

ФГАОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»
Институт специального образования

СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

SPECIAL EDUCATION

4 (76) ` 2024

Editor-in-Chief:

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

Deputy Editor-in-Chief:

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

Editorial Board:

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

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

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

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

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

Editorial Council:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ekaterinburg 2024

Учредитель:

ФГАОУ ВО «Уральский государственный
педагогический университет»

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

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

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

Редакционная коллегия:

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

Редакционный совет:

д-р психол. наук, проф. **Р. О. Агавелян** (Новосибирск, Россия), д-р пед. наук, доц. **А. А. Алмазова** (Москва, Россия), д-р пед. наук, проф. **Л. Б. Баряева** (Новосибирск, Россия), д-р пед. наук, проф. **Л. А. 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. гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2024. — № 4 (76). — 220 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 №ФСЧ77-35122 от 28.01.2009.

© ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2024

© Специальное образование, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

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

Иванова С. В.

Москва, Россия

Методы и приемы работы по формированию навыков
фронтальной работы детей с расстройством аутистического
спектра в условиях автономного класса6

Шереметьева Е. В.

Челябинск, Россия

Начальный этап логопедической работы с детьми,
не владеющими вербальными средствами общения19

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ

Никулина Г. В., Никулина И. Н.

Санкт-Петербург, Россия

Готовность слепых и слабовидящих юношей к достижению
успеха в жизни: диагностика, коррекция, развитие34

Обухова Н. В., Блохина С. И., Рогожина Ю. С.

Екатеринбург, Россия

Особенности речевой терапии у детей с расщелиной неба
и множественными пороками развития.....47

**Осипова Л. Б., Дружинина Л. А., Цилицкий В. С., Лапшина Л. М.,
Коробинцева М. С.**

Челябинск, Россия

Изучение коммуникативных умений детей дошкольного
возраста с тяжелыми нарушениями зрения.....60

Федосеева А. М.

Москва, Россия

Удалова Т. Ю.

Омск, Россия

Коммуникативные навыки как область жизненной компетенции
подростков с ОВЗ: насколько валидны их имеющиеся
исследования и методики диагностики?80

СИСТЕМА РАННЕЙ ПОМОЩИ И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Орлова О. С., Ходаголи З.

Москва, Россия

Оральная моторная стимуляция в логопедической практике
и ее влияние на нейроразвитие недоношенных детей94

СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ

Григоренко Н. Ю.

Москва, Россия

Системно-синергетический подход в работе специалистов
психолого-педагогического сопровождения с семьей
ребенка с отклонениями в развитии на ранних этапах111

Марущак Е. Б., Игнатенко О. Е.

Новосибирск, Россия

Психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка раннего
возраста с ограниченными возможностями здоровья127

Сарапулова М. А.

Иркутск, Россия

Представления родителей ребенка с тяжелыми
нарушениями речи о школьной готовности139

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

**Алмазова А. А., Белоусова О. И., Микляева Н. В., Васильева Д. Е.,
Яковлева М. А.**

Москва, Россия

Качество и результативность программ подготовки
и переподготовки дефектологических кадров:
мнение работодателей156

Дружинина Л. А., Осипова Л. Б., Лапшина Л. М., Коробинцева М. С.

Челябинск, Россия

Содержание образовательной среды вуза для подготовки
студентов к реализации психолого-педагогического
сопровождения детей раннего возраста с ограниченными
возможностями здоровья174

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Гордиенко Т. П., Завьялова А. А.

Симферополь, Россия

Исторический аспект становления
инклюзивного образования в Крыму190

Лебедева С. С., Платонова Ю. Ю.

Санкт-Петербург, Россия

Инклюзивная образовательная среда для лиц
с инвалидностью в контексте экологического подхода203

ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ216

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

Специальное образование. 2024. № 4 (76).

Special Education. 2024. No 4 (76).

УДК 376.42+373.31

ББК 4459.024.3

ГРНТИ 14.29.37

Код ВАК 5.8.3

Светлана Владимировна Иванова

Svetlana V. Ivanova

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ ФРОНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ АВТОНОМНОГО КЛАССА

METHODS AND TECHNIQUES OF FORMATION OF FRONTAL WORK SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN AUTONOMOUS CLASS

Московский институт психоанализа, Москва, Россия, claire_bu@mail.ru, SPIN-код: 5954-2525, <https://orcid.org/0000-0002-2281-1280>

Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, claire_bu@mail.ru, SPIN code: 5954-2525, <https://orcid.org/0000-0002-2281-1280>

Аннотация. Проблема детского аутизма в современном мире стала значительно актуальнее с связи с увеличением числа детей данной нозологии, этиология которой не является до конца изученной. Основными для данной категории детей являются аффективные проблемы и значительные трудности социальной адаптации. Это относится и к детям с РАС, попадающим в общеобразовательные школы на разные формы обучения. Многие из них, попадая в школьную среду с непредсказуемой для них учебной ситуацией, теряют навыки, приобретенные в специальных до-

Abstract. The problem of childhood autism in the modern world has become much more urgent due to the increase in the number of children with this nosology, the etiology of which is not fully understood. Affective issues and significant difficulties in social adaptation are the main problems for this category of children. This also applies to children with ASD who enter general education schools for different forms of education. Many of them, getting into a school environment with an unpredictable educational situation, lose the skills acquired in special preschool institutions. Special educational needs require the

школьных учреждениях. Особые образовательные потребности требуют создания специальных образовательных условий, способствующих освоению обучающимися с РАС адаптированной основной общеобразовательной программы и/или адаптированной образовательной программы, их социализации и адаптации. Возникает необходимость применения специальных методик, позволяющих обеспечить адаптацию к школе и соответственно к переходу от индивидуальной формы обучения к групповой в условиях автономного класса. В настоящей работе нами предложена такая методика, построенная поэтапно с постепенным усложнением учебного материала и переноса закрепленных навыков в учебное пространство класса. В процессе обучения, включая его игровую форму, дети учатся взаимодействовать друг с другом, правилам поведения в классе и умению осваивать начальные учебные навыки. Методика адаптирована применительно к условиям автономного класса общеобразовательной школы. Ее применение в условиях коррекционного эксперимента продемонстрировало положительные результаты обучения, что расценивается как эффективность использованных методов и приемов.

Ключевые слова: детский аутизм, дети-аутисты, РАС, расстройства аутистического спектра, младшие школьники, коррекционная работа, групповая форма обучения, условия автономного класса, адаптация детей, методы работы, приемы работы, формирование навыков, фронтальная работа, автономный класс.

Информация об авторе: Иванова Светлана Владимировна, кандидат

creation of special educational conditions that would facilitate the completion by the students with ASD of an adapted basic general education program and/or an adapted education program, their socialization and adaptation. There is a need to use special methods that allow for adaptation to school and, accordingly, to the transition from individual education to group education in an autonomous class. This paper suggests such a method, built in stages with gradual complication of the educational material and the transfer of consolidated skills into the educational space of the classroom. In the process of learning, including its game-based form, children learn to interact with each other, to observe the rules of behavior in the classroom, and to master basic educational skills. The method has been adapted to the conditions of an autonomous class of a general education school. Its application in the context of a rehabilitation experiment demonstrated positive learning outcomes, which testified to the effectiveness of the methods and techniques used.

Keywords: children's autism, autistic children, ASD, autism spectrum disorder, junior schoolchildren, rehabilitation work, group education, autonomous class conditions, adaptation of children, methods of work, techniques of work, formation of skills, frontal work, autonomous class.

Author's information: Ivanova Svetlana Vladimirovna, Candidate of Biolo-

биологических наук, магистрант, факультет коррекционной педагогики и специальной психологии, кафедра специального дефектологического образования, Московский институт психоанализа; адрес: 121170, Россия, г. Москва, Кутузовский пр-т, д. 34, стр. 14, email: claire_bu@mail.ru.

Для цитирования: Иванова, С. В. Методы и приемы работы по формированию навыков фронтальной работы детей с расстройством аутистического спектра в условиях автономного класса / С. В. Иванова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 4 (76). — С. 6-18.

Современное понимание феномена детского аутизма сводится к признанию его как особого типа нарушения психического развития. В литературе указывается, что у всех детей данной категории нарушено владение средствами коммуникации, в существенной мере страдает эмоциональное развитие. В литературе (К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Бабенская, 1989; И. И. Мамайчук, 2006; Д. Н. Исаев, 2006 и др.) имеются данные о том, что для них характерны аффективные проблемы и сложности социальной адаптации в активно изменяющейся среде. Это отмечают практически все исследователи (В. В. Лебединский, 1996; С. С. Мнухин, 2006; и другие) [7; 9; 14; 5]. При этом отмечается, что состав детей с РАС весьма неоднороден. Даже те дети, которые получают правильно организованную психолого-педагогическую помощь в дошколь-

gy, Master's Degree Student of Department of Special Defectological Education, Faculty of Special Pedagogy and Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia.

For citation: Ivanova, S. V. (2024). Methods and Techniques of Formation of Frontal Work Skills of Children with Autism Spectrum Disorder in Autonomous Class. *Special Education*, 4(76), pp. 6-18. (In Russ.).

ном возрасте, «ломаются» в новой для них непредсказуемой школьной ситуации. Необходимые навыки приходится выстраивать заново [10; 19; 1; 8].

Экспериментальную группу составили 10 детей младшего школьного возраста (8–9 лет), обучающихся в автономном классе общеобразовательной школы г. Москвы. У всех детей документально был подтвержден диагноз «расстройство аутистического спектра».

У этих детей была не сформирована способность обучения в группе, требующая социального взаимодействия со сверстниками и учителем, не сформированы важные функции контроля и коррекции своего поведения, отсутствуют навыки обучения в мини-группе. Для большей части детей была сложной задача произвольно распределить внимание и выполнить простую инструкцию.

На начальном этапе мы провели диагностику исходного уровня коммуникативных (интравербальная речь по 23 навыкам), социальных (социальное взаимодействие по 25 навыкам) и начальных учебных навыков (групповое обучение и правила класса по 22 навыкам) по методике оценки базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R) [16; 20; 4]. ABLLS-R оценивает учебные и языковые навыки ребенка по 25 функциональным сферам с охватом 554 навыков, каждая из которых представлена отдельной шкалой, обозначенной одной из букв английского алфавита (сфера А — «Сотрудничество и эффективность подкрепляющих стимулов»; сфера В — «Визуальное восприятие»; сфера С — «Рецептивная речь»; сфера D — «Моторная имитация» и т. д.). Большинство шкал ABLLS-R не требуют владения устной речью и не предусматривают вербальных ответов, что является значительным преимуществом при составлении программы коррекции у неречевых детей и определения их сильных сторон. Также по многим шкалам тест заполняется со слов родителей, педагогов и других людей, которые постоянно контактируют с ребенком.

