоении ими ключевых концепций, таких как нормативно-правовые основы инклюзии, категории и особенности обучающихся с ОВЗ, а также формы и методы работы с их семьями. Такие студенты имеют общее понимание темы, однако их знания носят фрагментарный характер и не обеспечивают уверенности в практической реализации сопровождения в команде специалистов.

Примечательно, что лишь 1 % опрошенных достиг функционального уровня. Они обладают более системными, но недостаточно углубленными знаниями в области инклюзивного образования. Эти студенты знакомы с основными принципами работы с родителями, видами психолого-педагогического сопровождения, имеют представления о деятельности психолого-педагогического консилиума и психолого-медико-педагогической комиссии, однако уровень их подготовки не позволяет в полной мере проектировать и реализовывать индивидуальные программы сопровождения семей.

Тревожным индикатором является значительная доля студен-

тов, уровень сформированности когнитивного компонента у которых оценивается как критический (16 %). У этих студентов наблюдаются существенные пробелы в знаниях: они слабо ориентируются в законодательной базе инклюзивного образования, не различают категории обучающихся с ОВЗ, не владеют методами изучения семей и формами работы с родителями. Это указывает на недостаточную подготовку в рамках образовательной программы и необходимость дополнительного обучения.

Отсутствие респондентов, достигших профессионального уровня сформированности когнитивного компонента готовности (0 %), подтверждает тезис о том, что современная система подготовки педагогов не обеспечивает формирования глубоких, концептуальных знаний, необходимых для эффективного сопровождения родителей, воспитывающих обучающихся с ОВЗ, в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, результаты оценки выраженности когнитивного компонента исследуемой готовности выявили наличие у будущих педагогов существенных пробелов в профессиональных знаниях, преобладание в системе знаний базового (83 %) и критического (16 %) уровней. Это свидетельствует о недостаточной сформированности у студентов системных представле-

ний об инклюзивном образовании и сопровождении родителей обучающихся с ОВЗ.

Деятельностный компонент.

Проведенный опрос позволил оценить уровень готовности студентов педагогического профиля третьего курса к реализации педагогической деятельности по сопровождению семей, воспитывающих обучающихся с ОВЗ, в условиях инклюзивного образования. Результаты исследования обнаружили значительный разрыв между требованиями к профессиональной деятельности и уровнем подготовленности студентов к ее реализации (табл. 4).

Результаты показывают, что подавляющее большинство обучающихся (95 %) демонстрируют критический уровень сформированности профессиональных умений и навыков сопровождения родителей обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. Это означает, что они не обладают достаточными навыка-

ми диагностики семей, воспитывающих обучающихся с ОВЗ, испытывают значительные трудности в установлении контакта с родителями и не способны самостоятельно разрабатывать и реализовывать программы сопровождения данных семей в условиях инклюзии. Такие студенты не используют современные технологии работы с семьей, что свидетельствует о недостаточной теоретической и практической подготовке.

Базовый уровень отмечен лишь у 5 % студентов. Данные студенты имеют опыт взаимодействия с родителями обучающихся с ОВЗ в условиях образовательной организации. Так, некоторые студенты уже с третьего курса обучения начинают работать по специальности. Они способны применять элементарные диагностические методики и могут оказывать упрощенную консультативно-методическую поддержку,

Таблица 4

Распределение студентов по уровням сформированности профессиональных умений и навыков сопровождения родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

Уровни	Доля, %	Кол-во, чел.
Профессиональный	0	0
Функциональный	0	0
Базовый	5	26
Критический	95	501
Всего	100	527

Таблица 5

Распределение студентов по уровням сформированности рефлексивно-оценочного компонента готовности к сопровождению родителей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования

Уровень	Доля, %	Количество студентов, чел.
Профессиональный	10	53
Функциональный	77	406
Базовый	13	68
Критический	0	0
Всего	100	527

однако их деятельность отличается шаблонностью, отсутствием индивидуального подхода и ограниченным применением педагогических технологий.

Студентов, показывающих функциональный и профессиональный уровни сформированности готовности по деятельностному компоненту, что предполагает самостоятельное проведение диагностики, гибкость в выборе методов работы и умение адаптировать стратегии сопровождения, в данной выборке не оказалось. Это указывает на определенные проблемы в подготовке будущих специалистов.

Таким образом, результаты исследования выявили критический дефицит умений и навыков сопровождения родителей обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования у студентов.

Рефлексивно-оценочный компонент. Эмпирические данные, отражающие сформированность

рефлексивно-оценочного компонента готовности будущих педагогов к сопровождению родителей обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования, систематизированы и представлены в табл. 5. Анализ показателей позволил выявить уровень развития рефлексивных способностей, а также способности к критической оценке собственной профессиональной деятельности в рамках сопровождения семей, воспитывающих обучающихся с ОВЗ.

Распределение по уровням сформированности рассматриваемого компонента свидетельствует о преобладании в выборке респондентов, демонстрирующих функциональный уровень (77 %), что отражает достаточную сформированность у них базовых навыков рефлексии и прогностического анализа. Студенты данной группы способны оценивать результативность своей профессиональной

деятельности, однако испытывают сложности в критическом осмыслении собственных ошибок и нуждаются в методической поддержке при выборе оптимальных стратегий взаимодействия с родителями обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

Существенно меньше доля студентов, достигших профессионального уровня (10 %), который характеризуется целостным и осознанным подходом к сопровождению семей в условиях образовательной организации. Эти студенты демонстрируют творческую самореализацию, берут на себя ответственность за профессиональную деятельность и самостоятельно выстраивают стратегии ее совершенствования.

Базовый уровень (13 %) отмечен у студентов, испытывающих трудности в рефлексии и прогнозировании своей деятельности. Их самооценка отличается односторонностью и ригидностью, что может затруднять гибкое реагирование на запросы родителей. При этом отсутствие в выборке студентов, у которых сформированность рефлексивно-оценочного компонента была бы на критиче-

ском уровне (0 %), является позитивным показателем, свидетельствующим о наличии у студентов хотя бы минимальной базовой готовности к профессиональной деятельности.

Полученные результаты говорят о значительном потенциале профессионального роста студентов, который может быть реализован через целенаправленное развитие рефлексивных и прогностических навыков, а также усиление практической составляющей подготовки.

Для обеспечения валидности исследования полученные эмпирические данные были подвергнуты статистической обработке с применением ϕ -критерия Фишера. Уровень статистической значимости (p -value) установлен на отметке $p < 0,01$ (табл. 6).

Корреляционный анализ (ϕ -критерий Фишера, $p < 0,01$) подтвердил положительную взаимосвязь между личностной мотивацией и рефлексивными способностями ($r = 0,42$), а также между знаниями и умениями ($r = 0,38$). Однако слабая корреляция когнитивного и личностного компо-

Таблица 6

Корреляционный анализ между компонентами готовности
(ϕ -критерий Фишера, $p < 0,01$)

Компоненты	Коэффициент корреляции (r)
Личностный — рефлексивный	0,42
Когнитивный — деятельностный	0,38
Когнитивный — личностный	0,12 (н/з)

нентов ($r = 0,12$) подчеркивает необходимость комплексного подхода к подготовке педагогов, интегрирующего эмоционально-ценностное развитие с методической практикой.

Результаты валидизации (α Кронбаха = 0,87) подтверждают надежность применяемого инструментария и значимость выделенных компонентов для оценки профессиональной готовности.

Заключение

Проведенное исследование позволило выявить существенные неравномерности в формировании компонентов профессиональной готовности будущих педагогов к сопровождению родителей обучающихся с ОВЗ, что указывает на наличие системных изъянов в структуре программы подготовки специалистов в области инклюзивного образования. Преобладание базового уровня когнитивного компонента (83 %) и критического деятельностного (95 %) свидетельствует о недостаточности у студентов как теоретических знаний, так и практических навыков работы с данными семьями, что требует пересмотра содержания образовательных программ. В то же время доминирование функционального уровня личностного (67 %) и рефлексивно-оценочного (77 %) компонентов говорит о наличии положительной мотивации у студентов

в сочетании с неуверенностью в своих профессиональных компетенциях. Полученные данные подтверждают необходимость интеграции практико-ориентированных методов обучения, включающих тренинги, стажировки и междисциплинарные модули, направленные на формирование целостной системы знаний и умений, обеспечивающих эффективное взаимодействие педагогов с родителями обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивной среды. Реализация предложенных мер будет способствовать повышению качества профессиональной подготовки педагогов и созданию условий для успешного сопровождения семей данной категории.

Литература

1. Алехина, С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 1. — С. 83–92. EDN: NIYXQF.
2. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21, № 1. — С. 136–145. EDN: VSEQJB.
3. Алехина, С. В. Оценка родителями инклюзивной образовательной среды школы и своего участия в ее создании / С. В. Алехина, А. Ю. Шеманов // Клиническая и специальная психология. — 2023. — Т. 12, № 3. — С. 213–233.
4. Бездетко, С. Н. Проблема 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 // Специальное образование. — 2022. — № 4 (68). — С. 96–110. EDN: BVOKEK.

5. Горюнова, Л. В. Модель формирования инклюзивной компетентности педагога в процессе его профессиональной подготовки / Л. В. Горюнова // Гуманитарные науки. — 2018. — № 2 (42). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-inklyuzivnoy-kompetentnosti-pedagoga-v-protsesse-ego-professionalnoy-podgotovki> (дата обращения: 15.07.2025). EDN: XRFJHF.

6. Горяйнова, А. Р. Инклюзивное образование: общественное мнение и опыт инсайдеров / А. Р. Горяйнова, Е. Р. Ярская-Смирнова // Вестник Томского государственного университета. — 2020. — № 453. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-obschestvennoe-mnenie-i-opyt-insayderov> (дата обращения: 11.07.2025). EDN: NXEQNB.

7. Зволейко, Е. В. Теоретико-методологические основы системы профессиональной подготовки бакалавров специального образования по профилю «Психологическое сопровождение образования лиц с нарушениями в развитии»: моногр. / Е. В. Зволейко. — Чита : ЗабГУ, 2013. — 271 с.

8. Квасова, А. Ю. Состояние готовности студентов-дефектологов к сопровождению родителей дошкольников с особыми образовательными потребностями / А. Ю. Квасова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2024. — № 213. — С. 54–62. EDN: WEKTXH.

9. Кетриш, Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования : моногр. / Е. В. Кетриш. — Екатеринбург : Изд-во Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2018. — URL: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2>. EDN: VQEVPW.

10. Левченко, И. Ю. Подготовка специалистов сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшего образования / И. Ю. Левченко, О. Г. Приходько, В. В. Мануйлова //

Коррекционная педагогика. — 2021. — № 3. — С. 6–10. EDN: ZUJOSQ.

11. Малофеев, Н. Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения / Н. Н. Малофеев // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2019. — № 36 (1). — С. 1–16. EDN: XBPZRL.

12. Морозова, В. И. Модель подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании / В. И. Морозова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2021. — № 8 (161). — С. 33–38. EDN: CMAANW.

13. Оценка инклюзивной образовательной среды в образовательной организации : учеб. пособие / С. В. Алёхина, Ю. А. Быстрова. — Москва : ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. — 112 с.

14. Пономарева, Т. А. Социокультурные аспекты инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями / Т. А. Пономарева // Теория и практика общественного развития. — 2018. — № 6. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-aspekty-inklyuzivnogo-obrazovaniya-detei-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami> (дата обращения: 11.07.2025). EDN: FRKWJU.

15. Рубцов, В. В. Инклюзивное образование: актуальный дискурс и перспективы развития / В. В. Рубцов, С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. — 2024. — № 29 (5), 4. — URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2024_n5/from_editor (дата обращения: 11.07.2025). EDN: FBPUFH.

16. Самсонова, Е. В. Исследование субъективной оценки готовности и способности студентов и работающих тьюторов к тьюторскому сопровождению в условиях инклюзивного образования / Е. В. Самсонова, Ю. А. Быстрова, А. Ю. Шеманов, Л. М. Прокопьева // Психолого-педагогические исследования. — 2023. — Т. 15. — № 4. — С. 43–61. EDN: OGEFJO.