По результатам диагностики коммуникативной сферы более чем у половины детей полностью отсутствовали от двух по семи

навыков. У самого большого количества детей отсутствовали навык поддержания беседы со сверстниками или взрослыми и умение отвечать на вопрос, содержащий несколько компонентов в ходе общей беседы, что особенно характерно для детей с РАС и является одной из основных образовательных потребностей, связанных с адекватным коммуникативным взаимодействием и уменьшением дезадаптивного поведения. Среди сформированных навыков у детей были навыки ответов на вопросы о себе, дополнении фраз о подкрепляющих стимулах и различении вопросов о предметах и видах деятельности, что также очевидно характерно для аутичных детей, которые еще не адаптировались к учебному процессу и не научились взаимодействовать со сверстниками.

Результаты диагностики социального взаимодействия показали, что у 80 % детей отсутствовал один из навыков (*Привлекает внимание*), у 70 % отсутствовало 4 навыка (*Предлагает предметы другим детям; Присоединяется к игре сверстников; Может оценить реакцию другого человека и понять, заинтересован ли человек в чем-либо; Ждет паузы, чтобы вмешаться в диалог других людей*), в 50 % случаев были не сформированы 3 навыка (*Вовлекает других людей во взаимо-*

действие; Смотрит в глаза; Просит поделиться чем-либо) и самое большое количество навыков — 8 отсутствовало у 40 % детей (такие как: *Адекватно реагирует на прикосновение сверстников, братьями или сестрами разных возрастов; Смотрит на других, чтобы вступить в социальное взаимодействие; Смотрит на взрослого, ожидая когда действия взрослого приведут к получению желаемого результата; Реагирует на социальные инициативы со стороны сверстников* и др.). Наибольшее число нарушений пришлось на *Отсутствие реакции действий со стороны сверстников, Неспособность к невербальному общению, Выражению просьбы по отношению к сверстнику, а также на Отсутствие соответствующей реакции на действия сверстников и на привлечение и удержание внимания других людей.*

В сфере группового обучения у детей не были сформированы 7 навыков из 8 необходимых. Оказались полностью не сформированы и не закреплены такие важные действия, как *Переход от одного вида деятельности к другому* и не выработан алгоритм действия по привлечению внимания взрослого и *Ответ на вопросы во время урока.*

Учитывая эти результаты диагностики, нами были определены методы коррекционно-разви-

вающей работы по формированию навыков фронтальной работы с детьми с РАС, обучающимися в младшей школе в условиях автономного класса. Они позволили эффективно адаптировать детей с РАС к новым для них условиям и переходу от индивидуальной формы обучения к групповой [8; 18].

Основные направления работы заключались в выработке ориентированности на действие педагога; на действия сверстников; на выполнение инструкций педагога; на умение ждать и соблюдать очередность; на умение следовать правилам поведения в классе (поднимать руку, отвечать на вопросы и др.) [8; 18].

Опыт работы с детьми с РАС показывает, что в коррекционной работе с ними важно строгое соблюдение ее этапности с учетом степени выраженности эмоционального и интеллектуального дефекта у ребенка [11]. В связи с этим на первых этапах коррекционно-развивающей работы был необходим период индивидуальной работы (М. Ю. Веденина, 2006; Л. Г. Бородина, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, 2020 [2; 3]). Переход к групповым формам обучения был возможен только после длительной подготовительной работы. Введение групповых методов работы должно быть постепенным, с учетом динамики развития и адаптивных

возможностей ребенка с РАС [8; 18].

Средства и приемы работы были следующими:

- обучение коммуникативному взаимодействию посредством коммуникативных игр в кругу с применением приема «Пальцы» для привлечения внимания к учебному материалу;
- прием организации учебного пространства (расстановка и перемещение парт) с постепенным передвижением учебной мебели дальше от доски и дальше друг от друга;
- обучение навыку хорового ответа;
- обучение навыку ожидания своей очереди при выполнении задания для всего класса.

Эксперимент проходил и длился в течение всего учебного года. Дети постепенно вовлекались в коррекционный процесс, задачи формирования новых коммуникативных и учебных навыков усложнялись и расширялись. На всех этапах навыки отрабатывались вначале в игровой комнате (в кругу дети быстро осваивали правила игры, которые они потом стали переносить на обучение в класс, а также применять в рамках других мероприятий школьного процесса). Некоторые дети

долго не могли усвоить правила и команды без стимульной поддержки учителя. Однако со временем потребность в этих стимулах стала значительно ниже.

В результате проведения контрольной диагностики, целью которой было выявление эффективности проведенной коррекционной работы, мы получили следующие результаты.

В коммуникативной сфере количество сформированных навыков у детей выросло с 3 до 12. Остальные навыки, не сформированные в значительном количестве на начальном этапе обследования, сформировались и показали положительную динамику. Так, например, у 50 % детей остался несформированным лишь один навык — *Отвечает на вопросы о прошедших или будущих событиях* по сравнению с начальным этапом, где было не сформировано 6 навыков. У 40 % детей результат формирования навыка улучшился вдвое и остался не сформирован лишь навык *Отвечает на вопросы с вопросительными словами «почему/зачем?»* и *Отвечает на вопросы о повседневных действиях, которые происходят перед или после выполнения других действий* (рисунок 1).

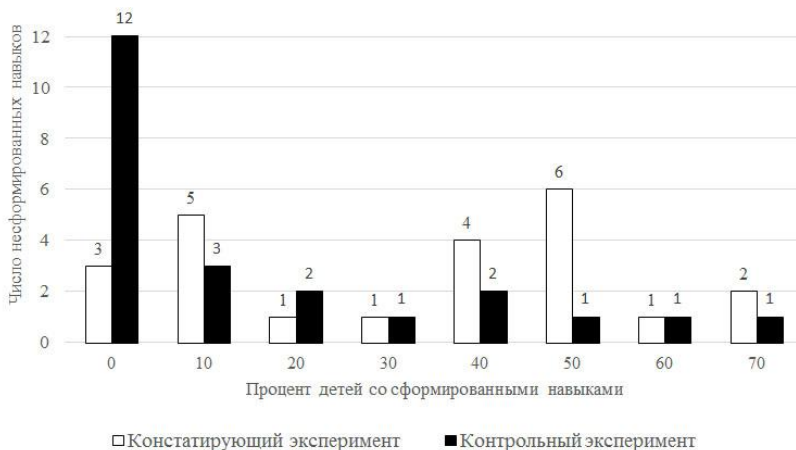


Рис. 1. Динамика формирования навыков коммуникативной сферы, констатирующий и контрольный эксперимент

Сформированными в той или иной степени оказались 12 навыков по сравнению с тремя на начальном этапе работы. У троих детей (30 %), которых мы отнесли к высокому уровню сформированности навыков в коммуникативной сфере исследования, были в разной степени сформированы и улучшены все навыки.

Количество сформированных навыков в сфере социального взаимодействия у детей выросло с 2 до 7. Остальные навыки, не сформированные в значительном количестве на начальном этапе обследования, сформировались и показали положительную дина-

мику. Так, например, у 40 % детей остался несформированным лишь один навык — *Привлекает внимание* по сравнению с начальным этапом, где было не сформировано 8 навыков. У 50 % детей результат формирования навыка улучшился втрое и остался не сформирован лишь навык *Ждет паузы, чтобы вмешаться в диалог других людей*, у 60, 70 и 80 % детей все отсутствующие навыки (2, 4 и 1 соответственно) сформировались в той или иной степени (рис. 2). Перераспределение количества несформированных навыков произошло на меньший процент детей.

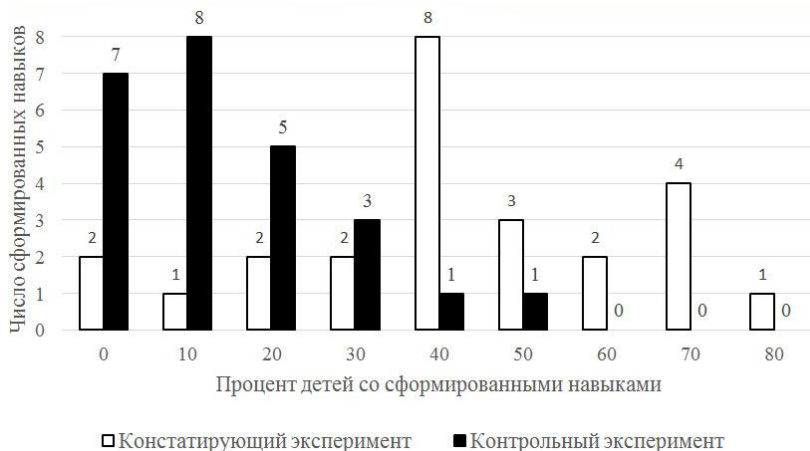


Рис. 2 Динамика формирования навыков, социальное взаимодействие, констатирующий и контрольный эксперимент

В данной сфере полностью сформированными оказались 7 навыков, среди которых немало-важные в сфере социальных взаимодействий. Это *Адекватное и социально приемлемое поведение в кругу сверстников, Адекватная реакция на прикосновения, Спокойное и приемлемое взаимодействие и предпосылки для вступления во взаимодействие с другими людьми, Выполнение простых инструкций и Ответ на приветствие*, а также *Проявление интереса к деятельности сверстников*. У троих детей (30 %), которых мы отнесли к высокому уровню сформированности навыков в сфере исследования социальных взаимоотношений, были в разной степени сформированы и улучшены все навыки.