17. Хитрюк, В. В. Подготовка педагогов для инклюзивной системы образования: в поиске решений / В. В. Хитрюк // Актуальные проблемы коррекционной пе-

дагогика и специальной психологии : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. в рамках Междунар. объединенной науч.-практ. конф. «Специальное и инклюзивное образование: вызовы, проблемы, пути решения» / под ред. О. А. Денисовой. — Череповец, 2020. — С. 165–171. EDN: NKOZBC.

18. Хитрюк, В. В. Работа педагога с родителями в условиях инклюзивного образования / В. В. Хитрюк, М. Г. Сергеева, Н. Л. Соколова // Научный диалог. — 2017. — № 8. — С. 426–439. EDN: ZEKICZ.

19. Яковлева, И. М. Подготовка педагогических кадров к инклюзивному образованию школьников с ограниченными возможностями здоровья / И. М. Яковлева, С. В. Яковлев // Специальное образование. — 2021. — № 2 (62). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-pedagogicheskikh-kadrov-k-inklyuzivnomu-obrazovaniyu-shkolnikov-s-ogranichennymi-v-ozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 11.07.2025). EDN: EWNGXZ.

20. Ярская-Смирнова, Е. Р. Инклюзивное образование детей-инвалидов / Е. Р. Ярская-Смирнова, И. И. Лошакова // Социологические исследования. — 2003. — № 5. — С. 100–106. EDN: OOOTMB.

References

1. Alehina, S. V. (2016). Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike = Inclusive education: From policy to practice. *Psychological Science and Education*, 21(1), 136–1452.

2. Alehina, S. V., Alekseeva, M. N., Agafonova, E. L. (2011). Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspehnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii = Teacher readiness as a key factor in the success of inclusive education processes. *Psychological Science and Education*, 1, 83–92.

3. Alehina, S. V., Shemanov, A. Yu. (2023). Ocenka roditel'nyimi inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy` shkoly` i svoego uchastiya v ee sozdanii = Parents' assessment of the inclusive educational environment in schools and their participation in its creation. *Clinical and Special Psychology*, 12(3), 213–233.

4. Bezdetko, S. N., Zak, G. G., Karakulova, E. V., Trufanova, G. K., Tsygankova, A. V. (2022).

Problema sformirovannosti kompetensiy u pedagogov v oblasti tekhnologii inklyuzivnogo obrazovaniya detey s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami = The problem of competence formation among teachers in the field of inclusive education technologies for children with special educational needs. *Special Education*, 4(68), 96–110.

5. Goryunova, L. V. (2018). Model' formirovaniya inklyuzivnoj kompetentnosti pedagoga v processe ego professional'noj podgotovki = Model of forming inclusive competence of teachers in the process of professional training. *Humanities*, 2(42). Available at July 15, 2025 from <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-inklyuzivnoy-kompetentnosti-pedagoga-v-protseste-ego-professionalnoy-podgotovki>.

6. Goryajnova, A. R., Yarskaya-Smimova, E. R. (2020). Inklyuzivnoe obrazovanie: obshchestvennoe mnenie i opyt' insajderov = Inclusive education: Public opinion and insider experience]. *Tomsk State University Journal*, 453. Available July 11, 2025 from <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovanie-obshchestvennoe-mnenie-i-opyt-insayderov>.

7. Zvolejko, E. V. (2013). Teoretiko-metodologicheskie osnovy` sistemy` professional'noj podgotovki bakalavrov special'nogo obrazovaniya po profilu «Psixologicheskoe soprovozhdenie obrazovaniya licz s narusheniyami v razviti» = Theoretical and methodological foundations of the professional training system for bachelors of special education in the specialization “Psychological support of education for individuals with developmental disorders”. Monograph. Chita: ZabGU, 271 p.

8. Kvasova, A. Yu. (2024). Sostoyanie gotovnosti studentov-defektologov k soprovozhdeniyu roditel'nykh doskol'nikov s osobymi obrazovatel'nyimi potrebnyami = Readiness of special education students to support parents of preschoolers with special educational needs. *Proceedings of the Herzen State Pedagogical University of Russia*, 213, 54–62.

9. Ketrish, E. V. (2018). Gotovnost' pedagoga k rabote v usloviyax inklyuzivnogo obrazovaniya = Teacher readiness for work in inclusive education. Monograph. Yekate-

rinburg: Russian State Vocational Pedagogical University. Available from <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0653-2>.

10. Levchenko, I. Yu., Prikhod'ko, O. G., Manujlova, V. V. (2021). Podgotovka specialistov soprovozhdeniya detej s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyax vy'sshego obrazovaniya = Training support specialists for children with disabilities in higher education. *Correctional Pedagogy*, 3, 6–10.

11. Malofeev, N. N. (2019). Koncepciya razvitiya obrazovaniya detej s OVZ: osnovny'e polozheniya = The concept of education development for children with disabilities: Key provisions. *Almanac of the Institute of Special Education*, 36(1), 1–16.

12. Morozova, V. I. (2021). Model' podgotovki budushhix pedagogov k vzaimodeystviyu s sem'yami obuchayushhixsya v inkluzivnom obrazovanii [A model for preparing future teachers for interaction with families of students in inclusive education]. *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, 8(161), 33–38.

13. Alyoxina, S. V., By'strova, Yu. A. (2024). Ocenka inkluzivnoj obrazovatel'noj sredy v obrazovatel'noj organizacii: uchebnoe posobie = Assessment of the inclusive educational environment in educational organizations: A textbook. Moscow: MGPPU, 112 p.

14. Ponomareva, T. A. (2018). Sociokul'turny'e aspekty inkluzivnogo obrazovaniya detej s ogranichenny'mi vozmozhnostyami = Sociocultural aspects of inclusive education for children with disabilities. *Theory and Practice of Social Development*, 6. Available at July 11, 2025 from <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-aspekty-inkluzivnogo-obrazovaniya-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami>.

15. Rubczov, V. V., Alexina, S. V. (2024). Inkluzivnoe obrazovanie: aktual'ny'j dis-

kurs i perspektivy razvitiya = Inclusive education: Current discourse and development prospects. *Psychological Science and Education*, 29(5), 4. Available July 11, 2025 from https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2024_n5/from_editor.

16. Samsonova, E. V., By'strove, Yu. A., She-manov, A. Yu., Prokop'eva, L. M. (2023). Issledovanie sub`ektivnoj ocenki gotovnosti i sposobnosti studentov i rabotayushhix t'yutorov k t'yutorskomu soprovozhdeniyu v usloviyax inkluzivnogo obrazovaniya = Subjective assessment of readiness and ability of students and tutors for inclusive education support. *Psychological and Pedagogical Research*, 15(4), 43–61.

17. Hitryuk, V. V. (2020). Podgotovka pedagogov dlya inkluzivnoj sistemy obrazovaniya: v poiske reshenij = Teacher training for inclusive education: Seeking solutions. *Current Issues in Correctional Pedagogy and Special Psychology*, 165–171.

18. Hitryuk, V. V., Sergeeva, M. G., Sokolova, N. L. (2017). Rabota pedagoga s roditel'yami v usloviyax inkluzivnogo obrazovaniya = Teacher's work with parents in inclusive education. *Scientific Dialogue*, 8, 426–439.

19. Yakovleva, I. M., Yakovlev, S. V. (2021). Podgotovka pedagogicheskix kadrov k inkluzivnomu obrazovaniyu shkol'nikov s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya = Training pedagogical staff for inclusive education of schoolchildren with disabilities. *Special Education*, 2(62). Available July 11, 2025 from <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-pedagogicheskix-kadrov-k-inkluzivnomu-obrazovaniyu-shkolnikov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya>.

20. Yarskaya-Smirnova, E. R., Loshakova, I. I. (2003). Inkluzivnoe obrazovanie detej-invalidov = Inclusive education for children with disabilities. *Sociological Studies*, 5, 100–106.

Ольга Александровна Красильникова^{1✉}
Геннадий Николаевич Пенин^{2✉}
Анна Сергеевна Люкина^{3✉}
Ольга Александровна Чиж^{4✉}
Нина Валентиновна Вошилова^{5✉}
Елена Юрьевна Мамедова^{6✉}
Мария Игоревна Филиппова^{7✉}
Елизавета Эдуардовна Пшеничнова^{8✉}
Ольга Антоновна Фомичева^{9✉}

Ol'ga A. Krasil'nikova^{1✉}
Gennadiy N. Penin^{2✉}
Anna S. Lyukina^{3✉}
Ol'ga A. Chizh^{4✉}
Nina V. Voshchilova^{5✉}
Elena Yu. Mamedova^{6✉}
Mariya I. Filippova^{7✉}
Elizaveta E. Pshenichnova^{8✉}
Ol'ga A. Fomicheva^{9✉}

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ-ДЕФЕКТОЛГОВ
К ОБУЧЕНИЮ
И ВОСПИТАНИЮ
ОБУЧАЮЩИХСЯ
С ТЯЖЕЛЫМИ
МНОЖЕСТВЕННЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

**TRAINING OF FUTURE
TEACHERS-DEFECTOLOGISTS
FOR EDUCATION
OF STUDENTS WITH
MULTIPLE DEVELOPMENTAL
DISORDERS**

^{1,2,3,4,5,6,7,8,9} 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 n.v.voschilova.ra@mail.ru, SPIN-код: 2283-2616

⁶ lark.66@mail.ru, SPIN-код: 3299-3671

⁷ mpogorelova@herzen.spb.ru, SPIN-код: 7373-9639

⁸ elizaveta119595@gmail.com, SPIN-код: 1936-2308

⁹ orangeblink382@gmail.com, SPIN-код: 3323-2540

Аннотация. В статье раскрываются особенности подготовки к профессиональной педагогической деятельности

^{1,2,3,4,5,6,7,8,9} Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

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

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

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

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

⁵ n.v.voschilova.ra@mail.ru, SPIN code: 2283-2616

⁶ lark.66@mail.ru, SPIN code: 3299-3671

⁷ mpogorelova@herzen.spb.ru, SPIN code: 7373-9639

⁸ elizaveta119595@gmail.com, SPIN code: 1936-2308

⁹ orangeblink382@gmail.com, SPIN code: 3323-2540

Abstract. The article describes some specific features of training future teachers-defectologists for education of children

© Красильникова О. А., Пенин Г. Н., Люкина А. С., Чиж О. А., Вошилова Н. В., Мамедова Е. Ю., Филиппова М. И., Пшеничнова Е. Э., Фомичева О. А., 2025

ности с детьми, имеющими тяжелые множественные нарушения развития, будущих учителей-дефектологов на уровне программы бакалавриата, реализуемой на кафедре сурдопедагогики РГПУ имени А. И. Герцена.

Подчеркиваются, что успехи обучения и воспитания слепоглухих обучающихся в разные исторические периоды позволили ученым-сурдопедагогам и практикам накопить существенные ресурсы альтернативных маршрутов, психолого-педагогических методов и приемов поддержки и сопровождения, которые используются и в настоящее время для всех нозологических групп обучающихся, в частности обучающихся с нарушением слуха, зрения, речи и интеллектуальными нарушениями. Отмечена необходимость участия студентов в проектной деятельности, стажировках, разработке и создании дидактических пособий при решении педагогических и методических задач. Дается описание продуктов проектной деятельности студентов и новых методических пособий для организации образовательного пространства по формированию произношения, обучению диктированию и речевому общению детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, а именно: «Осязаемая фонетика», «Зеркало голоса», «Артикуляторий», «Искра речи», «Рука помощи».

Материалы статьи могут быть использованы в организациях высшего профессионального образования для подготовки студентов-дефектологов, курсов переподготовки работников образования и повышения квалификации специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

dren with multiple developmental disorders at the level of the Bachelor's Degree program realized at the Department of Surdopedagogy of A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia.