Количество сформированных навыков в сфере группового обучения у детей выросло с 3 до 9. Остальные навыки, не сформированные в значительном количестве на начальном этапе обследования, сформировались и показали положительную динамику. У 60, 50 и 40 % детей сформировались все отсутствующие навыки (1, 2 и 4 соответственно) в той или иной степени (рис. 3). Остались несформированными 2 навыка у 20 % детей, это навык *Поднимает руку, чтобы привлечь внимание учителя и выполнить действие* и навык *Поднимает руку и отвечает на вопрос*. Также остался не сформирован один навык *Соблюдает очередь во время занятий в группе* у 30 % детей. Пере-

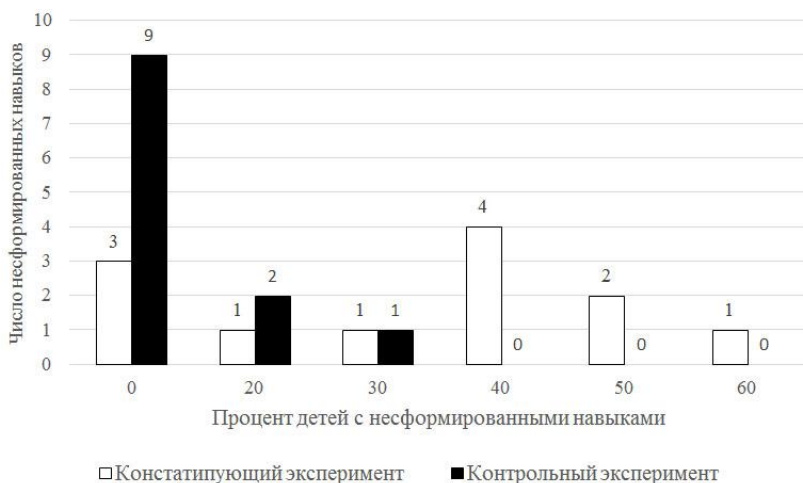


Рис. 3. Динамика формирования навыков в сфере группового обучения, констатирующий и контрольный эксперимент

распределение количества несформированных навыков произошло на меньший процент детей.

У шестерых детей (60 %), которых мы отнесли к высокому уровню сформированности навыков в данной сфере исследования — группового обучения, были в разной степени сформированы и улучшены все навыки.

Количество сформированных навыков в сфере распорядка дня в классе у детей выросло с 5 до 8. Остальные навыки, не сформированные в значительном количестве на начальном этапе обследования, сформировались и показали положительную динамику. У 30 и 20 % детей сформировались все

отсутствующие навыки (2 и 1 соответственно) в той или иной степени (рис. 4). Остались несформированными 2 навыка у одного ребенка (10 %), это навык *Выполняет задание и сдает работу учителю или убирает материалы, которые были необходимы во время выполнения задания* и навык *Стоит и ждет во время перехода от одного вида деятельности к другому*.

В этой сфере навыков были в разной степени сформированы и улучшены все навыки у 90 % детей, которых мы отнесли к высокому уровню сформированности навыков в сфере исследования распорядка дня в классе.

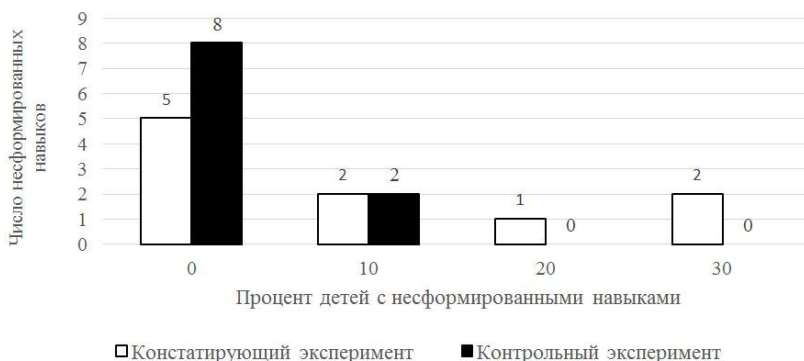


Рис. 4. Динамика формирования навыков в сфере «Распорядок дня в классе», констатирующий и контрольный эксперимент

В конце обучающего эксперимента дети постепенно начали переходить от индивидуальной игры к коллективным играм или играть в парах. Большинство детей перестали проявлять негативные реакции на одноклассников и старались взаимодействовать с ними.

Полученные результаты дают основание констатировать положительную динамику приобретения детьми навыков фронтальной работы. Большинство из детей стало воспринимать инструкцию педагога без ее дублирования, удерживать внимание на протяжении 75 % времени занятия, ориентироваться на работу одноклассников. Однако им было трудно за этот промежуток времени научиться ожидать своей очереди и спокойно ждать перехода от одного вида деятельности к другому. Возможно, для формирования этого навыка нужны дополни-

тельные приемы работы и более длительный период времени.

Таким образом, результаты экспериментального исследования по формированию навыков фронтальной работы у детей с РАС позволили выявить основные достижения детей в рамках перехода от индивидуальной к групповой форме обучения, а именно: находясь в группе детей, ребенок с РАС:

- 1) ведет себя приемлемым образом;
- 2) может выполнять инструкции учителя во время занятий;
- 3) может реагировать на действия других детей во время занятий;
- 4) выполняет инструкции учителя, обращенные к группе детей;
- 5) поднимает руку, чтобы привлечь внимание учителя и выполнить действие, а также ответить на вопрос;

6) соблюдает очередь в собственных действиях во время занятий в группе;

7) использует визуальные подсказки.

Данные задачи необходимо решать в коррекционной работе с детьми с РАС, обучающимися в общеобразовательной школе по адаптированным программам.

Описанные нами методы работы могут использоваться как в коррекционной школе, так и в автономном классе общеобразовательной школы. Все описанные нами приемы эффективно способствуют развитию основных навыков работы в группе, без которых ребенок с РАС не может обучаться, находясь среди других детей. Успешное осуществление перехода от индивидуальной к фронтальной форме обучения обеспечивает ребенку с РАС важнейшие пути социальной адаптации и освоения учебного материала в школьном периоде жизни.

Литература

1. Баенская, Е. Р. Раннее аффективное развитие детей с аутизмом / Е. Р. Баенская. — URL: <http://alldf.ru/ru/articles/almanah-19> (дата обращения: 28.09.2024). — Текст : электронный.
2. Бородина, Л. Г. Типология отклоняющегося развития. Варианты аутистических расстройств / Л. Г. Бородина, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — Москва : Генезис, 2020. — 368 с. — Текст : непосредственный.
3. Веденина, М. Ю. Обзор основных зарубежных подходов к оказанию психолого-педагогической помощи детям с аутизмом / М. Ю. Веденина. — Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2014. — № 19. — URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh-podhodov-k> (дата обращения: 28.09.2024).
4. Иванова, С. В. Использование метода ABLLS-R в оценке состояния навыков поведения в группе детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / С. В. Иванова. — Текст : непосредственный // Материалы V Междисциплинарной науч.-практ. конф. с международным участием «Инновационные методы диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития детей и подростков. Лучшие практики межпрофессионального взаимодействия», 18–19 апреля 2023 г. — Москва : Изд-во МИП, 2023. — 540 с.
5. Исаев, Д. Н. Аутистические синдромы у детей и подростков: механизмы расстройств поведения / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. — Текст : непосредственный // Психология аномального развития ребенка : хрестоматия : в 2 т. — 2-е изд., стер. / под ред. В. В. Лебединского, М. К. Бардышевской. — Москва : ЧеРо : МПСИ : Изд-во МГУ, 2006. — Т. 2. — С. 466–473.
6. Исаев, Д. Н. Дифференциальный диагноз психического недоразвития у детей / Д. Н. Исаев. — Текст : непосредственный // Психология аномального развития ребенка : хрестоматия : в 2 т. — 2-е изд., стер. / под ред. В. В. Лебединского, М. К. Бардышевской. — Москва : ЧеРо : МПСИ : Изд-во МГУ, 2006. — Т. 2. — С. 368–385.
7. Каннер, Л. Аутические нарушения аффективного контакта / Л. Каннер ; пер. В. Е. Кагана. — Текст : непосредственный // Вопросы психического здоровья детей и подростков. — 2010. — Т. 10, № 1. — С. 85–98.
8. Карасёв, В. А. Уровень сформированности универсальных учебных действий у детей с расстройством аутистического спектра / В. А. Карасёв, Н. Н. Малиярчук. — Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования : международный электронный научный журнал. — 2018. — № 3 (33). — С. 300–305.
9. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра :

сборник материалов II Всерос. науч.-практ. конф. (22–24 ноября 2017 г.) / под общ. ред. А. В. Хаустова. — Москва : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 456 с. — Текст : непосредственный.

10. Лебединская, К. С. Необходимы общие усилия / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. — Текст : непосредственный // Дети с нарушениями общения: ранний детский аутизм. — Москва : Просвещение, 1989. — 100 с.

11. Лебединский, В. В. Аутизм как модель эмоционального дизонтогенеза / В. В. Лебединский. — Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. — 1996. — № 2. — С. 18–23.

12. Либлинг, М. М. Десять аргументов против АВА-терапии / М. М. Либлинг. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2014. — № 2. — С. 3–13.

13. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — Москва : Педагогика, 1989. — 104 с. — Текст : непосредственный.

14. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И. И. Мамайчук. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 400 с. — Текст : непосредственный.

15. Мнухин, С. С. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера у детей / С. С. Мнухин, А. Е. Зеленецкая, Д. Н. Исаев. — Текст : непосредственный // Психология аномального развития ребенка : хрестоматия : в 2 т. — 2-е изд., стер. / под ред. В. В. Лебединского, М. К. Бардышевской. — Москва : ЧеРо : МПСИ : Изд-во МГУ, 2006. — Т. 2. — С. 458–465.

16. Партингтон, Дж. Оценка базовых речевых и учебных навыков (ABLLS-R). Протокол / Дж. Партингтон. — [Б. м.], 2017. — 156 с. — Текст : непосредственный.

17. Троицкая, М. Г. Переход от индивидуальной к фронтальной работе детей с РАС в условиях автономного класса начального звена общеобразовательной школы / М. Г. Троицкая. — Текст : электронный // Педагогические науки: вопро-

сы теории и практики. International scientific conference. — 2020. — URL: www.naukaip.ru. 2020. — С. 151–153.

18. Троицкая, М. Г. Эффективные методы работы с детьми с высокофункциональным аутизмом в начальных классах общеобразовательной школы / М. Г. Троицкая. — Текст : непосредственный // Педагогические науки: вопросы теории и практики : Междунар. науч.-практ. конф. / МЦНС «Наука и просвещение». — [Б. м.], 2020. — С. 154–156.

19. Яковлева, И. М. Подготовка педагогов к работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья : учеб.-метод. пособие / И. М. Яковлева. — Москва : Спутник+, 2012. — 133 с. — Текст : непосредственный.

20. Beaudet, A. L. Baylor College of Medicine. The utility of chromosomal microarray analysis in developmental and behavioral pediatrics / A. L. Beaudet. — Text : unmediated // Child Dev. — 2013. — Vol. 84. — Iss. 1. — P. 121–132. — DOI: 10.1111/cdev.12050. — Epub 2013 Jan 11.

References

1. Baenskaya, E.R. (n.d.). *Early affective development of children with autism*. Retrieved Sept. 28, 2024, from <http://alldf.ru/articles/almanah-19> (In Russ.)

2. Borodina, L.G., Semago, N.Ya., & Semago, M.M. (2020). Typology of deviant development. In *Variants of autistic disorders*. Moscow: Genesis, 368 p. (In Russ.)

3. Vedenina, M.Yu. (2014). Review of the main foreign approaches to providing psychological and pedagogical assistance to children with autism. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 19. Retrieved Sept. 28, 2024, from <https://alldf.ru/articles/almanah-19/obzor-osnovnyh-zarubezhnyh-podhodov-k> (In Russ.)

4. Ivanova, S.V. (2023). Using the ABLLS-R method in assessing the state of behavioral skills in a group of children with severe multiple developmental disabilities. In *Innovative Methods of Diagnosis, Prevention and Correction of Developmental Disorders in Children and Adolescents. Best Practices of Interprofessional Interaction* (Proceedings of

the V Interdisciplinary Scientific and Practical Conference with International Participation, April 18–19, 2023). Moscow: MIP Publishing House, 540 p. (In Russ.)

5. Isaev, D.N., & Kagan, V.E. (2006). Autistic syndromes in children and adolescents: mechanisms of behavioral disorders. In V.V. Lebedinsky & M.K. Bardyshevskaya (Eds.), *Psychology of abnormal development of the child* (Reader: in 2 volumes. 2nd ed., reprinted. Vol. 2, pp. 466–473). Moscow: CheRo, MPSI, Publishing house of Moscow State University. (In Russ.)

6. Isaev, D.N. (2006). Differential diagnosis of mental retardation in children. In V.V. Lebedinsky & M.K. Bardyshevskaya (Eds.), *Psychology of abnormal development of the child* (Reader: in 2 volumes. 2nd ed., reprinted. Vol. 2, pp. 368–385). Moscow: CheRo, MPSI, Publishing house of Moscow State University. (In Russ.)

7. Kanner, L. (2010). Autistic disorders of affective contact (translated by V.E. Kagan). *Issues of mental health of children and adolescents*, 10(1), 85–98. (In Russ.)

8. Karasev, V.A., & Malyarchuk, N.N. (2018). The level of formation of universal educational actions in children with autism spectrum disorder. *Prospects of Science and Education* (International electronic scientific journal), 3(33), 300–305. (In Russ.)

9. Khaustov, A.V. (Ed.) (2017). *Comprehensive support for children with autism spectrum disorders* (Collection of materials of the II All-Russian scientific and practical conference (November 22–24, 2017)). Moscow: FRC FGBOU VO MGPPU, 456 p. (In Russ.)

10. Lebedinskaya, K.S., Nikolskaya, O.S., & Baenskaya, E.R. (1989). Common efforts are needed. *Children with communication disorders: early childhood autism*. Moscow: Education, 100 p. (In Russ.)

11. Lebedinsky, V.V. (1996). Autism as a model of emotional dysontogenesis. *Vesti Mosk. Un-ta. Series. 14, Psychology*, 2, 18–23. (In Russ.)

12. Liebling, M.M. (2014). Ten arguments against ABA therapy. *Defectology*, 2, 3–13. (In Russ.)

13. Lubovsky, V.I. (1989). *Psychological problems of diagnostics of abnormal development of children*. Moscow: Pedagogy, 104 p. (In Russ.)

14. Mamaychuk, I.I. (2006). *Psychocorrectional technologies for children with developmental problems*. St. Petersburg: Rech, 400 p. (In Russ.)

15. Mnukhin, S.S., Zelenetskaya, A.E., & Isaev, D.N. (2006). On the syndrome of “early childhood autism”, or Kanner’s syndrome in children. In V.V. Lebedinsky & M.K. Bardyshevskaya (Eds.), *Psychology of abnormal development of the child* (Reader: in 2 volumes. 2nd ed., reprinted. Vol. 2, pp. 458–465). Moscow: CheRo, MPSI, Publishing house of Moscow State University. (In Russ.)

16. Partington, J. (2017). *Assessment of Basic Language and Learning Skills-Reference (ABLLS-R). Protocol*. 156 p. (In Russ.)

17. Troitskaya, M.G. (2020). Effective methods of working with children with high-functioning autism in elementary grades of a comprehensive school. In *Pedagogical Sciences: Theory and Practice. International Scientific and Practical Conference* (pp. 154–156). MCNS “Science and education”. (In Russ.)

18. Troitskaya, M.G. (2020). Transition from individual to frontal work of children with ASD in the conditions of an autonomous class of the primary level of a comprehensive school. In *Pedagogical Sciences: Theory and Practice. International scientific conference* (pp. 151–153). Retrieved from www.naukaip.ru. (In Russ.)

19. Yakovleva, I.M. (2012). *Preparing teachers to work with children with disabilities: A teaching aid*. Moscow: Sputnik+, 133 p. (In Russ.)

20. Beaudet, A.L. (2013). Baylor College of Medicine. The utility of chromosomal microarray analysis in developmental and behavioral pediatrics. *Child Dev.*, 84(1), 121–132. DOI: 10.1111/cdev.12050. Epub 2013 Jan 11.

Елена Викторовна Шереметьева

Elena V. Sheremet'eva

НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, НЕ ВЛАДЕЮЩИМИ ВЕРБАЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ ОБЩЕНИЯ

THE INITIAL STAGE OF SPEECH THERAPY WORK WITH CHILDREN, WHO DO NOT POSSESS VERBAL MEANS OF COMMUNICATION

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия, sheremetevaev2@cspu.ru, SPIN-код: 1793-0044, <https://orcid.org/0000-0002-4925-1148>

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia, sheremetevaev2@cspu.ru, SPIN code: 1793-0044, <https://orcid.org/0000-0002-4925-1148>

Аннотация. В статье обобщены существующие в отечественной практике данные логопедической работы с неговорящими детьми. Дан актуальный анализ поиска обозначения термином процесса коррекционной работы с детьми раннего и дошкольного возраста при отсутствии устной речи. На базе концепции речепорождения (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Т. Н. Ушакова); общего недоразвития речи (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина); коммуникативно-деятельностного подхода (Г. В. Чиркина) обобщены имеющиеся теоретические данные и цикл магистерских исследований, проведенных под руководством автора за 9 лет, выдвинута гипотеза о зависимости состояния речевого развития, как вербальных средств общения, от сформированности невербальных средств общения. Уточнены исходные понятия «интенция», «общение», «средства общения». Определена онтогенетическая

Abstract. The article summarizes the outcomes of logopedic therapy of non-speaking children existing in domestic practice. The study reports a search for the term of the process of rehabilitation of non-speaking children of early and preschool age. On the basis of the theory of speech generation (L.S. Vygotsky, A.A. Leontyev, T.N. Ushakova); general speech underdevelopment (R.E. Levina, T.B. Filicheva, G.V. Chirkina); and communicative activity-based approach (G.V. Chirkina), the study summarizes the available theoretical data and the cycle of master's degree students' studies conducted under the supervision of the author of the article for over 9 years. The author poses a hypothesis about the dependence of the state of speech development, i.e. verbal means of communication, on the formation of non-verbal means of communication. The article specifies the original concepts of "intention", "communication", and "means of communication" and outlines the onto-

линия появления невербальных средств общения. Впервые особо обозначена роль фонационных средств общения и их генез при переходе к вербальным средствам общения. Актуализировано понятие «лепетная речь» как предиктор появления первых слов и связующее звено невербальных и вербальных средств общения. Проведена связь появления «лепетной речи» и указательного жеста (предиктора коммуникативных жестов). Обобщены существующие теоретически данные по генезу вербальных средств общения. Подтверждение гипотезы в результате экспериментальной логопедической работы с ребёнком раннего возраста с анатрией в условиях семьи позволило впервые сформулировать понятие «запуск устной речи». Итак, запуск устной речи — это направленное формирование интенции в процессе коммуникативной инициативы носителя(-лей) языковой культуры, которая позволяет невербальные средства общения транслировать в вербальную форму через фонационные средства.

Ключевые слова: дошкольная логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, дошкольники, детская речь, алалия, запуск устной речи, устная речь, неговорящие дети, логопедическая работа, инициация речи, интенция, лепетное говорение, общее недоразвитие речи, общение детей, средства общения, указательный жест.

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева» в рамках научного проекта «Превентивное психолого-педагогическое сопровожде-

genetic line of emergence of non-verbal means of communication. For the first time, the role of phonational means of communication and their genesis in the transition to verbal means of communication is especially indicated. The study actualizes the concept of “babbling” predictor of the emergence of the first words and the connecting link between the non-verbal and verbal means of communication. A connection is made between the emergence of “babbling” and an indicative gesture (a predictor of communicative gestures). The existing theoretical data on the genesis of the verbal means of communication are summarized. The confirmation of the hypothesis as a result of an experimental logopedic observation of an early child with anarthria in family environment has made it possible to formulate the concept of “stimulation of oral speech” for the first time. So, stimulation of oral speech is a purposeful formation of intention in the process of communicative initiative of a member(s) of the linguistic culture, which allows translating non-verbal means of communication into verbal form through phonational means.

Keywords: preschool logopedics, speech disorders, children with speech disorders, preschoolers, children’s speech, alalia, oral speech stimulation, oral speech, non-speaking children, logopedic work, speech initiation, intention, babbling, general speech underdevelopment, children’s communication, communication means, indicative gesture.

Funding: research has been accomplished with financial support of Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evsevieva within the framework of the scientific project “Preventive Psycho-Pedagogical Support for Children at an Early Age with Disabili-

ние детей младенческого и раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья или группы риска», договор №16-693 от 01.07.2024.

Информация об авторе: Шереметьева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, руководитель образовательной программы магистратуры «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи», Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; адрес: 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69; email: sheremetevaev2@cspu.ru.

Для цитирования: Шереметьева, Е. В. Начальный этап логопедической работы с детьми, не владеющими вербальными средствами общения / Е. В. Шереметьева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 4 (76). — С. 19-33.

Введение

Одной из острых проблем современности является увеличение количества неговорящих детей [19]. Задержанное речевое развитие проявляет более глубокие сложности нарушений в формировании познавательной, двигательной сфер самого ребенка (при задержке психомоторного развития, детском церебральном параличе, нарушениях эмоционально-волевой сферы, сенсорных патологиях, дисгенезиях и др.), может также маркировать сложности социально-коммуникативных отношений в семье.

ties or Belonging to a Risk Group”, Agreement No 16-693 of 01.07.2024.