It is emphasized that successful teaching and upbringing of deafblind students in different historical periods has allowed researchers-surdopedagogues and practical teachers to accumulate significant resources of alternative routes, psycho-pedagogical methods and techniques of assistance and support, which are currently used for all nosological groups of students, in particular students with hearing, vision, speech and intellectual disabilities. The article reports the necessity of students' participation in project activities, internships, development and creation of didactic manuals for solving pedagogical and methodological problems. The article describes products of students' project activities and new methods guidance manuals for the organization of educational space for the formation of pronunciation, teaching finger spelling and speech communication to children with severe developmental disorders, namely: "Tactile Phonetics", "Mirror of Voice", "Articulation Room", "Spark of Speech", "Helping Hand".

The materials of the article can be used in institutions of higher professional education for training students-defectologists, at retraining courses for educational workers and advanced training of specialists working with children with disabilities.

Ключевые слова: педагогические вузы, студенты-дефектологи, подготовка будущих дефектологов, специальное образование, дефектологическое образование, образовательный процесс, ТМНР, тяжелые множественные нарушения развития, слепоглухие, сурдопедагогика, тифлосурдопедагогика, педагогическая деятельность.

Информация об авторах: Кrasil'nikova Ольга Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой сурдопедагогики, 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 сурдопедагогики, 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 сурдопедагогики, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, 26, email: anap-lukina@mail.ru.

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

Вошилова Нина Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Рос-

Keywords: pedagogical universities, students-defectologists, training future teachers-defectologists, special education, defectological education, education process, severe multiple developmental disorders, deafblind students, surdopedagogy, typhlo surdopedagogy, pedagogical activity.

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 of Pedagogy, Associate Professor of Department of Surdopedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

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

Voshchilova Nina Valentinovna, Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Surdopedagogy,

сийский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, 26, email: n.v.voschilova.ra@mail.ru.

Мамедова Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры сурдопедагогики, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, 26, email: lark.66@mail.ru.

Филиппова Мария Игоревна, ассистент кафедры сурдопедагогики, 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 сурдопедагогики, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, 26, email: elizaveta119595@gmail.com.

Фомичева Ольга Антоновна, ассистент кафедры сурдопедагогики, 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. Подготовка будущих учителей-дефектологов к обучению и воспитанию обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития / О. А. Красильникова, Г. Н. Пенин, А. С. Люкина, О. А. Чиж, Н. В. Воцилова, Е. Ю. Мамедова, М. И. Филиппова, Е. Э. Пшеничнова, О. А. Фомичева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 3 (79). — С. 132-144.

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

Mamedova Elena Yurievna, Candidate of Pedagogy, 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.

Fomicheva 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., Voshchilova, N. V., Mamedova, E. Yu., Filippova, M. I., Pshenichnova, E. E., Fomicheva, O. A. (2025). Training of future teachers-defectologists for education of students with multiple developmental disorders. *Special Education*, 3(79), pp. 132-144. (In Russ.)

Система обучения и воспитания детей с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее — ТМНР) в нашей стране находится на пути становления и развития. Этот факт обуславливает необходимость подготовки будущих специалистов к работе с данной категорией обучающихся.

Следует подчеркнуть, что в настоящее время дети с ТМНР имеют возможность получать образование в условиях образовательной организации или обучения на дому, также психолого-педагогическую, медицинскую и социальную помощь в специальных центрах [2; 6; 8; 11].

В научной литературе определяются три основные группы детей, имеющих сложные нарушения развития [17]:

- дети с двумя выраженными психофизическими нарушениями, каждое из которых может вызвать патологию развития, оказывающими обоюдные изменения, в результате чего усиливается отклонение развития: слепоглухие, глухие с нарушением интеллекта, слабослышащие с задержкой психического развития (сложный дефект);

- дети, имеющие сочетание одного значительного психофизического нарушения и другого, сопутствующего ему, выраженного в меньшей степени, но в то же время заметно отягощающего

ход развития, например, дети с нарушением интеллекта, имеющие легкую или умеренную степень снижения слуха (так называемый осложненный дефект);

- дети с тяжелыми множественными нарушениями, имеющие три или более первичных нарушений, выраженных в разной степени и приводящих к значительным отклонениям в развитии ребенка (дети с нарушением интеллекта, имеющие нарушения зрения и слуха), а также сочетание у одного ребенка ряда небольших нарушений, дающих отрицательный кумулятивный эффект: сочетание небольших нарушений моторики, зрения, слуха, выраженного недоразвития речи.

Согласно научным исследованиям Н. Н. Малофеева [9] и Г. Н. Пенина [12], следует отметить, что в разные исторические эпохи существовали различные педагогические взгляды на вопросы воспитания и обучения детей с нарушениями в развитии, что объясняется социальными условиями, традициями и целями развития общества конкретного исторического периода.

Многочисленные факты, приведенные учеными в работах, свидетельствуют прежде всего о серьезных мировых успехах в обучении слепоглухих воспитанников. Так, сведения о внимании к проблемам слепоглухонемоты дошли до нас начиная с XVIII в.

В различные периоды XIX в. в Европе (Франции, Англии, Германии, Швейцарии, Швеции) открывались приюты, школы при монастырях, воспитательные дома, училища, лечебно-благотворительные общества для оказания социальной помощи, поддержки и обучения лиц с нарушением слуха и зрения. Исследованием слепоглухонемы в этот период занимались В. Ерузалем, С. Холл, М. Ламсон, С. Г. Хоув, В. Штерн и другие ученые [1]. Появились описания опыта обучения слепоглухих в разных странах: Лора Бриджмен (США), Елена Келлер¹ (США), Мари Эрген (Франция).

Основы отечественной тифлосурдопедагогики закладывались талантливыми учеными М. В. Богдановым-Березовским, А. В. Ярмоленко, И. А. Соколянским, А. И. Мещеряковым, Р. А. Маресвой, О. И. Скороходовой [4; 10; 13; 14; 15; 18].

Авторская система обучения и воспитания слепоглухонемых детей И. А. Соколянского осмысливается с позиций культурно-исторической психологии и отечественной научной школы [14].

Основные преимущества системы заключаются в ключевых педагогических установках. В первую очередь, это формирование

социально-бытовых навыков. Во-вторых, последовательное усложнение способов передачи информации путем использования вербальных, невербальных и технических средств общения. В-третьих, реальное представление об окружающем мире, себе и своих переживаниях. В-четвертых, речевое и литературное развитие через знакомство с художественной литературой.

Научный подход И. А. Соколянского полностью подтвердился при обучении Ольги Ивановны Скороходовой. Стало очевидным, что слепоглухота не является препятствием к получению высшего образования.

Позднее в Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова (МГУ) обучались слепоглухие студенты Н. Корнеева, Ю. Лернер, С. Сироткин, А. Суворов. Это стало возможным благодаря усилиям ученых А. И. Мещерякова и А. Н. Леонтьева.

Таким образом, учеными были заложены основы обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. При решении беспрецедентной задачи обучения и воспитания слепоглухих наука накопила значительный потенциал специальных методических средств и приемов, дающих возможность организовывать среду для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

¹ Келлер Е. История моей жизни — автобиография Елены Келлер // Слепец. 1905. № 2. С. 32–35; № 3. С. 46–48.

В настоящее время очевидной становится и необходимость подготовки современного учителя-дефектолога, который должен обладать высоким уровнем профессиональной компетентности, связанной с поиском путей обучения и воспитания обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития, владеть комплексными программами реабилитации, сочетающими медицинскую, психолого-педагогическую и социальную помощь, причем индивидуализированную [5; 7; 8; 16].

Современный федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования характеризуется большой вариативностью за счет модульной организации содержания образования обучающихся.

Соответствующая логика реализована кафедрой сурдопедагогики РГПУ им. А. И. Герцена при разработке основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) на бакалавриате с целью овладения студентами общепрофессиональными и профессиональными компетенциями в модуле «Теория и практика образования глухих и слабослышащих детей с комплексными нарушениями развития». Изучение дисциплин модуля направлено на структурирование знаний и представлений у студентов по психолого-педагогическому сопровож-

дению, особенностям введения словаря в речь детей с тяжелыми множественными нарушениями развития посредством символов альтернативной дополнительной коммуникации.

В данном контексте становится очевидной идея повышения эффективности профессионального становления студентов через их вовлечение в стажировки, проектную деятельность и пр.

В течение обучения на уровне бакалавриата студенты имеют возможность проходить стажировку у наших партнеров в ЧОУ ДПО «Социальная школа „Каритас“». В процессе стажировки они уточняют информацию по структуре и особенностям применения инструмента «Конструктор целей»¹.

Диагностический инструмент помогает будущим учителям-дефектологам учесть индивидуальные особенности ребенка, его словарный запас, коммуникативные навыки и сферы общения [2]². По итогам диагностики студенты учатся выделять сильные и слабые зоны коммуникативного

¹ ЧОУ ДПО «Социальная школа Каритас»: официальный сайт. URL: <https://caritas-edu.ru/> (дата обращения: 29.07.2025).

² См. также: ЧОУ ДПО «Социальная школа Каритас»: официальный сайт. URL: <https://caritas-edu.ru/> (дата обращения: 29.07.2025).

развития, оценивать используемый словарь, формировать цели для ближайшего развития коммуникации, подбирать способы альтернативной дополнительной коммуникации.

Проводя исследования с применением инструмента «Конструктор целей», студенты имеют возможность анализировать четыре базовые коммуникативные функции (обмен информацией, социальное взаимодействие, получение желаемого, контроль), а также оценивать разные коммуникативные навыки детей и их проявление на различных языковых уровнях: на уровне предкоммуникативного поведения, протоязыка, голофразы, фразы. Продуктом деятельности студентов после стажировки становятся заполненные опросники «Слова и жесты», «Понимаемые и произносимые слова», а также перечень рекомендаций по общению и взаимодействию с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития для их родителей; учащиеся разрабатывают стратегии, с помощью которых символы могут вводиться в словарь ребенка, используя различные средства.

Таким образом, студенты — это активные участники «Особой стажировки» в «Социальной школе „Каритас“». Они помогают воспитанникам с коммуникативными трудностями социализиро-

ваться и открывать новые возможности для общения. Кроме того, большое внимание в профессиональной подготовке студентов мы уделяем их участию в проектной деятельности.

Особо следует выделить межведомственный социально-образовательный проект «Навстречу книге», реализуемый кафедрой сурдопедагогики совместно с Центральной библиотекой для слепых и слабовидящих Санкт-Петербурга. Проект создан для детей с нарушением слуха, речи, зрения, интеллекта и их родителей.

Предварительно, объединяясь в рабочие группы, студенты разных курсов распределяют роли участников проекта. Они могут выступить в качестве адаптаторов художественных текстов, художников-иллюстраторов, дизайнеров книжных страниц, обложек и афиш для детского праздника; методистов в разработке занятий по подготовленным книгам. В дальнейшем создаются мини-группы по избранным ролям и видам деятельности. Проводится обсуждение адаптированных материалов, составляются эскизы рисунков, афиш, материалов для праздника. Разрабатываются технологические карты уроков и занятий с детьми с учетом их особых образовательных потребностей.

На следующем этапе осуществляется практическая деятель-

ность по иллюстрированию художественных текстов с помощью графических символов альтернативной дополнительной коммуникации для приобщения к процессу чтения детей, не владеющих навыком чтения и испытывающих трудности в понимании прочитанного. Текст книг составляется с помощью графических символов программы «Board-maker Studio». Использование графических изображений для каждого слова делает их более наглядными, образными, что облегчает восприятие текста и понимание прочитанного. За три предыдущих года студентами подготовлено 12 книг с символами альтернативной дополнительной коммуникации и методические рекомендации к ним для педагогов и родителей.

Последующий шаг — это участие студентов в качестве волонтеров в организации и проведении праздника по следам прочитанных книг для детей. Такая работа становится важным шагом на пути к успешной карьере и помогает достичь профессиональных целей.