Author's information: Sheremet'eva Elena Viktorovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods, Head of Master's Degree Education Program “Psychological and pedagogical support for persons with speech disorders”, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

For citation: Sheremet'eva, E. V. (2024). The Initial Stage of Speech Therapy Work with Children, Who Do Not Possess Verbal Means of Communication. *Special Education*, 4(76), pp. 19-33. (In Russ.).

В отечественной практической логопедии накопился эмпирический материал по запуску речи у неговорящих детей (О. С. Жукова, 2021; Т. Н. Новикова-Иванцова, 2006; Н. Кулькова, 2024; Н. А. Шишкина, 2022; Т. В. Грузинова, Е. В. Быргазова, 2017); инициации речи у детей с расстройством аутистического спектра [22]; вызывания речи [15]; активации речи (О. В. Бурачевская, 2021; К. М. Оганян, М. К. Павлова, 2023) [17]; растормаживанию и стимуляции речи [9; 21].

Все вышеперечисленные понятия носят ситуативный харак-

тер и не наполнены теоретическим содержанием, позволяющим обобщить существующий опыт. Такое обилие неуточненных понятий, маркирующих коррекционную работу учителя-логопеда при отсутствии устной речи у детей, свидетельствует о назревшей необходимости теоретического обобщения и уточнения терминологии в области сопровождения неговорящих детей как раннего, так и дошкольного возраста.

В данной статье впервые представлены результаты теоретического обобщения эмпирически употребляемых, но не уточненных понятий, обозначающих процесс коррекционной работы по переходу неговорящих детей к принятому в обществе речевому взаимодействию, которые объединены в термин «запуск устной речи» на модели логопедической коррекции по вербализации средств общения у детей, не начинающих своевременно говорить, раннего и дошкольного возраста различных нозологических групп речевых патологий и речевых патологий, коморбидных с другими нарушениями развития.

Методы исследования

Обобщение теоретических исследований и авторского эмпирического опыта зиждется на методологии отечественных концепций: порождения речевого высказывания (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев,

Т. Н. Ушакова) [24]; уровневости речевого развития при общем недоразвитии речи (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина) [18]; коммуникативно-деятельностного подхода к пониманию сущности нарушений речи (Г. В. Чиркина) [10].

Трактовка понятия «запуск устной речи» стала итогом одиннадцатилетнего накопления эмпирической фактологии в процессе последовательного анализа результатов цикла магистерских исследований и авторского успешного опыта логопедической коррекции. Базой для теоретического обобщения и интерпретации стали 14 магистерских исследований, проведенные под научным руководством автора в течение девяти лет с 2015 по 2024 г. (Дейнеко Е. А., 2016; Спирина Е. А., 2016; Шилова М. А., 2016; Дорогая Р. Г., 2017; Шумакова Д. С., 2018; Трофимова Н. Е., 2019; Ибатуллина Н. Г., 2020; Беспоместных О. А., 2021; Смирнова Н. В., 2021; Идрисова В. Ж., 2022; Падалко О. С., 2022; Толмечева В. В., 2022; Лукьянова Т. В., 2024; Хорева А. Е., 2024). В магистерских исследованиях и в собственном практическом опыте автора по методике «Диагностика психоречевого развития ребёнка раннего возраста» [26] были обследованы 575 неговорящих детей раннего возраста и их семьи. Из них 131 ребенок и их бли-

жайшее взрослое окружение были дополнительно обследованы по методике «Средства общения детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью» [27]. Также обобщен успешный эмпирический опыт логопедической работы автора с детьми с алалиями: 4 ребенка с моторной, 2 ребенка с сенсорной и 5 детей с сенсомоторной; с синдромом Дауна (2 ребенка), расстройством аутистического спектра (7 детей).

Результаты

Алгоритм временной организации данного теоретического обобщения включал четыре периода. Аналитическая интерпретация теоретических источников, проведенная в первый период, позволила уточнить базовую терминологию и проследить генез способов/средств общения, а также предположить, что вербализация средств общения возможна только на основе прочно сформировавшихся невербальных способов взаимодействия ребенка с окружающими. При этом невербальные способы взаимодействия имеют свою закономерность зарождения и развития. Во втором периоде определена зависимость и взаимообусловленность невербальных и вербальных способов/средств общения как результат анализа существующих теоретических источников и результативного авторского опыта. Оп-

ределена роль фонационных средств общения в переходе от невербальных к вербальным средствам общения. В процессе третьего периода был проведен эксперимент по запуску устной речи у ребенка раннего возраста с анартрией выведенной и обобщенной в процессе предыдущих исследований и эмпирического опыта автора эффективной стратегией. В четвертом периоде обобщены результаты и теоретически обосновано понятие «запуск устной речи».

Все способы взаимодействия ребенка с окружающими (невербальные и вербальные) имеют биологические и социальные детерминанты. К биологическим в психофизиологическом подходе (Т. Н. Ушакова) относят интенцию. Интенция представляет собой экстериоризацию образующихся в межнейронных сетях активных сетевых возбуждений [24, с. 191]. Социальная обусловленность проявляется в намерении разделить собственные психологические переживания с другими субъектами общения [23].

Автор придерживается трактовки понятий «общение» и «средства общения» А. А. Бодалева [2], Г. М. Андреевой [1], М. И. Лисиной [12].

Результатом первого периода анализа научно-теоретических обобщений М. И. Лисиной [12], А. Н. Гвоздева [5], Дж. Боулби

[3], Н. С. Жуковой [6], Е. И. Исеиной [8], Н. И. Лепской [11], Е. Е. Ляксо [14], Р. Ж. Мухамедрахимова [16], Е. Л. Солдатовой [20] стала возможность иерархически структурировать генез невербальных средств общения: тактильные (ощущения тела, истоки проксемики, такесики); ольфакторные; зрительные; акустические (тембровый, звуковысотный и фонематический слух); фонационные (внутри которых созреет фонетический уровень языка).

Становление фонационных средств общения, описанное Л. Т. Журбой и Е. М. Мастюковой, активно использовалось автором в процессе коррекционной работы с неговорящими детьми более старшего возрастного периода в такой же закономерности появления стадий уже при переходе от I ко II уровню речевого развития. На первой стадии от 0 до 2 месяцев — фонации рефлексаторных крика и звуков. На второй стадии от 2 до 5 месяцев — фонации крика обогащаются интонационно, появляется гуление, как прототип гласноподобных звуков, смех. Первоначально рефлексаторные звуки приобретают коммуникативный характер. Появляются первые согласноподобные звуки. На третьей стадии от 4 до 7–8 месяцев появляется лепет, как сочетание губных и заднеязычных согласноподобных и глас-

ноподобных звуков. Начатки слоогообразования. Для четвертой стадии от 5–8 до 12–13 месяцев характерно обогащение слогового лепета, квантуемого на одинаковые слоги (канонические вокализации). На пятой стадии от 9 до 18 месяцев фонации усложняются большим разнообразием лепетных звуков (слоги типа С-Г-С) [6; 7].

На пятой стадии становления фонационных средств общения появляется «лепетное говорение», представляющее собой хорошо понимаемый близким взрослым окружением интонационно-ритмический контур слов и фраз, наполненный доступными оральным возможностям ребенка звуками [4; 11].

Лепетное говорение маркирует созревание надсегментной интонационно-ритмической матрицы будущей экспрессивной речи, внутри которой и появляются первые осмысленные ребенком слова [4; 11].

Подводя итоги, можно констатировать, что к 18 месяцам происходит переход от рефлексаторных вокализаций к лепетному говорению и появлению первых осмысленных слов.

В генезе вербальных средств общения первыми к одному году появляются слова и к двум годам — уже двусоставная, грамматически не оформленная фраза, состоящая из объекта и предика-

та. Эти первичные вербальные средства манифестируют появление инициативной устной речи. Первые слова свидетельствуют о сложившейся когнитивной способности кодировать образы окружающих предметов и действий кодами-лексемами языковой среды ближайшего взрослого окружения. Следовательно, коммуникативное взаимодействие с близкими взрослыми как носителями языка формирует устойчивое намерение вербального общения и становится питательной средой языковых средств.

От качества состоявшегося невербального взаимодействия с ближайшим взрослым окружением зависит время появления и скорость вербализации средств общения, как более энергетически затратных для ребенка.

В раннем возрасте вербализация средств общения имеет два гиперсенситивных периода: лексический взрыв и появление фразовой речи [13]. Гиперсенситивность детерминирована способностью мозговых тканей к высокой скорости установления межнейронных связей в сетевые взаимосвязи в так называемых «речевых зонах» коры. Данная способность может быть реализована только в опыте востребованности ближайшим взрослым окружением собственного звучания ребенка через рефлексаторные вокализации, лепетное говорение, слоговое квантование.

Следует подчеркнуть эффективность такой онтогенетической стадиальности в работе с неговорящими детьми раннего и дошкольного возраста, подтвержденную на вышеуказанной выборке.

Во втором периоде в ходе интерпретации данных, полученных в результате анализа теоретических источников и обобщения исследований под руководством автора, была установлена онтогенетически закономерная иерархия способов/средств общения.

Невербальные способы взаимодействия физиологически на уровне биологических предпосылок обусловлены интенцией и эмотивны по своему генезу, реализуются через спектр доступных ребенку коммуникативных сигналов в поведенческих реакциях ребенка (тактильный, визуальный, акустический). Вербальные средства общения имеют социальное происхождение, характеризуются тем, что в качестве источника для вербализации используется язык и его реализация в речи близкими взрослыми.

Вербализация способов взаимодействия возможна только на основе невербальных средств и запускается фонетическими средствами. Если рассмотреть иерархию средств общения от невербальных к вербальным, то выстраивается такая временная последовательность: тактильно-кинестическая – акустическая – вербальная.

тетические, зрительные, кинесические, слуховые; фонационные способы воздействия (крик, гуление, лепет, «лепетное говорение» и далее уже интонационно-ритмические как переход к фонетическому уровню языковых средств).

Иерархия вербализации средств общения представлена Г. В. Чиркиной фонетическим, морфологическим, лексическим и синтаксическим уровнями [25].

Таким образом, пусковыми для перехода от невербальных к вербальным средствам общения являются фонационные средства.