Особую ценность для профессионального роста студентов представляет возможность в процессе производственных педагогических практик проводить занятия с детьми, имеющими нарушения слуха, речи, зрения и интеллекта, по комплексу адаптированных ими

изданий книг на базе образовательных организаций г. Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Вместе с тем следует также отметить, что изучение дисциплин модуля «Теория и практика образования глухих и слабослышащих детей с комплексными нарушениями развития» связано с решением и другого типа задач — методических. Так, принимая участие в проекте «Радость общения», студенты на практических занятиях и в период прохождения предметно-содержательной практики участвуют в создании образовательного пространства, помогающего формировать у детей с нарушением слуха, речи, зрения и интеллекта произношение, обучать дактилированию и речевому общению. Остановимся на описании пособий учебного комплекса.

- «Осязаемая фонетика» — рельефные артикуляционные профили из фанерного листа, вырезанные при помощи лазерного станка. Предназначены для изучения положения органов артикуляционного аппарата. Преимуществом использования этого пособия является тактильное восприятие органов артикуляции.

- «Зеркало голоса» — объемные 3D-модели органов артикуляционного аппарата с возможностью тактильного изучения постановки органов речи в верном положении.

● «Артикуляторий» — плоский стенд с русским алфавитом и артикуляционными профилями, вырезанными на лазерном станке, для оформления учебной аудитории института и использования в образовательных целях.

● «Искра речи» — профили из оргстекла, вырезанные при помощи лазерного станка, оснащенные LED-подсветкой. Данное пособие предназначено для проверки знаний студентов-дефектологов о правильном положении органов артикуляции при произнесении звуков. Интерактивные профили с возможностью дорисовки положения языка и смычки при артикуляции.

● «Рука помощи» — правая (ведущая при дактилировании) рука, состоящая из шарниров. Шарниры в виде конструкции из частей пальцев и саморезов, части пальцев напечатаны на 3D-принтере.

Одновременно с разработкой названного методического комплекса проводится работа по его включению в онлайн-курс по обучению коммуникации и взаимодействию с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Таким образом, в процессе обучения студенты овладевают необходимыми теоретическими знаниями, участвуют в проектах и стажировках, а также в реализации на практике самостоятельно соз-

данных дидактических методических пособий, что мотивирует их к приобретению опыта успешного проектирования и активной практической деятельности.

Показателем результативности обучения являются итоги исследований и выступления студентов на конференциях в ФГБОУ ВО «Государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет».

Тем самым на кафедре сурдопедагогики становится возможным сформировать у выпускника основы профессиональной деятельности с детьми, имеющими не только нарушения слуха и речи, но и интеллекта, и зрения.

Литература

1. Апраушев, А. В. Тифлосурдопедагогика: воспитание, обучение, трудовая и социальная реабилитация слепоглухонемых / А. В. Апраушев. — Москва : Просвещение, 1983. — 208 с.
2. Битова, А. Л. Концепция развития системы альтернативной и дополнительной коммуникации в Российской Федерации до 2030 года / А. Л. Битова, М. В. Переверзева, И. Н. Текоцкая [и др.] // Образовательная политика. — 2024. — № 3 (99). EDN: NCL1YK.
3. Басилова, Т. А. История обучения слепоглухих детей в России / Т. А. Басилова. — Москва : Эксмо, 2015. — 208 с.
4. Богданов-Березовский, М. В. Положение глухонемых в России / М. В. Бог-

данов-Березовский. — Санкт-Петербург : В Тип. Исидора Гольдберга, 1901. — 292 с.

5. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии: педагогическая помощь / М. В. Жигорева. — Москва : Академия, 2008. — 238 с. EDN: QWNJFJ.

6. Киреевская, Е. Е. Способы фиксации англоязычных терминов лингводидактики в рамках специальной области знаний / Е. Е. Киреевская // Когнитивные исследования языка. — 2024. — N 1-1 (57). — С. 368–372. EDN: CIBDOJ.

7. 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 // Специальное образование. — 2023. — № 4 (72). — С. 107–117. EDN: RYMQU.

8. 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 // 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: 29.07.2025). EDN: FECKII.

9. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия : учеб. пособие для студентов педагогических вузов : в 2 ч. / Н. Н. Малофеев. — Москва : Просвещение, 2010. EDN: QXVNAL.

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

11. Навыки общения у детей с множественными нарушениями развития : учеб. пособие для педагогов, психологов и дефектологов / под ред. Л. М. Шипицкой, Е. В. Михайловой. — Санкт-Петербург : НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2013. — 207 с.

12. Пенин, Г. Н. Профессиональное образование лиц с нарушением слуха: истоки, традиции, перспективы / Г. Н. Пенин, О. А. Красильникова, А. С. Люкина, Е. Э. Пшеничнова // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. — 2020. — № 4. — С. 45–59. EDN: NZDDLX.

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

14. Соколянский, И. А. Обучение слепоглухонемых детей / И. А. Соколянский // Известия АПН РСФСР. Обучение и воспитание слепоглухонемых. — Москва, 1962. — Вып. 121. — С. 35–48.

15. Сошников, Н. Г. Комплексные сенсорные и интеллектуальные нарушения в развитии: исторические аспекты исследования проблемы сложного дефекта / Н. Г. Сошников. — Челябинск : Цицеро, 2012. — 150 с. EDN: UAAHNJ.

16. Формирование общеучебных умений у слабослышащих младших школьников в процессе проектной деятельности : учеб.-метод. пособие / О. А. Красильникова, А. С. Люкина, С. В. Ильюшина ; под общ. ред. О. А. Красильниковой. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. — 268 с. EDN: VVAFUV.

17. Чулков, В. Н. Вопросы изучения психического развития слепоглухонемых детей и характеристика вариантов развития при слепоглухоте / В. Н. Чулков // Коррекционно-воспитательная работа с детьми при глубоких нарушениях зрения и слуха. — Москва : Изд-во АПН СССР, 1986. — С. 4–17.

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

References

1. Apraushev, A. V. (1983). Tiflosurdo-pedagogika: vospitaniye, obucheniye, trudovaya i sotsial'naya reabilitatsiya slepogluhkh-

nemykh = Typhlosurdopedagogy: education, training, labor and social rehabilitation of the deaf-blind. Moscow: Prosveshchenie, 208 p.

2. Bitova, A. L., Pereverzeva, M. V., Tekotskaya, I. N. (2024). Kontseptsiya razvitiya sistemy al'ternativnoy i dopolnitel'noy kommunikatsii v Rossiyskoy Federatsii do 2030 goda = Concept of development of the system of alternative and additional communication in the Russian Federation until 2030. *Educational policy*, 3(99).

3. Basilova, T. A. (2015). Istoriya obucheniya slepoglukhikh detey v Rossii = History of education of deaf-blind children in Russia. Moscow: Eksmo, 208 p.

4. Bogdanov-Berezovskiy, M. V. (1901). Polozheniye glukhonemykh v Rossii = The situation of the deaf-mutes in Russia. St. Petersburg: V Tip. Isidora Gol'dberga, 292 p.

5. Zhigoreva, M. V. (2008). Deti s kompleksnymi narusheniyami v razviti: pedagogicheskaya pomoshch' = Children with complex developmental disabilities: pedagogical assistance. Moscow: Akademiya, 238 p.

6. Kireenkova, E. E. (2024). Sposoby fiksatsii angloyazychnykh terminov lingvodiktiki v ramkakh spetsial'noy oblasti znaniy = Ways of fixing English-language terms of linguodidactics in the framework of a special field of knowledge. *Cognitive language research*, 1-1(57), 368–372.

7. Krasil'nikova, O. A. (2023). Inklyuzivnaya proektnaya deyatel'nost' kak komponent professional'noy 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.

8. Krasil'nikova, O. A. (2023). Sub'ekty social'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya lic s narusheniem slukha: tradicii i innovatsii v obuchenii daktilogii = Subjects of social and pedagogical support for persons with hearing impairment: traditions and innovations in teaching dactylogology. *Bulletin of the A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia*, 209, 82–88.

9. Malofeev, N. N. (2010). Spetsial'noe obrazovanie v meniaushchemsia mire. Rossiya =

Special education in a changing world. Russia. Textbook for students of pedagogical universities: in 2 parts. Moscow: Prosveshchenie.

10. Meshcheryakov, A. I. (1964). Pervonachal'noe obuchenie slepoglukhonemogo rebenka = Initial education of a deaf-blind child. Moscow: Prosveshchenie, 56 p.

11. Shipitsyna, L. M., Mikhaylova, Ye. V. (2013). Navyki obshcheniya u detey s mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya = Communication skills in children with multiple developmental disabilities. Teaching manual for teachers, psychologists and defectologists. St. Petersburg: NOU «Institut spetsial'noy pedagogiki i psikhologii», 207 p.

12. Penin, G. N., Krasil'nikova, O. A., Liukina, A. S., Pshenichnova, E. E. (2020). Professional'noe obrazovanie lits s narusheniem slukha: istoki, traditsii, perspektivy = Vocational education of people with hearing impairment: origins, traditions, prospects. *Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, 4, 45–59.

13. 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.

14. Sokolyanskiy, I. A. (1962). Obucheniye slepoglukhonemykh detey = Teaching deaf-blind children. *Education and upbringing of the deaf-blind*, 121, 35–48.

15. Soshnikova, N. G. (2012). Kompleksnyye sensornyye i intellektual'nyye narusheniya v razviti: istoricheskiye aspekty issledovaniya problemy slozhnogo defekta = Complex sensory and intellectual disabilities in development: historical aspects of the study of the problem of a complex defect. Chelyabinsk: REKPOL, 150 p.

16. Krasil'nikova, O. A., Liukina, A. S., Il'yushina, S. V. (2023). Formirovaniye obshcheuchebnykh umeniy u slaboslyshashchikh mladshikh shkol'nikov v protsesse proektnoy deiatel'nosti = Formation of general educational skills in hearing-impaired primary schoolchildren in the process of project activities. Educational and methodological manual.

St. Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gertsena, 268 p.

17. Chulkov, V. N. (1986). Voprosy izucheniya psikhicheskogo razvitiya slepoglukhonemykh detey i kharakteristika variantov razvitiya pri slepoglukhote = Issues of studying the mental development of deaf-blind children and characteristics of developmental variants in deaf-blindness. *Correctional and educational work with children with severe*

visual and hearing impairments, 4–17. Moscow: Izd-vo APN SSSR.

18. Yarmolenko, A. V. (1940). K voprosu o formakh rechi u slepoglukhonemykh detej = On the question of speech forms in deaf-blind children. *Issues of Deaf Pedagogy. Proceedings of the Leningrad Scientific and Practical Institute of Hearing and Speech*, Iss. III, 297–302.