В третьем периоде, интегрируя результаты магистерских исследований и авторский эффективный практический опыт коррекционной работы с неговорящими детьми различных нозологических групп и возрастов, мы организовали и провели эксперимент по запуску устной речи у ребенка раннего возраста с анартрией в условиях семьи.

Эксперимент проходит в течение двух с половиной лет в формате домашнего визитирования медицинского логопеда. В его процессе были определены особенности средств общения ребенка с анартрией; вскрыты психофизиологические механизмы нарушений средств общения и социальные особенности взаимодействия ближайшего взрослого окружения с ребенком.

Сопровождение ребенка было организовано в два этапа. На первом этапе, исходя из вышеизложенного, ставилась задача формирования коммуникативной интении.

Семье было рекомендовано создать условия, при которых ребенок, испытывающий любой дискомфорт, имел временную возможность предпринять попытку его самостоятельного устраниения или инициировать помощь взрослого любыми доступными невербальными средствами. Также близкого взрослого обучали пошаговой помощи ребенку, обратившемуся за помощью. Результатом такой помощи стало самостоятельное решение ребенком возникшей проблемы, что вызывало его положительную эмоцию. Маму учили также разделять и поддерживать возникшую положительную эмоцию у ребенка.

В процессе таких совместных действий по удовлетворению потребностей ребенка близких взрослых учили направленно формировать тактильный, акустический и визуальный контакты, как основу для невербальных способов взаимодействия. Для вербализации совместных действий в семье, по рекомендации логопеда, использовали короткие ситуативные дискурсы (потешки, пестушки, уговорухи и т. п.) со взглядом глаза в глаза, нежными

прикосновениями и поглаживаниями.

Роль логопеда заключалась в установлении дружеских взаимоотношений с ребенком в зоне его ценностных интересов. Взаимодействие педагога с мальчиком организовывалось в ситуативно-деловом формате общения. Перед взрослым стояла задача формирования указательного жеста, доступного возможностям испытываемого с анартрией. Для стимуляции фонационных средств общения логопед создавал особую акустическую среду, описанную автором в другой работе [28].

Итогом данного этапа стала заинтересованность ребенка во взаимодействии с педагогом и близкими взрослыми. Произвольность интенциональности наблюдалась в направленном в глаза говорящего взгляде, желании тактильного контакта, указательном жесте визуальными средствами, фонационной инициативности ребенка в общении со взрослым.

На втором этапе была поставлена задача перехода к «лепетному говорению».

В условиях ситуативно-делового общения близким взрослым было рекомендовано сопровождать совместные с ребенком действия постоянно повторяющимися дискурсами (прибаутки, короткие стихотворные строки), соответствующими коммуника-

тивной ситуации. Родителей учили переходить к чтению сыну сказочных текстов, сначала выразительно рассказывая или даже разыгрывая их (театр одного актера) с перелистыванием и совместным рассматриванием иллюстраций.

Логопед вводил игры по правилам, тем самым регулируя поведение ребенка специально организованной речью. Для создания стимулирующей акустической среды логопед воспроизводил разнообразные слоговые цепи для формирования фонематического слуха.

Результатом данного этапа стало лепетное говорение ребенка, инициирующее общение со взрослым.

По итогам работы было проведено повторное исследование состояния готовности к овладению устной речью ребенком с анартрией [26; 27]. Определена положительная динамика в речевом развитии ребенка с анартрией: сформированы такесические (рукопожатие, поцелуй, похлопывание, поглаживания, объятия), кинесические (взгляд в глаза, увеличилась продолжительность и продуктивность визуального контакта, коммуникативные жесты), слуховые (внимательно слушает обращенную речь, слушает короткие тексты в мамином исполнении), экстралингвистические (включенность в общение

смеха, плача, зевания, вздохов, покашливаний и других голосовых реакций), фонационные (лепетное говорение) невербальные средства общения. Однако в связи со сложностями орального праксиса, детерминированными анатрией, дальнейшая вербализация затруднена.

Обсуждение

Итак, был интерпретирован и обобщен эффективный авторский практический опыт и выдвинуто предположение, согласно которому устная речь в генезе появляется как вербальные средства общения, надстраивающиеся над невербальными и связанными между собой фонационными средствами. Данное предположение было проверено и подтверждено ранее в магистерских исследованиях, в опыте автора и отдельно на варианте анатрии.

Полученные данные позволяют «подсветить» и технологически структурировать переход от первого ко второму уровню речевого развития в отечественной концепции общего недоразвития речи Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной.

Выводы

В четвертый период, обобщая все вышеизложенное, можно наполнить профессиональным содержанием термин «запуск устной речи».

Итак, запуск устной речи — это направленное формирование интенции у ребенка в процессе субъект-субъектного коммуникативного взаимодействия с близким носителем(-лями) языковой культуры, которая позволяет невербальные средства общения транслировать в вербальную форму через фонационные средства.

Безусловно, выдвинутое теоретическое обобщение нуждается в более широкой апробации и обсуждении в профессиональном сообществе.

Патентные документы

Патент № 2808348 С1 Российская Федерация, МПК А61Н 1/00, А61М 21/00. Комплексный способ запуска, стимуляции и формирования диалоговой речи у детей : № 2022124234 : заявл. 13.09.2022 : опубл. 28.11.2023 / Н. А. Сорокина.

Патент № 2741863 С1 Российская Федерация, МПК А61Н 39/00. Способ стимуляции речи у неговорящих детей от 2 до 5 лет : № 2020123854 : заявл. 17.07.2020 : опубл. 29.01.2021 / И. И. Панченко-Миль, Л. И. Сурат ; заявитель негосударственное образовательное частное учреждение высшего образования «Московский институт психоанализа».

Литература

1. Андреева, Г. М. Социальная психология : учебник / Г. М. Андреева. — Москва : Аспект Пресс, 2017. — 363 с. — ISBN 978-5-7567-0827-1. — Текст : непосредственный.
2. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. — Москва : Международная педагогическая академия, 1995. — 328 с. — ISBN 5-87977-027-3. — Текст : непосредственный.
3. Боулби, Дж. Привязанность : пер. с англ. / Дж. Боулби. — Москва : Гарда-

рики, 2003. — 447 с. — ISBN 5-8297-0138-3. — Текст : непосредственный.

4. Ветрова, В. В. Влияние слышимой речи на предречевые вокализации детей раннего возраста / В. В. Ветрова. — Текст : непосредственный // Новые исследования в психологии. — 1973. — № 1 (7). — С. 41–43.

5. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. — Москва : АПН РСФСР, 1961. — 471 с. — Текст : непосредственный.

6. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастокова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург : Литур, 2003. — 320 с. — ISBN 5-89648-141-1. — Текст : непосредственный.

7. Журба, Л. Т. Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни / Л. Т. Журба, Е. М. Мастокова. — Москва : Медицина, 1981. — 175 с. — Текст : непосредственный.

8. Исенина, Е. И. Психолингвистические закономерности речевого онтогенеза (дословесный период) : учеб. пособие / Е. И. Исенина. — Иваново : ИвГУ, 1983. — 78 с. — Текст : непосредственный.

9. Казберович, К. А. Консультирование родителей по вопросам растормаживания и стимуляции речи детей раннего возраста / К. А. Казберович. — Текст : непосредственный // Специальная педагогика и психология: традиции и инновации : материалы II Всерос. науч. конф. молодых ученых и студентов с международным участием, Москва, 23 апреля 2020 г. / Московский педагогический государственный университет. — Москва : Московский педагогический государственный университет, 2020. — С. 285–290.

10. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция : моногр. / Г. В. Чиркина и др. ; под ред. Г. В. Чиркиной, Л. Г. Соловьевой ; Гос. науч. учреждение «Ин-т коррекционной педагогики Российской акад. образования». — Архангельск : Поморский ун-т, 2009. — 401 с. —

ISBN 978-5-88086-819-3. — Текст : непосредственный.

11. Лепская, Н. И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации / Н. И. Лепская. — Москва : Изд-во РГГУ, 2017. — 313 с. — ISBN 978-5-7281-1907-4. — Текст : непосредственный.

12. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 320 с. — ISBN 978-5-388-00493-2. — Текст : непосредственный.

13. Логопедия : учебник / под ред. Л. С. Волковой. — Москва : Владос, 2004. — 704 с. — ISBN 5-691-01357-2. — Текст : непосредственный.

14. Ляко, Е. Е. Речевое развитие ребенка в диаде «мать — ребенок» на ранних этапах онтогенеза : 19.00.02 : автореферат дис. ... д-ра биологических наук. — Санкт-Петербург, 2004. — 32 с. — Текст : непосредственный.

15. Муратова, М. А. Использование современных технологий при вызывании речи у неговорящих детей / М. А. Муратова, И. С. Перфилова. — Текст : непосредственный // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация : материалы Всерос. науч.-практ. конф. — 2018. — № 6. — С. 170–173.

16. Мухамедрахимов, Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие / Р. Ж. Мухамедрахимов. — Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. — 288 с. — ISBN 5-288-02190-2. — Текст : непосредственный.

17. Оганян, К. М. Логопедическая работа по активации речи у детей с алалией / К. М. Оганян, М. К. Павлова. — Текст : непосредственный // Инновационные подходы в решении научных проблем : сборник трудов по материалам XV Международ. конкурса науч.-исслед. работ, Уфа, 20 ноября 2023 г. — Уфа : Вестник науки, 2023. — С. 276–280.

18. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина [и др.] ; под ред. Р. Е. Левиной. — Москва : Альянс, 2013. — 366 с. — ISBN 978-5-91872-037-0. — Текст : непосредственный.

19. Поливара, З. В. Анализ выявляемости речевой патологии среди детского населения г. Тюмени за период 2008–2018 гг. / З. В. Поливара, М. А. Стрельцова, Л. А. Марченко. — Текст : непосредственный // Синергия наук. — 2018. — № 30. — С. 1874–1879.

20. Солдатова, Е. Л. Психология развития и возрастная психология: онтогенез и дизонтогенез / Е. Л. Солдатова, Г. Н. Лаврова. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. — 384 с. — ISBN 5-222-05268-0. — Текст : непосредственный.

21. Тах, А. А. Логопедическая работа по растормаживанию речи у детей с алалией / А. А. Тах. — Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. — 2022. — № 5-2. — С. 360–363.

22. Туманова, Т. В. Реализация персонифицированного подхода в процессе инициации речи у детей 6–7 лет с расстройствами аутистического спектра / Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, А. В. Соболева. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2022. — № 1. — С. 28–35. — DOI 10.47639/2074-4986_2022_1_28.