Елена Александровна Лапп^{1✉}
Екатерина Владимировна Резанова^{2✉}

Elena A. Lapp^{1✉}
Ekaterina V. Rezanova^{2✉}

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ И КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

THE RELATIONSHIP BETWEEN VALUE AND CAREER ORIENTATIONS OF STUDENTS WITH DISABILITIES

^{1,2} Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко, Бердянск, Россия

¹ lappelen1965@mail.ru, SPIN-код: 6126-1887<https://orcid.org/0000-0002-5411-915X>

² rezanova_oligo_vlg@mail.ru, SPIN-код: 3619-4739, <https://orcid.org/0009-0002-8660-7577>

Аннотация. Цель исследования — определить и описать взаимосвязь ценностных и карьерных ориентаций современных студентов с ОВЗ и инвалидностью для качественного построения социокультурной среды в учреждениях образования. В качестве диагностического инструментария использовались тест Милтона Рокича «Ценностные ориентации личности» и опросник Эдгара Шейна «Якоря карьеры» в российской интерпретации. Опрос респондентов по обеим методикам был организован посредством Яндекс-формы. В исследовании приняли участие 370 студентов с ОВЗ и инвалидностью в возрасте 17–19 лет, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Для проведения исследования были задействованы

© Лапп Е. А., Резанова Е. В., 2025

^{1,2} Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko, Berdyansk, Russia

¹ lappelen1965@mail.ru, SPIN code: 6126-1887<https://orcid.org/0000-0002-5411-915X>

² rezanova_oligo_vlg@mail.ru, SPIN code: 3619-4739, <https://orcid.org/0009-0002-8660-7577>

Abstract. The aim of the study is to identify and describe the relationship between value and career orientations of modern students with disabilities for qualitative construction of the socio-cultural environment in education institutions. The test of Milton Rokich “Value Orientations of Personality” and the questionnaire of Edgar Shein “Anchors of Career” in Russian adaptation were used as diagnostic tools. The survey of respondents based on both methods was organized using the Yandex form. The study involved 370 students with disabilities aged 17-19 years attending inclusive education institutions. Volunteers were involved in the research. The authors received support in attracting respondents and volunteers from the Resource Educational and Methodologi-

волонтеры. Поддержку по привлечению респондентов и волонтеров авторам оказали Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, Научная лаборатория Федерального центра инклюзивного общего и дополнительного образования Московского государственного психолого-педагогического университета, Калачевский техникум-интернат Минтруда России. Приоритет ценностных ориентаций студентов с ОВЗ и инвалидностью отличается направленностью на себя. Выбор ключевых жизненных ценностей, к которым стремятся участники опроса, ожидаемо должен активизировать и направлять поведение и деятельность молодых людей рассматриваемой группы. Однако в качестве основных инструментов достижения собственных целей студенты с ОВЗ и инвалидностью определяют опору на соответствие мнению окружающих, воспитанность. Карьерные ориентации находятся за пределами предпринимательства и профессионального творчества. Участникам опроса ближе стабильность в работе, следование правилам и имеющейся информации, чем мобильность и нестандартность профессиональных задач. Выявленные особенности ценностных ориентаций и карьерных предпочтений студентов с ОВЗ и инвалидностью определяют необходимость трансформации образовательной среды. Дальнейшее исследование предполагает разработку комплекса мер по организации социокультурной среды в образовательном учреждении, реализующем инклюзивное обучение студентов с ОВЗ и инвалидностью, в контексте развития личностного и карьерного потенциала.

cal Center for the Education of the Disabled and People with Disabilities, the Scientific Laboratory of the Federal Center for Inclusive General and Supplementary Education of the Moscow State Psychological and Pedagogical University, and the Kalach Boarding Technical School of the Ministry of Labor of the Russian Federation. The priority of the value orientations of students with disabilities is self-centered. The choice of key life values that the survey participants strive for is expected to activate and guide the behavior and activities of the young people of the group under consideration. However, students with disabilities identify reliance on conformity to the opinions of others and good manners as the main tools for achieving their own goals. Career orientations are outside entrepreneurship and professional creativity. The survey participants prefer stability at work and following the rules and available information, rather than mobility and non-standard professional tasks. The revealed features of the value orientations and career preferences of students with disabilities corroborate the need to transform the educational environment. Further research involves the development of a set of measures for organization of the socio-cultural environment in an educational institution that implements inclusive education for students with disabilities in the context of developing personal and career potential.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, педагогические вузы, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, студенты с ограниченными возможностями здоровья, студенты-инвалиды, карьерные ориентации, социокультурная среда, ценностные ориентации, методы диагностики, диагностический инструментарий.

Финансирование: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Научное проектирование подходов к развитию социальных компетенций у студентов с ОВЗ, с инвалидностью» (OTGE-2025-0026), рег. номер 720000 Ф.99.1. БН60АБ85000.

Информация об авторах: Лапп Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дошкольного, начального и специального образования, Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко, адрес: 271118, Россия, г. Бердянск, ул. Шмидта, д. 4, email: lapp-elen1965@mail.ru.

Резанова Екатерина Владимировна, старший преподаватель кафедры дошкольного, начального и специального образования, Азовский государственный педагогический университет им. П. Д. Осипенко, адрес: 271118, Россия, г. Бердянск, ул. Шмидта, д. 4, email: rezanova_oligo_vlg@mail.ru.

Для цитирования: Лапп, Е. А. Взаимосвязь ценностных и карьерных ориентаций студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Е. А. Лапп, Е. В. Резанова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2025. — № 3 (79). — С. 145-163.

Keywords: inclusion, inclusive education, inclusive educational environment, pedagogical universities, disabilities, students with disabilities, disabled students, career orientations, socio-cultural environment, value orientations, diagnostic methods, diagnostic tools.

Funding: the research was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation on the topic “Scientific design of approaches to the development of social competences among students with disabilities” (OTGE-2025-0026), Registration number 720000F.99.1.BN60AB85000.

Author’s information: Lapp Elena Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Preschool, Primary and Special Education, Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko, Berdyansk, Russia.

Rezanova Ekaterina Vladimirovna, Senior Lecturer of Department of Preschool, Primary and Special Education, Azov State Pedagogical University named after P.D. Osipenko, Berdyansk, Russia.

For citation: Lapp, E. A., Rezanova, E. V. (2025). The Relationship Between Value and Career Orientations of Students with Disabilities. *Special Education*, 3(79), pp. 145-163. (In Russ.)

Введение

Изменения, происходящие в социальной, экономической, политической жизни общества, находят свое отражение в системе ценностных ориентаций молодого поколения и требуют их переосмысления. Современная молодежь является носителем общественно-социальных ценностей и идеологии, а также личной картины мира [6]. Одним из основополагающих компонентов успешной социализации и становления социально ответственной личности являются ценности и ее карьерные ориентации. Особо значимо и актуально рассмотреть данный процесс у студенческой молодежи, имеющей ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), а также инвалидность. Включение данной категории студентов в единый контекст социализации связан с ориентацией современного общества на ценности каждого человека как личности, а также реализацией права на получение качественного образования без дискриминации, независимо от имеющихся особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Как отмечают исследователи, в условиях общественно-политической неопределенности у российских студентов происходит подмена традиционных российских ценностей и утрачиваются основополагающие национальные ориентиры [12]. Согласно Указу Прези-

дента Российской Федерации от 07.05.2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», следует решать не только прикладные задачи подготовки кадров для экономики и других сфер, но и обеспечивать формирование у обучающихся необходимой для страны системы социально-культурных ценностей [7]. Образовательные организации позволяют нынешним студентам овладеть не только базовыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и общечеловеческими ценностями, лишь на основе которых возможно развитие всех сторон личности, ее успешная социализация и дальнейшая карьера [4; 9].

В процессе происходящих инклюзивных процессов изменяется университетская среда. Такая трансформация обязательным образом приводит к успешному профессиональному становлению молодежи с ОВЗ и инвалидностью [23]. Это происходит несмотря на то, что процесс осознания личностного смысла в выбранной и осваиваемой профессиональной деятельности сам по себе длительный. Наличие карьерных предпочтений студентов с ОВЗ и инвалидностью зависит от имеющихся у них ценностных ориентаций, продиктованных социумом и психофизическими особенностями их здоровья.

В современных исследованиях проблема изучения ценностных и карьерных ориентаций студенческой молодежи не нова. В междисциплинарном контексте ценностные ориентации личности интерпретируются по-разному. Исследователи в области социологии (Т. В. Киселева, В. И. Назаров, А. С. Турчин, С. В. Толмачева, Л. В. Ребышева, Э. В. Давлетшина и др.) рассматривают ценностные ориентации как социальные ориентиры личности, основанные на жизненном опыте и общественных нормах [12; 22]. Приверженцы психологии (В. С. Басюк, Т. Ц. Дугарова, И. А. Бакушкин, И. М. Ильичева и др.) ценностные ориентации определяют как внутреннюю позицию личности, воздействующую на ее мотивацию, деятельность и поведение в социально значимых ситуациях [2; 3]. В педагогических исследованиях (Е. К. Аль-Янаи, И. В. Павлова, Е. В. Герман, А. С. Голубков, Л. И. Яшина) наблюдаем, что ценностные ориентации трактуются в качестве системы устойчивых отношений личности к окружающему миру и самому себе в форме фиксированных установок на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества [1; 20; 29]. Если же говорить конкретно о ценностных ориентациях студентов с ОВЗ и инвалидностью, то в работах Д. А. Хабибулина, К. В. Ги-

рина, Д. П. Постолова, Д. Г. Корнеевой, С. К. Хаидов данный феномен интерпретируется как направляющий фактор активности личности [15; 25].

Студенчество является важным этапом в планировании профессионального пути будущего специалиста. Именно в этот период формируются основные ориентиры и предпочтения в профессии, которые позволяют молодым людям с ОВЗ и инвалидностью стать квалифицированными специалистами и успешно построить карьеру в выбранной сфере. По мнению ряда российских исследователей (Р. А. Валеевой, Г. Г. Парфиловой, Ф. М. Кремень и др.), карьерные ориентации являются устойчивым образованием в структуре личности, которое формируется на начальном этапе вхождения в профессию и отражает цели, способы достижения успеха при построении дальнейшей карьеры [8]. Некоторые исследователи (Е. В. Лобанова, Н. В. Логачев, Е. В. Истомина, Т. В. Ветвицкая, Е. В. Волченкова, О. А. Воронина, С. А. Турсенев и др.) отмечают, что у студентов с ОВЗ и инвалидностью проявляется недостаточное стремление и низкий интерес к освоению выбранной профессии, а также планированию успешной карьеры по специальности. Авторы констатируют, что молодые люди данной категории приходят в вуз ради получения диплома, без

осознания его необходимости, заведомо ожидая препятствия при поиске, трудоустройстве и выстраивании карьерных стратегий по избранной специальности [12; 18].

К альтернативным выводам в своих работах приходят С. В. Чернобровкина, Н. В. Грушко, исследуя карьерные ориентации выпускников вузов и колледжей в разрезе инклюзивной готовности работодателей. Ученые установили, что большинство респондентов намерены трудоустроиться по специальности, но ожидают от работодателей комфортных условий труда (индивидуальный график работы, удобное перемещение внутри организации, специально оборудованное рабочее место и т. д.), при этом заранее готовясь к таким трудностям, как отсутствие инклюзивной среды в учреждении, проблемы межличностного взаимодействия в коллективе, нетерпимое отношение к психофизическим особенностям со стороны коллег [26].

Проблема взаимосвязи ценностных и карьерных ориентаций молодых людей поднимается в ряде современных исследований:

- А. В. Быков, Е. А. Настина рассматривают влияние ценностных ориентаций на карьерные достижения молодых нормотипичных людей; авторы приходят к выводу, что ценности оказывают определенное влияние на фактиче-

ское достижение карьерного успеха в контексте занимаемой должности [5];

- Е. И. Алыджи, Ю. В. Живаева, Т. В. Казакова, В. Р. Кембель, исследуя связи карьерных ориентаций и личностных ценностей в отношении нормотипичных студентов-психологов, констатируют, что карьерные установки студентов существенно связаны с их личностными ценностями [11];

- А. М. Лесин, описывая в своей работе взаимосвязь ценностей и карьерных ориентаций, приходит к выводу, что ценностная сфера во многом взаимосвязана с карьерной направленностью [17];

- В. Н. Колбасин, основываясь на аксиологическом подходе, раскрывает сущность карьерных ориентаций во взаимодействии с ценностными ориентациями специалиста социальной сферы «как особого качества личности, с помощью которого она ранжирует потребности, ценности, интересы, профессиональные компетенции, связанные с осуществлением профессиональной деятельности в учреждении социального обслуживания и направленного на помощь людям, служение обществу при сбалансированном образе жизни с социальными гарантиями» [13].

Таким образом, авторы приходят к выводу, что проблема взаимосвязи ценностных ориентаций и карьерных предпочтений

у студентов с ОВЗ и инвалидностью, обучающихся в системе инклюзивного образования, остается недостаточно изученной.

Цель исследования — определить и описать взаимосвязь ценностных и карьерных ориентаций современных студентов с ОВЗ и инвалидностью для качественного построения социокультурной среды в учреждениях профессионального образования.

Материалы и методы исследования

Основанием выбора методов исследования явилось понимание сущности ценностных и карьерных ориентаций студентов с ОВЗ и инвалидностью как взаимосвязанных новообразований, формирующихся на начальном этапе вхождения в профессию. В качестве диагностического инструментария исследования авторами были подобраны две ключевых методики: тест Милтона Рокича «Ценностные ориентации личности» и опросник Эдгара Шейна «Якоря карьеры» в российской интерпретации. Опрос респондентов по обеим методикам был организован посредством «Яндекс-форм».

В ходе опроса для помощи в зачитывании утверждений и фиксировании ответов студентов с ОВЗ

и инвалидностью были задействованы волонтеры. Поддержку по привлечению респондентов и волонтеров авторам оказали Ресурсный учебно-методический центр по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, научная лаборатория Федерального центра инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО «МППГУ», ФКПОУ «Калачевский техникум-интернат» Минтруда России.

В исследовании приняли участие 370 студентов с ОВЗ и инвалидностью в возрасте 17–19 лет, обучающиеся в условиях инклюзивного образования. Отбор учитывал наличие цензового образования у студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Результаты исследования

При интерпретации полученных результатов терминальные и инструментальные ценности были сгруппированы и проранжированы авторами. В соответствии с процентным соотношением полученных данных ценности были распределены по 6 позициям, где 1 — наиболее значимая, а 6 — наименее значимая ценность. Такое распределение обусловлено ответами респондентов с учетом их ценностных притязаний.

Таблица 1

Актуальное состояние ценностных ориентаций студентов с ОВЗ
и инвалидностью по классу терминальных ценностей
(по методике М. Рокича)

Ранг	Терминальные ценности	Ответы респондентов / %
1	активная, деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	120 (33%)
2	жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)	100 (27,8%)
	здоровье (физическое и психическое)	100 (27,8%)
	интересная работа	100 (27,8%)
3	продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	70 (20%)
	уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	70 (20%)
4	общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)	60 (17,1%)
	развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)	60 (17,1%)
5	наличие хороших и верных друзей	60 (16,7%)
	познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	60 (16,7%)
	развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	60 (16,7%)
	счастливая семейная жизнь	60 (16,7%)
6	свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	50 (13,9%)
	счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	50 (13,9%)
	творчество (возможность творческой деятельности)	50 (13,9%)

По данным таблицы 1, среди терминальных ценностей на лидирующих позициях, согласно выбору студентов с ОВЗ и инвалидностью, находится активная, деятельная жизнь, в частности ее полнота и эмоциональная насыщенность. Хотя для сравнения стоит отметить, что, по результатам раннее проведенных исследо-

ваний по аналогичной тематике, в студенческой среде лиц с ОВЗ и инвалидностью главной ценностью было здоровье [20]. Стремление к активной деятельности в жизни является базовым механизмом социальной инклюзии, что подтверждается исследованиями Ю. А. Афонькиной, Т. В. Кузьмичевой, Л. А. Осьмук. Вторыми по

значимости для респондентов оказались зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом, здоровье и интересная работа. Выбор авторов пал на первые две позиции в ранжировании терминальных ценностей в соответствии с наибольшим количественным значением в ответах респондентов по отношению к другим ценностям из представленного списка [16; 19].

Наименее значимыми терминальными ценностями студентов с ОВЗ и инвалидностью выступают свобода, счастье других и творчество. Отсутствие стремления к свободе и независимости в суждениях, по мнению авторов, перекликается с трудностями в социальной адаптации лиц с ОВЗ и инвалидностью, а также с повышенной значимостью помощи различного вида (бытовой, финансовой, юридической и т. д.) и эмоционально-положительной поддержки со стороны близкого ок-

ружения. Несмотря на активное внедрение и развитие инклюзивных идей, в обществе по-прежнему сохраняются ситуации, когда имеет место проявление стигматизации лиц с ОВЗ и инвалидностью [27]. Отсюда возникает и дезориентация молодежи с ОВЗ и инвалидностью, нацеленность на «счастье других» и ценностное стремление к активной, деятельной жизни. Если рассматривать творчество через призму креативности, то становится понятным, почему молодежь с ОВЗ и инвалидностью определили эту ценность как наименее значимую. Лица с ОВЗ и инвалидностью часто сталкиваются с затруднениями в нахождении нестандартных способов решения различных ситуаций, им свойственна шаблонность мышления и для них алгоритмизация действий в определенных условиях становится привычным подходом к жизни.

Таблица 2

Актуальное состояние ценностных ориентаций студентов с ОВЗ и инвалидностью по классу инструментальных ценностей (по методике М. Рокича)

Ранг	Инструментальные ценности	Ответы респондентов / %
1	аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах	140 (38,9%)
2	воспитанность (хорошие манеры)	100 (27,8%)
	независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	100 (27,8%)
3	жизнерадостность (чувство юмора)	80 (22,2%)
	исполнительность (дисциплинированность)	80 (22,2%)

Ранг	Инструментальные ценности	Ответы респондентов / %
3	ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	80 (22,2%)
	твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	80 (22,2%)
	терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	80 (22,2%)
	чуткость (заботливость)	80 (22,2%)
4	высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	70 (19,4%)
	образованность (широта знаний, высокая общая культура)	70 (19,4%)
	рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)	70 (19,4%)
	самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	70 (19,4%)
	смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов	70 (19,4%)
	эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	70 (19,4%)
5	непримиримость к недостаткам в себе и других	60 (16,7%)
	честность (правдивость, искренность)	60 (16,7%)
6	широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	50 (13,9%)

В качестве наиболее значимых индивидуальных ценностей-средств молодые люди с ОВЗ и инвалидностью отдают предпочтение таким, как аккуратность, воспитанность и независимость. По мнению авторов, аккуратность в понимании молодых людей с ОВЗ и инвалидностью проявляется не только в навыках гигиены и санитарно-бытовых навыках, но и в умении придерживаться порядка в делах. Воспитанность позволяет соответствовать ожиданиям членов социального окружения. Лица с ОВЗ и инвалидностью в большей степе-

ни нуждаются в одобрении и поддержке со стороны окружающих, для них значимо установление положительных социальных контактов. А вот стремление к свободе и независимости молодых людей 17–19 лет, скорее всего, связано с повышенным контролем и чрезмерной заботой со стороны родителей. Подобное авторское умозаключение согласуется с результатами исследования И. К. Шаца, который констатирует, что неправильные воспитательные стратегии родителей приводят к социальным, психологическим и медицинским по-

следствиям в развитии лиц с ОВЗ и инвалидностью [28].

Широта взглядов в контексте умения понять чужую точку зрения, уважать чужие интересы, привычки, обычаи определена как наименее значимое средство для достижения личных стремлений. Подобная ценностная дезориентация может стать значительным социальным препятствием во взаимодействии с окружающими людьми.

В карьерном профиле студентов с ОВЗ и инвалидностью выраженными ориентациями являются «служение» и «профессиональная компетентность», которые могут рассматриваться как желание на социальном уровне скомпенсировать имеющийся дефект. Но при этом фокусирование на «стабильности работы» может быть интерпретировано как потребность в социальных гарантиях, которыми лица с ОВЗ пользу-

ются на протяжении всей своей жизни, пребывая при этом чаще всего в патерналистской позиции. Наименее выраженными карьерными ориентациями обозначены молодыми людьми с ОВЗ и инвалидностью «менеджмент», «предпринимательство» и «стабильность места жительства». По мнению авторов, это свидетельствует о неготовности к риску, разработке и запуску уникальной услуги или продукта, столкновению с конкурентами, руководству финансами, осуществлению постоянной коммуникации с клиентами, партнерами и подчиненными. Наименьшая значимость стабильности в отношении места жительства связана со стремлением молодежи с ОВЗ и инвалидностью к переменам и новым впечатлениям — это основано на постоянном пребывании дома среди ограниченного круга лиц под контролем родителей и близких родственников.

Таблица 3

Актуальное состояние карьерных ориентаций студентов с ОВЗ и инвалидностью по классу терминальным ценностей (по методике Э. Шейна)

Ранг	Карьерные ориентации	Средний балл
1	Стабильность работы	10,0
	Служение	10,0
	Профессиональная компетентность	10,0
2	Интеграция стилей жизни	9,0
3	Автономия (свобода, независимость)	8,2
4	Вызов	7,4
5	Предпринимательство	6,4
	Менеджмент	6,4
6	Стабильность места жительства	5,3

Таблица 4

Взаимосвязь ценностных и карьерных ориентаций
студентов с ОВЗ и инвалидностью

Ценности	Ценностные ориентации		Карьерные ориентации
	Терминальные ценности	Инструментальные ценности	
Наиболее значимые	<ul style="list-style-type: none"> • активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни) • жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом) • здоровье (физическое и психическое) • интересная работа 	<ul style="list-style-type: none"> • аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах • воспитанность (хорошие манеры) • независимость (способность действовать самостоятельно, решительно) 	<ul style="list-style-type: none"> • стабильность работы • служение • профессиональная компетентность
Наименее значимые	<ul style="list-style-type: none"> • свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках) • счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом) • творчество (возможность творческой деятельности) 	<ul style="list-style-type: none"> • непримиримость к недостаткам в себе и других • честность (правдивость, искренность) • широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки) 	<ul style="list-style-type: none"> • предпринимательство • менеджмент • стабильность места жительства

Обсуждение результатов

Попытка авторов обнаружить взаимосвязь между ценностными и карьерными ориентациями отражена в таблице 4.

Исследование показало, что студенты с ОВЗ и инвалидностью стремятся к активной, деятельной жизни, рассматривая в качестве

терминального средства аккуратность. Авторы под аккуратностью в данном случае подразумевают не только чистоплотность, но и умение содержать дела в порядке как одно из важных профессиональных качеств в любой сфере деятельности. Аккуратность при выполнении профессиональных задач вполне позволит студентам

с ОВЗ и инвалидностью получить желанную стабильную работу в будущем. Следующими наиболее значимыми ценностными ориентациями для лиц данной категории являются жизненная мудрость и воспитанность. Такие жизненные смыслы соответствуют карьерному ориентиру «служение», который достигается через личный вклад в общественное дело [10]. Это свидетельствует о том, что молодежь с ОВЗ и инвалидностью стремится к общественному равенству посредством компенсации имеющегося дефекта, но при соблюдении центрального условия, что их цели и ценности совпадают с мировоззрением окружающих людей.

Также в картине мира студентов с ОВЗ и инвалидностью прослеживается следующая зависимость: наличие оптимальных возможных ресурсов здоровья и интересной работы через активизацию способности к самостоятельным и решительным действиям приведет к профессиональной компетентности при построении успешной карьеры. Однако сама свобода как терминальная ценность определена респондентами как наименее значимая. Данная ориентация в совокупности с непримиримостью к недостаткам в себе и других, являясь дефицитным ценностным инструментом, подтверждает незаинтересованность студентов с

ОВЗ и инвалидностью в предпринимательской деятельности в качестве карьерных предпочтений. В аналогичной взаимосвязи, по мнению авторов, пребывают и наименее значимые ценностные ориентации респондентов «счастье других» среди терминальных и «честность» в инструментальных. Менеджмент как «якорь карьеры», согласно взглядам Э. Шейна, рассматривается как желание человека управлять людьми, процессами и проектами для достижения определенного результата внутри организации, будучи наемным работником на управленческой должности. Ориентация на людей и честность в управлении компании являются ключевыми принципами менеджмента [21]. Соответственно, ценностная дезориентация студентов с ОВЗ и инвалидностью соответствует равнодушному отношению к карьере менеджера в будущем.