23. Ушакова, Т. Н. Интенциональный механизм в контексте начального этапа речевого развития / Т. Н. Ушакова, С. С. Белова, О. Е. Громова. — Текст : непосредственный // Речь ребенка: проблемы и решения. — Москва, 2008. — С. 130–146.

24. Ушакова, Т. Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики / Т. Н. Ушакова. — Москва : Институт психологии РАН, 2011. — 524 с. — (Достижения в психологии). — ISBN 978-5-9270-0206-1. — Текст : непосредственный.

25. Чиркина, Г. В. Роль семьи в коррекции врожденных нарушений развития у детей / Г. В. Чиркина. — Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2004. — № 8. — URL: <http://www.ise.iip.net/almanah/8/pst03.htm>.

26. Шереметьева, Е. В. Диагностика психоречевого развития ребенка раннего

возраста / Е. В. Шереметьева. — Москва : Национальный книжный центр, 2013. — 112 с. — (Логопедия: от теории к практике). — ISBN 978-5-4441-0058-5. — Текст : непосредственный.

27. Шереметьева, Е. В. Сопровождение семьи неговорящего ребенка раннего возраста в процессе формирования средств общения / Е. В. Шереметьева, Е. Г. Щелокова. — Челябинск : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. — 209 с. — ISBN 978-5-907409-63-7. — Текст : непосредственный.

28. Шереметьева, Е. В. Формирование интонационной стороны речи у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью в коммуникативных ситуациях семьи / Е. В. Шереметьева. — Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. — 143 с. — ISBN 978-5-907538-27-6. — Текст : непосредственный.

29. Шумакова, Д. С. Проблемы и перспективы профилактики речевого недоразвития в раннем возрасте / Д. С. Шумакова. — Текст : непосредственный // Открытый мир: объединяем усилия : материалы Всерос. науч.-практ. конф., Пермь, 07–08 ноября 2018 г. / под ред. О. В. Ворошиной, Л. В. Коломийченко ; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет. — Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2018. — С. 326–328.

Documents

Sorokina, N.A. (2023). Patent No. 2808348 C1 Russian Federation, IPC A61H 1/00, A61M 21/00. *Kompleksniy sposob zapuska, stimulyatsii i formirovaniya dialogovoy rechi u detey* [A complex way to trigger, stimulate and form conversational speech in children] : No. 2022124234: application 13.09.2022: publ. 28.11.2023. (In Russ.)

Patent No. 2741863 C1 Russian Federation, IPC A61H 39/00. *Sposob stimulyatsii rechi u negovoryashchih detey ot 2 do 5 let* [Method of speech stimulation in non-

speaking children from 2 to 5 years] : No. 2020123854: application 17.07.2020: publ. 29.01.2021 / I.I. Panchenko-Mil, L.I. Surat; applicant Non-governmental educational private institution of higher education «Moscow Institute of Psychoanalysis». (In Russ.)

References

1. Andreeva, G.M. (2017). *Sotsial'naya psihologiya: uchebnik* [Social psychology: a textbook]. Moscow: Aspekt Press, 363 p. ISBN 978-5-7567-0827-1. (In Russ.)
2. Bodalev, A.A. (1995). *Lichnost' i obshcheniye* [Personality and communication]. Moscow: International Academy of Education, 328 p. ISBN 5-87977-027-3. (In Russ.)
3. Bowlby, G. (2003). *Privyazannost' [Attachment]*. Moscow: Gardarici, 447 p. ISBN 5-8297-0138-3. (In Russ.)
4. Vetrova, V.V. (1973). *Vliyaniye slishimoy rechi na predrecheviye vocalizatsii detey rannego vozrasta* [Effects of audible speech on pre-speech vocalizations of young children]. *New research in psychology*, 1(7), 41–43. (In Russ.)
5. Gvozdev, A.N. (1961). *Voprosi izucheniya detskoy rechi* [Questions of Learning Children's Speech]. Moscow: APN RSFSR, 471 p. (In Russ.)
6. Zhukova, N.S. (2003) *Logopediya. Preodoleniye obshchego nedorazvitiya rechi u doskol'nikov* [Speech therapy. Overcoming the general underdevelopment of speech in preschoolers]. Yekaterinburg: Litur, 320 p. ISBN 5-89648-1411. (In Russ.)
7. Zhurba, L.T. (1981) *Narusheniye psihomotornogo razvitiya detey pervogo goda zhizni* [Impaired psychomotor development of children of the first year of life]. Moscow: Medicine, 175 p. (In Russ.)
8. Isenina, Ye.I. (1983). *Psiholingvisticheskiye zakonomernosti rechevogo ontogeneza (doslovesniy period): ucheb. posobiye* [Psycholinguistic patterns of speech ontogenesis (literal period): textbook]. Ivanovo: IvGU, 78 p. (In Russ.)
9. Kazbekovich, K.A. (2020). *Consultirovaniye roditeley po voprosam raz-*
10. Chirkina, G.V. (2009). *Komunikativno-rechevaya deyatelnost detey s otkloneniyami v razvitiy: diagnostika i korrektsia : monografiya* [Communication and speech activity of children with developmental disabilities: diagnosis and correction: monograph]. Arhangelsk: Pomorskiy un-t., 401 p. ISBN 978-5-88086-819-3. (In Russ.)
11. Lepskaya, N.I. (2017). *Yazik rebenka: ontogenez rechevoy kommunikatsii* [Child language: speech communication ontogenesis]. Moscow: Publishing House of the RSHU, 313 p. ISBN 978-5-7281-1907-4. (In Russ.)
12. Lisina, M.I. (2009). *Formirvaniye lichnosti rebenka v obshchenii* [Formation of the child's personality in communication]. St. Petersburg: Piter, 320 p. ISBN 978-5-388-00493-2. (In Russ.)
13. Volkova, L.S. (Ed.) (2004). *Logopediya: uchebnik* [Speech therapy: textbook / ed. L.S. Volkova]. Moscow: Vlos, 704 p. ISBN 5-691-01357-2. (In Russ.)
14. Lyakso, E.E. (2004). *Rechevoye razvitiye rebenka v diade «mat'-rebenok» na rannih etapah ontogeneza: avtoreferat dis. ... d-ra biologicheskikh nauk* [Speech development of a child in the mother-child dyad in the early stages of ontogenesis: abstract dis. ... Doctors of Biological Sciences]. St. Petersburg, 32 p. (In Russ.)
15. Muratov, M.K., & Perfilova, I.S. (2018). *Ispol'zovaniye sovremennih tehnologiy pri vizivaniy rechi u negovorzhshchih detey* [Using modern technology to induce speech in non-speaking children]. In *Personality in culture and education: psychological support, development, socialization: materials of the All-Russian Scientific and*

Practical Conference (Iss. 6, pp. 170–173). (In Russ.)

16. Muhamedrahimov, R.Zh. (2001). *Mat' i mladenets: psihologicheskoe vzaimodeystviye* [Mother and baby: psychological interaction]. St. Petersburg: Publishing House S.-Peterb. un-that, 288 p. ISBN 5-288-02190-2. (In Russ.)

17. Oganyan, K.M., & Pavlova, M.K. (2023). Logopedicheskaya rabota po aktivatsii rechi u detey s alaliy [Speech activation work in children with alalia]. In Innovative approaches to solving scientific problems (Collection of works based on materials of the XV International Competition of Research Works, Ufa, November 20, 2023, pp. 276–280). Ufa: Scientific Publishing Center Science Bulletin Limited Liability Company. (In Russ.)

18. Levina, R.Ye. (2013). *Osnovi teorii i praktiki logopedii* [Fundamentals of the theory and practice of speech therapy]. Moscow: Al'ans, 366 p. ISBN 978-5-91872-037-0. (In Russ.)

19. Polivara, Z.V., Strel'tsova, M.A., & Marchenko, L.A. (2018). Analiz vliyavlyaemosti rechevoy patologii sredi detskogo naseleniya g. Tyumeni za period 2008-2018 gg. [Analysis of the detection of speech pathology among the children of Tyumen for the period 2008-2018]. *Synergy Sciences*, 30, 1874–1879. (In Russ.)

20. Soldatova, E.L., & Lavrova, G.N. (2004). *Patologiya razvitiya i vizarstnaya psihologiya: ontogenez i dizontogenez* [Developmental and age-related psychology: ontogenesis and dysontogenesis]. Rostov-on-Don: Feniks, 384 p. ISBN 5-222-05268-0. (In Russ.)

21. Tah, A.A. (2022). Logopedicheskaya rabota po rastormazhivaniyu rechi u detey s alaliy [Speech therapy work to release speech in children with alalia]. *Questions of pedagogy*, 5-2, 360–363. (In Russ.)

22. Tumanova, T.V., Filicheva, T.B., & Soboleva, A.V. (2022). Realizatsiya personalizirovannogo podhoda v protsesi initsiatsii rechi u detey 6-7 let s rasstroystvami avtisticheskogo spectra [Implementation of a personalized approach in the process of

speech initiation in children 6-7 years old with autism spectrum disorders]. *Raising and educating children with developmental disabilities*, 1, 28–35. DOI 10.47639/2074-4986_2022_1_28. (In Russ.)

23. Ushakova, T.N., Belova, S.S., & Gromova, O.E. (2008). Itentsional'niy mekhanizm v kontekste nachal'nogo etapa rechevogo razvitiya [An intentional mechanism in the context of the initial stage of speech development]. In *Child speech: Problems and solutions* (pp. 130–146). Moscow. (In Russ.)

24. Ushakova, T.N. (2011). *Rozhdenie slova. Problemi psihologii rechi i psiholingvistiki* [Birth of a word. Problems of speech psychology and psycholinguistics]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 524 p. ISBN 978-5-9270-0206-1. (In Russ.)

25. Chirkina, G.V. (2004). Rol' sem'i v korektsii vrozhdennih narusheniyah razvitiya u detey [The role of the family in the correction of congenital developmental disorders in children]. *Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy*, 8. Retrieved from <http://www.ise.iip.net/almanah/8/ps03.htm>. (In Russ.)

26. Sheremetyeva, E.V. (2013). *Diagnostika psihorechevogo razvitiya rebenka rannego vozrasta* [Diagnosis of psycho-speech development of a young child]. Moscow: National Book Center, 112 p. ISBN 978-5-4441-0058-5. (In Russ.)