Наименее значимой карьерной ориентацией выступила стабильность места жительства во взаимосвязи с менее значимыми ценностными ориентациями «творчество» и «широта взглядов». Лица с ОВЗ и инвалидностью часто готовы к переезду благодаря поддержке близких людей, что позволяет им сохранить привычную социальную среду и минимизировать стресс, связанный с изменением условий жизни [27]. В исследовании Е. В. Кондрашкиной

и И. А. Шаршова творчество рассматривается как процесс деятельности, в результате которого создаются качественно новые объекты и духовные ценности [14]. В связи с этим можно предположить, что смена места жительства в ценностных ориентирах молодых людей с ОВЗ и инвалидностью не предполагает готовности на качественно новые изменения в профессиональной деятельности в новых жизненных условиях. Привычный уклад жизни, алгоритмизация действий, сохранение привычных социальных контактов, неумение вступать в эффективную коммуникацию с новыми людьми — все эти трудности лиц с ОВЗ и инвалидностью являются основательным препятствием в построении успешной карьеры при новых жизненных обстоятельствах.

Заключение

Молодежь с ОВЗ и инвалидностью постоянно находится в фокусе внимания исследователей как индикатор происходящих перемен в контексте инклюзивных процессов в образовании, определяющий в целом потенциал развития гуманного общества. При изучении ценностных ориентаций студентов с ОВЗ и инвалидностью выявлено, что ценностный фокус отличается усилением направленности на себя с опорой на соответствие мнению окружающих.

Приоритет активной деятельности, здоровья, интересная работа и жизненная мудрость как основные ценности молодежи с ОВЗ и инвалидностью, а значит, и конечные цели, к которым стремятся участники опроса, ожидаемо должны активизировать и направлять поведение и деятельность молодых людей рассматриваемой группы. При этом карьерные ориентации находятся вне предпринимательства и профессионального творчества. Участникам опроса ближе стабильность в работе, следование правилам и имеющейся информации, чем мобильность, нестандартность и неопределенность в профессии.

Аккуратность, воспитанность, способность действовать самостоятельно в пределах заданного алгоритма как приоритетные инструментальные ценности соответствуют выделенным карьерным ориентациям: стабильность работы, служение, профессиональная компетентность.

Авторами показано, что молодые люди с ОВЗ и инвалидностью имеют приоритет ценностей, по их мнению, обеспечивающих развитие стабильной карьеры. Возможно, это результат изменения отношения общества и государства к людям с ОВЗ и инвалидностью или развития инклюзивных процессов в целом. В любом случае, желание быть равными требует иного взгляда на инструмен-

ты вхождения в принимающий социум. Такая ситуация является направляющим фактором при развитии социальных компетенций студентов с ОВЗ и инвалидностью, где фокус направлен на проектирование и создание активной социальной среды в условиях образовательного учреждения для профессионально-личностного становления молодежи с ОВЗ и инвалидностью. Дальнейшее исследование предполагает разработку комплекса мер по организации социокультурной среды в образовательном учреждении, реализующем инклюзивное обучение студентов с ОВЗ и инвалидностью в контексте развития личностного и карьерного потенциала.

Литература

1. Аль-Янаи, Е. К. Сущность и генезис понятий «ценность», «ценностные ориентации», «ценностное отношение» в педагогике / Е. К. Аль-Янаи // Мир науки. Педагогика и психология. — 2020. — Т. 8, № 4. — С. 1. — EDN OBSAAA.
2. Бакушкин, И. А. Изучение ценностей и ценностных ориентаций личности в истории психологии / И. А. Бакушкин, И. М. Ильичева // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. — 2021. — № 2 (56). — С. 136–148. — DOI 10.25688/2076-9121.2021.56.2.08. — EDN QTEEGS.
3. Басюк, В. С. Феноменология развития и бытия личности: ценностно-смысловые ориентиры / В. С. Басюк, Т. Ц. Дугарова // Ценности и смыслы. — 2025. — № 2 (96). — С. 99–116. — DOI 10.24412/2071-6427-2025-2-99-116. — EDN UDCUPM.
4. Белкина, А. П. Проектирование современной социокультурной образовательной среды как фактор формирования ценностных ориентаций будущего педагога / А. П. Белкина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. — 2025. — № 1 (73). — С. 248–254. — EDN RHNDGF.
5. Быков, А. В. Взаимосвязи ценностных установок и карьерных достижений (по данным исследования молодежи) / А. В. Быков, Е. А. Настина // Социологические исследования. — 2020. — № 8. — С. 67–77. — DOI 10.31857/S013216250009288-9. — EDN TDAILY.
6. Васильева, О. Ю. Традиционные ценности современного российского педагогического образования / О. Ю. Васильева, В. С. Басюк, Е. И. Казакова // Вестник Московского университета. Серия 20, Педагогическое образование. — 2022. — Т. 20, № 4. — С. 4–17. — DOI 10.51314/2073-2635-2022-4-4-17. — EDN OXZCSZ.
7. Грибанова, О. М. О национальных целях развития Российской Федерации в новых социально-экономических условиях / О. М. Грибанова // Вестник Института экономики Российской академии наук. — 2024. — № 4. — С. 65–81. — DOI 10.52180/2073-6487_2024_4_65_81. — EDN OWSTIM.
8. Динамика карьерных ориентаций будущих педагогов: результаты межвузовского исследования / Р. А. Валеева, Г. Г. Парфилова, Ф. М. Кремень [и др.] // Образование и саморазвитие. — 2024. — Т. 19, № 3. — С. 114–133. — DOI 10.26907/esd.19.3.09. — EDN OCPHDY.
9. Закиева, Р. Р. Развитие личности будущего инженера в современной социокультурной среде / Р. Р. Закиева, В. В. Сериков // Kant. — 2024. — № 4 (53). — С. 420–424. — DOI 10.24923/2222-243X.2024-53.63. — EDN VBKPOI.
10. Заякина, Р. А. Готовность российского студента к профессиональному служению: от действительного к желаемому / Р. А. Заякина // Высшее образование в России. — 2024. — Т. 33, № 2. — С. 73–88. — DOI 10.31992/0869-3617-2024-33-2-73-88. — EDN ESYLDS.
11. Исследование взаимосвязи личностных ценностей и карьерных ориентаций

- студентов-психологов / Ю. В. Живаева, Е. И. Алыджи, В. Р. Кембель, Т. В. Казакова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2023. — Т. 12, № 3-4-1. — С. 154–163. — DOI 10.34670/AR.2023.59.83.018. — EDN BUXKCI.
12. Киселева, Т. В. Трансформация ценностных ориентаций современной молодежи (опыт исследования) / Т. В. Киселева, В. И. Назаров, А. С. Турчин // Научный поиск: личность, образование, культура. — 2023. — № 4 (50). — С. 71–79. — DOI 10.54348/SciS.2023.4.10. — EDN JLRFEJ.
13. Колбасин, В. Н. Применение аксиологического подхода в анализе категории «карьерно-ценностные ориентации специалиста социальной сферы» / В. Н. Колбасин // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2023. — № 9-1. — С. 61–65. — DOI 10.37882/2223-2982.2023.9.18. — EDN INPOBE.
14. Кондрашкина, Е. В. Творческое саморазвитие подростков с ограниченными возможностями здоровья: категориальный анализ / Е. В. Кондрашкина, И. А. Шаршов // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». — 2023. — Т. 22, № 4. — С. 18–27. — DOI 10.20310/1810-231X-2023-22-4-18-27. — EDN OUGMWV.
15. Корнеева, Д. Г. Особенности формирования ценностных ориентаций у студентов с нарушением слуха / Д. Г. Корнеева, С. К. Хаидов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. — 2022. — № 10. — С. 35–39. — DOI 10.37882/2500-3682.2022.10.06. — EDN DZFYNR.
16. Кузьмичева, Т. В. Механизмы индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзии / Т. В. Кузьмичева, Ю. А. Афонькина // Наука и школа. — 2020. — № 6. — С. 158–164. — DOI 10.31862/1819-463X-2020-6-158-164. — EDN VIAMHK.
17. Лесин, А. М. Взаимосвязь ценностей и карьерных ориентаций студентов гуманитарных направлений подготовки / А. М. Лесин // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2021. — Т. 31, № 2. — С. 170–178. — DOI 10.35634/2412-9550-2021-31-2-170-178. — EDN TKYUEE.
18. Особенности внутренней позиции по отношению к будущей профессиональной деятельности студентов с ограниченными возможностями здоровья / Е. В. Лобанова, Н. В. Логачев, Е. В. Истомина, Т. В. Ветвицкая // Человеческий капитал. — 2024. — № 1 (181). — С. 295–303. — DOI 10.25629/HC.2024.01.31. — EDN KHHMKJ.
19. Осьмук, Л. А. Самореализация студентов с инвалидностью как базовый механизм социальной инклюзии / Л. А. Осьмук // Психологическая наука и образование. — 2018. — Т. 23, № 2. — С. 59–67. — DOI 10.17759/pse.2018230207. — EDN UOJQLS.
20. Павлова, И. В. Структура ценностных ориентаций современных студентов как основа построения воспитательной системы в вузе / И. В. Павлова, Е. В. Герман, А. С. Голубков // Современные проблемы науки и образования. — 2023. — № 3. — С. 44. — DOI 10.17513/spno.32697. — EDN ZQVAHV.
21. Псарева, Н. Ю. Ценностно-ориентированное управление организацией / Н. Ю. Псарева // Вестник Алтайской академии экономики и права. — 2022. — № 5-3. — С. 414–420. — DOI 10.17513/vaael.2227. — EDN JVNQLF.
22. Толмачева, С. В. Ценностные ориентации молодежи: по результатам социологического исследования / С. В. Толмачева, Л. В. Ребышева, Э. В. Давлетшина // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. — 2024. — Т. 17, № 4. — С. 127–138. — DOI 10.31660/1993-1824-2024-4-127-138. — EDN BPRKOM.
23. У, Ж. Пути и перспективы развития высшего инклюзивного образования в России / Ж. У // Педагогика и просвещение. — 2023. — № 4. — С. 171–185. — DOI 10.7256/2454-0676.2023.4.69012. — EDN JMQMDV.
24. Формирование карьерных стратегий студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью на этапе профессионального обучения в вузе / Е. В. Вол-

ченкова, О. А. Воронина, С. А. Турсенев [и др.] // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 5 (59). — С. 377–396. — DOI 10.32744/pse.2022.5.22. — EDN YZPFBL.

25. Хабибулин, Д. А. Ценностные ориентации студентов с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзивного образования / Д. А. Хабибулин, К. В. Гирин, Д. П. Постолов // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 66-3. — С. 384–389. — EDN NOAODD.

26. Чернобровкина, С. В. Карьерные ориентации и планы выпускников университета и колледжа с ограниченными возможностями здоровья и инклюзивная готовность работодателей / С. В. Чернобровкина, Н. В. Грушко // Вестник Омского университета. Серия: Психология. — 2019. — № 3. — С. 48–61. — DOI 10.25513/2410-6364.2019.3.48-61. — EDN ZMUJGU.

27. Шаповал, И. А. Социальная инклюзия лиц с ограниченными возможностями здоровья де-юре и де-факто: «включаемые», «включающиеся», «невключающиеся» / И. А. Шаповал // Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. — 2019. — № 1. — С. 84–99. — EDN VTLWNI.

28. Шац, И. К. Социально-педагогические и медико-психологические последствия неправильного воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья / И. К. Шац // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. — 2023. — № 4. — С. 238–251. — DOI 10.35231/18186653_2023_4_238. — EDN WAUPMJ.

29. Яшина, Л. И. Ценностные ориентации студенческой молодежи / Л. И. Яшина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. — 2020. — № 2 (65). — С. 117–121. — DOI 10.26105/SSPU.2020.65.2.019. — EDN XIUYAL.

References

1. Al'-Y Anai, E. K. (2020). Sushchnost' i genesis ponyatiy "cennost", "cennostnye orientatsii", "cennostnoe otnoshenie" v pedagogike = The essence and genesis of the concepts of "value", "value orientations", "value attitude" in

pedagogy. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 8(4), 1. EDN OBSAAA.

2. Bakushkin, I. A., Il'icheva, I. M. (2021). Izuchenie cennostej i cennostnyh orientacij lichnosti v istorii psichologii = The study of values and value orientations of the individual in the history of psychology. *Bulletin of Moscow State Pedagogical University. Series of Pedagogy and Psychology*, 2(56), 136–148. DOI 10.25688/2076-9121.2021.56.2.08. EDN QTEEGS.

3. Basyuk, V. S., Dugarova, T. C. (2025). Fenomenologiya razvitiya i bytiya lichnosti: cennostno-smyslovye orientiry = Phenomenology of development and existence of personality: value-semantic guidelines. *Values and meanings*, 2(96), 99–116. DOI 10.24412/2071-6427-2025-2-99-116. EDN UDCUPM.

4. Belkina, A. P. (2025). Proektirovanie sovremennoj sociokul'turnoj obrazovatel'noj sredy kak faktor formirovaniya cennostnyh orientacij budushchego pedagoga = Designing a modern socio-cultural educational environment as a factor in the formation of value orientations of future teachers. *Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University*, 1(73), 248–254. EDN RHHDFFG.

5. Bykov, A. V., Nastina, E. A. (2020). Vzaimosvyazi cennostnyh ustanovok i kar'ernyh dostizhenij (po dannym issledovaniya molodezhi) = Relationships between value attitudes and career achievements (according to the youth study). *Sociological Studies*, 8, 67–77. DOI 10.31857/S013216250009288-9. EDN TDAILY.

6. Vasil'eva, O. Yu., Basyuk, V. S., & Kazakova, E. I. (2022). Tradicionnye cennosti sovremennoego rossijskogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Traditional values of modern Russian pedagogical education. *Moscow University Bulletin. Series 20: Pedagogical Education*, 20(4), 4–17. DOI 10.51314/2073-2635-2022-4-4-17. EDN OXZCSZ.

7. Gribanova, O. M. (2024). O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii v novyh social'no-ekonomicheskikh usloviyah = On the national development goals of the Russian Federation in the new socio-economic conditions. *Bulletin of the Institute of Economics of the Russian Academy of Sci-*

ences, 4, 65–81. DOI 10.52180/2073-6487_2024_4_65_81. EDN OWSTIM.

8. Valeeva, R. A., Parfilova, G. G., Kremen', F. M., et al. (2024). Dinamika kar'ernyh orientacij budushchih pedagogov: rezul'taty mezhvuzovskogo issledovaniya = Dynamics of career orientations of future teachers: results of an interuniversity study. *Education and self-development*, 19(3), 114–133. DOI 10.26907/esd.19.3.09. EDN OCPHDY.

9. Zakieva, R. R., Serikov, V. V. (2024). Razvitie lichnosti budushchego inzhenera v sovremennoj sociokul'turnoj srede = Development of the personality of a future engineer in the modern socio-cultural environment. *Kant*, 4(53), 420–424. DOI 10.24923/2222-243X.2024-53.63. EDN VBKPOI.

10. Zayakina, R. A. (2024). Gotovnost' Rossijskogo studenta k professional'nomu sluzheniyu: ot dejstvitel'nogo k zhelaniyu = Readiness of a Russian student for professional service: from actual to desired. *Higher education in Russia*, 33(2), 73–88. DOI 10.31992/0869-3617-2024-33-2-73-88. EDN ESYLDS.

11. Zhivaeva, Yu. V., Alydzhii, E. I., Kember', V. R., Kazakova, T. V. (2023). Issledovanie vzaimosvyazi lichnostnykh cennostej i kar'ernyh orientacij studentov-psihologov = A study of the relationship between personal values and career orientations of psychology students. *Psychology. Historical and critical reviews and modern research*, 12(3-4-1), 154–163. DOI 10.34670/AR.2023.59.83.018. EDN BUXKCI.

12. Kiseleva, T. V., Nazarov, V. I., Turchin, A. S. (2023). Transformaciya cennostnykh orientacij sovremennoj molodezhi (opyt issledovaniya) = Transformation of value orientations of modern youth (research experience). *Scientific research: personality, education, culture*, 4(50), 71–79. DOI 10.54348/SciS.2023.4.10. EDN JLRFEJ.

13. Kolbasin, V. N. (2023). Primenenie aksiologicheskogo podhoda v analize kategorii kar'erno-cennostnye orientacii specialista social'noj sfery = Application of the axiological approach in the analysis of the category "career and value orientations of a social sphere specialist". *Modern Science: Current*

Problems of Theory and Practice. Series: Humanities, 9-1, 61–65. DOI 10.37882/2223-2982.2023.9.18. EDN INPOBE.

14. Kondrashkina, E. V., Sharshov, I. A. (2023). Tvorcheskoe samorazvitiye podrostkov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: kategorial'nyj analiz = Creative self-development of adolescents with disabilities: categorical analysis. *Psychological and pedagogical journal Gaudeamus*, 22(4), 18–27. DOI 10.20310/1810-231X-2023-22-4-18-27. EDN OUGMWV.

15. Korneeva, D. G., Haidov, S. K. (2022). Osobennosti formirovaniya cennostnykh orientacij u studentov s narusheniem sluha = Features of the formation of value orientations in students with hearing impairments. *Modern Science: Current Problems of Theory and Practice. Series: Cognition*, 10, 35–39. DOI 10.37882/2500-3682.2022.10.06. EDN DZFYNR.

16. Kuz'micheva, T. V., Afon'kina, Yu. A. (2020). Mekhanizmy individualizacii obrazovatel'noj sfery v usloviyah inkluzii = Mechanisms for individualization of the educational environment in the context of inclusion. *Science and School*, 6, 158–164. DOI 10.31862/1819-463X-2020-6-158-164. EDN VIAMHK.

17. Lesin, A. M. (2021). Vzaimosvyaz' cennostej i kar'ernyh orientacij studentov gumanitarnykh napravlenij podgotovki = The relationship between values and career orientations of students majoring in the humanities. *Bulletin of Udmurt University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 31(2), 170–178. DOI 10.35634/2412-9550-2021-31-2-170-178. EDN TKYUEE.

18. Lobanova, E. V., Logachev, N. V., Istomina, E. V., Vetvickaya, T. V. (2024). Osobennosti vnutrennej pozicii po otnosheniyu k budushchej professional'noj deyatel'nosti studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya = Features of the internal position in relation to the future professional activities of students with disabilities. *Human capital*, 1(181), 295–303. DOI 10.25629/HC.2024.01.31. EDN KHHMKI.

19. Os'muk, L. A. (2018). Samorealizaciya studentov s invalidnost'yu kak bazovyj mekhanizm social'noj inkluzii = Self-realiza-

tion of students with disabilities as a basic mechanism of social inclusion. *Psychological Science and Education*, 23(2), 59–67. DOI 10.17759/pse.2018230207. EDN UOJQLS.

20. Pavlova, I. V., German, E. S., Golubkov, A. S. (2023). Struktura cennostnykh orientatsiy sovremennykh studentov kak osnova postroeniya vospitatel'noy sistemy v vuze = The structure of value orientations of modern students as the basis for building an educational system in a university. *Modern problems of science and education*, 3, 44. DOI 10.17513/spno.32697. EDN ZQVAHV.

21. Psareva, N. Yu. (2022). Cennostno-orientirovannoe upravlenie organizatsiy = Value-oriented management of the organization. *Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law*, 5-3, 414–420. DOI 10.17513/vaael.2227. EDN JVNQLF.

22. Tolmacheva, S. V., Rebysheva, L. V., Davletshina, E. V. (2024). Cennostnye orientatsii molodezhi: po rezul'tatam sociologicheskogo issledovaniya = Value orientations of young people: based on the results of a sociological study. *News of higher educational institutions. Sociology. Economics. Politics*, 17(4), 127–138. DOI 10.31660/1993-1824-2024-4-127-138. EDN BPRKOM.

23. U, Zh. (2023). Puti i perspektivy razvitiya vysshego inkluzivnogo obrazovaniya v Rossii = Ways and Prospects for the Development of Higher Inclusive Education in Russia. *Pedagogy and education*, 4, 171–185. DOI 10.7256/2454-0676.2023.4.69012. EDN JMQMDV.

24. Volchenkova, E. V., Voronina, O. A., Tursenev, S. A., et al. (2022). Formirovaniye kar'ernykh strategiy studentov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i invalidnost'yu na etape professional'nogo obucheniya v vuze = Formation of Career Strategies for Students with Disabilities and Disabilities at the Stage of Professional Training at a University. *Prospects of Science and Education*, 5(59), 377–96. DOI 10.32744/pse.2022.5.22. EDN YZPFBL.

25. Habibulin, D. A., Girin, K. V., Postolov, D. P. (2020). Cennostnye orientatsii studentov s OVZ, obuchayushchih'sya v usloviyakh inkluzivnogo obrazovaniya = Value orientations of students with disabilities studying in inclusive education. *Problems of modern pedagogical education*, 66-3, 384–389. EDN NOAODD.

26. Chernobrovkina, S. V., Grushko, N. V. (2019). Kar'ernye orientatsii i plany vypusknikov universiteta i kolledzha s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i inkluzivnaya gotovnost' rabotodatelej = Career orientations and plans of university and college graduates with disabilities and inclusive readiness of employers. *Bulletin of Omsk University. Series: Psychology*, 3, 48–61. DOI 10.25513/2410-6364.2019.3.48-61. EDN ZMUJGU.

27. Shapoval, I. A. (2019). Social'naya inkluziya lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya de-yure i de-fakto: "vkl'yuchayemye", "vkl'yuchayushchiesya", "nevkl'yuchayushchiesya" = Social inclusion of persons with disabilities de jure and de facto: "included", "included", "not included". *Bulletin of the Baltic Federal University named after Kant. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, 1, 84–99. EDN VTLWNI.

28. Shac, I. K. (2023). Social'no-pedagogicheskie i mediko-psihologicheskie posledstviya nepravil'nogo vospitaniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya = Social-pedagogical and medical-psychological consequences of improper upbringing of children with disabilities. *Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*, 4, 238–251. DOI 10.35231/18186653_2023_4_238. EDN WAUPMJ.

29. Yashina, L. I. (2020). Cennostnye orientatsii studencheskoj molodezhi = Value orientations of student youth. *Bulletin of Surgut State Pedagogical University*, 2(65), 117–121. DOI 10.26105/SSPU.2020.65.2.019. EDN XIUYAL.



**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**

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, являющихся 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. В **список литературы не включаются** архивные документы и данные; сайты организаций, блоги, ссылки на социальные сети и под.; ГОСТы, стандарты, законы и законодательные акты, кодексы и иные нормативные документы, а также диссертации и авторефераты. Подобные материалы оформляются в виде подстрочной ссылки в тексте статьи.

Пример оформления списка литературы

Книга, изданная 1 автором	Иванов, И. И. Название книги / И. И. Иванов. — Москва : Наука, 2004. — 179 с. 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.
Статья из сборника	Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов, А. А. Петров // 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 // 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.

После основного списка литературы располагается список (References) с переводом русскоязычных источников на английский язык. Для транслитерации русского текста в латиницу рекомендуем использовать сайт <https://translit.net/>, вариант BGN (Board of Geographic Names). При оформлении References следует придерживаться стиля APA (American Psychological Association Style).

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 (email, 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 gnti.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
Семенова Елена Владимировна

Цена свободная

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ВЫПУСК 3 (79)**

Адрес учредителя и издателя: 620091, Екатеринбург, пр-т. Космонавтов, 26,
Уральский государственный педагогический университет.

Для детей старше 16 лет. Подписано в печать 28.09.2025. Формат 60х90 1/16.
Дата выхода в свет: 30.09.2025.

Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.

Усл. печ. л. 9,8. Уч.-изд. л. 10,2. Тираж 500 экз. Заказ 5567.

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