27. Sheremetyeva, E.V., & Shchelokova, E.G. (2021). *Soprovozhdenie sem'i negovoryashchego rebenka rannego vozrasta v protsesse formirovaniya sredstv obshcheniya* [Accompanying the family of a non-speaking young child in the process of forming means of communication]. Chelyabinsk: South Ural State Humanitarian Pedagogical University, 209 p. ISBN 978-5-907409-63-7. (In Russ.)

28. Sheremetyeva, E.V. (2022). *Formirovanie intonatsionnykh storon rechi u detey rannego vozrasta s otkloneniyami v ovladenii rech'u v kommunikativnykh situatsiyah sem'i* [The formation of the intonation side of speech in young children with deviations in

speech mastery in family communication situations]. Chelyabinsk: South Ural State Humanitarian Pedagogical University, 143 p. ISBN 978-5-907538-27-6. (In Russ.)

29. Shumakova, D.S. (2018). Problemi i perspektivi profilaktiki rechevogo nedorazvitiya v rannem vozraste [Problems and prospects for the prevention of speech underdevelop-

ment at an early age]. In O.V. Voroshnina & L.V. Kolomiichenko (Eds.), *Open World: joining forces* (Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Perm, November 07-08, 2018, Perm State Humanitarian Pedagogical University, pp. 326–328). Perm: Perm State Humanitarian Pedagogical University. (In Russ.)

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ РАЗВИТИЯ

Специальное образование. 2024. № 4 (76).

Special Education. 2024. No 4 (76).

УДК 376.352

ББК Ч453.002.64

ГРНТИ 14.29.25

Код ВАК 5.8.3; 5.3.8

Галина Владимировна Никулина^{1✉}
Ирина Николаевна Никулина^{2✉}

Galina V. Nikulina^{1✉}
Irina N. Nikulina^{2✉}

ГОТОВНОСТЬ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ЮНОШЕЙ К ДОСТИЖЕНИЮ УСПЕХА В ЖИЗНИ: ДИАГНОСТИКА, КОРРЕКЦИЯ, РАЗВИТИЕ

READINESS OF BLIND AND VISUALLY IMPAIRED YOUNG PEOPLE TO ACHIEVE SUCCESS IN LIFE: DIAGNOSTICS, REHABILITATION, DEVELOPMENT

^{1,2} Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

¹ gnikulina40@gmail.com, SPIN-код: 2196-0656

² irinanik-85@mail.ru, SPIN-код: 6269-4225

Аннотация. Предметом публикации является теоретическое обоснование и разработка диагностической программы, включающей авторский диагностический инструментарий, по выявлению личностной готовности слепых и слабовидящих к достижению успеха в жизни. Цель публикации состоит в обеспечении возможностей широкого применения разработанной и апробированной диагностической программы, дифференцированных организационно-содержательных ориентиров коррекционно-развивающей работы тифлопедагога и психолога, направленной на повышение степени готовности слепых и слабовидящих юношеского возраста к

^{1,2} Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia

¹ gnikulina40@gmail.com, SPIN code: 2196-0656

² irinanik-85@mail.ru, SPIN code: 6269-4225

Abstract. The paper presents a theoretical foundation and development of a diagnostic program, including authorial diagnostic tools, aimed to identify the personal readiness of blind and visually impaired young people to achieve success in life. The aim of the publication is to provide opportunities for a wide application of the developed and primarily tested diagnostic program and the differentiated organizational and content-based guidelines for rehabilitation-educational work of a typhlopedagogue and psychologist, aimed at increasing the level of readiness of blind and visually impaired young people to achieve success in life. The methodological basis of the work rests on the idea about the

© Никулина Г. В., Никулина И. Н., 2024

достижению жизненного успеха. Методологической основой работы являются положение о феноменологической характеристике категории «жизненная успешность», концепция возможностей всестороннего развития лиц с нарушениями зрения при ведущей роли дифференцированного специально организованного образовательного процесса.

Эффект проведенного исследования может заключаться в повышении качества коррекционно-развивающей работы с обучающимися, находящимися в условиях зрительной депривации юношеского возраста, посредством повышения у них степени готовности к достижению успеха в самостоятельной взрослой жизни. Область применения результатов — диагностико-методическое обеспечение коррекционно-развивающей работы тифлопедагога и психолога по диагностике, развитию и коррекции готовности слепых и слабовидящих к достижению успеха. Практическим результатом является возможность выявления степени готовности к достижению успеха в самостоятельной жизни школьников с нарушениями зрения, вооружение тифлопедагогов и психологов научно обоснованными ориентирами построения коррекционно-развивающей работы в указанном направлении. Научный результат: разработка научно-методической базы для проведения диагностики, развития и коррекции степени готовности слепых и слабовидящих юношеского возраста к достижению успеха в жизни.

Ключевые слова: тифлопедагогика, нарушения зрения, слепые, слабовидящие, юношеский возраст, зрительная депривация, жизненный ус-

phenomenological characteristics of the category of “success in life” and on the conception about the opportunities for a comprehensive development of people with visual impairments with the leading role of a differentiated specially organized education process.

The study may result in improvement of the quality of rehabilitation-educational work with visually impaired young students by increasing their degree of readiness to achieve success in independent adult life. The scope of application of the study results covers the diagnostic and methodological support for the rehabilitation-educational work of a typhlopedagogue and psychologist on the diagnosis, development and rehabilitation of the readiness of the blind and visually impaired to achieve success. The practical result includes the ability to identify the degree of readiness of schoolchildren with visual impairments for achieving success in independent life and equipping typhlopedagogues and teachers-psychologists with scientifically based guidelines for constructing rehabilitation-educational activity in this direction. The scientific result of the study consists in the development of a scientific and methodological foundation for carrying out diagnostics, development and correction of the degree of readiness of blind and visually impaired young people to achieve success in life.

Keywords: typhlopedagogy, visual impairment, blind, visually impaired people, adolescence, people with visual impairment, success in life, success,

пех, успешность, субъективные представления, готовность к достижению успеха, диагностические программы, диагностический инструментарий, коррекционно-развивающая работа.

Информация об авторах: Никулина Галина Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой тифлопедагогики, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена; адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, 26; email: gnikulina40@gmail.com.

Никулина Ирина Николаевна, кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры основ дефектологии и реабилитологии, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена; адрес: 197046, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая Посадская, 26, email: irinanik-85@mail.ru.

Для цитирования: Никулина, Г. В. Готовность слепых и слабовидящих юношей к достижению успеха в жизни: диагностика, коррекция, развитие / Г. В. Никулина, И. Н. Никулина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 4 (76). — С. 34-46.

1. Актуальность

Актуальность и значимость изучения проблемы готовности слепых и слабовидящих юношей к достижению успеха в жизни обуславливаются изменениями в жизни общества, детерминированными происходящими трансформациями в социальных, экономических и культурных процессах, что требует формирования у молодого поколения готовности к

personal ideas, readiness to achieve success in life, diagnostic programs, diagnostic tools, rehabilitation-educational work.

Author's information: Nikulina Galina Vladimirovna, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Typhlopedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

Nikulina Irina Nikolaevna, Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of the Foundations of Defectology and Rehabilitation Studies, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

For citation: Nikulina, G. V., Nikulina, I. N. (2024). Readiness of Blind and Visually Impaired Young People to Achieve Success in Life: Diagnostics, Rehabilitation, Development. *Special Education*, 4(76), pp. 34-46. (In Russ.)

достижению успеха в самостоятельной жизни с учетом реального социального контекста [3; 4; 5]. В педагогических исследованиях, посвященных данной тематике, внимание обращается на значимость изучения данной проблемы именно в юношеском возрасте, когда выпускник средней школы, находясь на пороге самостоятельной жизни, уже должен более четко определять и выражать свою позицию по отношению к сов-

ременному миру и к своему существованию нем [2; 4; 8].

Для тифлопедагогики актуальность данной проблемы значительно возрастает. Это обстоятельство обусловлено тем, что сегодня, с одной стороны, инвалиды по зрению, позиционируя себя как активное сообщество, достаточно успешно демонстрируют свою готовность и способность принимать участие в современной социальной жизни страны, добиваясь успеха в различных сферах [7; 11]. С другой стороны, зачастую слепые и слабовидящие выпускники в силу наличия фрагментарных, а иногда и неадекватных представлений о жизненной успешности человека в современном мире оказываются неготовыми к постановке четких жизненных целей, преодолению препятствий, нивелированию инфантилизма, развитию умения принимать решения и нести за них ответственность. Совершенно очевидно, что личностная неготовность к тому, что во взрослой жизни для достижения успеха необходимо прилагать усилия, в сочетании с трудностями, связанными с наличием зрительного дефекта и его социальными последствиями, оказывает негативное влияние на достижение инвалидами по зрению жизненной успешности в современном быстро меняющемся мире [9].

Однако проблема создания в образовательном процессе эффективных условий для развития личностной успешности юношей, находящихся в условиях зрительной депривации, до настоящего времени не выступала предметом изучения тифлопедагогической теории и практики. Актуальность и неразработанность данной проблемы в тифлопедагогике обуславливают актуальность и новизну настоящего исследования.

2. Цели и задачи работы

Цель — выявление особенностей субъективных представлений выпускников с нарушениями зрения о жизненной успешности, степени готовности слепых и слабовидящих к ее достижению и разработка дифференцированных организационно-содержательных характеристик процесса, направленного на развитие у инвалидов по зрению готовности к достижению успеха в современной жизни.

В качестве задач исследования выступают: апробация представленной диагностической программы; выявление влияния аномального фактора, глубины и степени зрительных нарушений на полноту и содержание субъективных представлений о жизненной успешности и степени готовности юношей с нарушениями зрения к ее достижению; выделение на основе анализа полученных данных групп респондентов

в зависимости от показателей исследуемого феномена; разработка на основе результатов апробации дифференцированных организационно-содержательных характеристик процесса, направленного на развитие у инвалидов по зрению готовности к достижению успеха в современной жизни.

Методологической основой работы является положение о феноменологической характеристике категории «жизненная успешность» и производных от нее «жизненный успех», «успех в жизни» (С. В. Бойков, Н. А. Деева, П. Ю. Кохов и др.), концепции о возможностях всестороннего развития лиц с нарушениями зрения при ведущей роли дифференцированного специально организованного образовательного процесса (М. И. Земцова, Б. И. Коваленко, Л. И. Плаксина и др.).

3. Программа диагностического исследования

С учетом целевой установки исследования была разработана программа экспериментального изучения представлений слепых и слабовидящих респондентов юношеского возраста о жизненной успешности современного человека, включающая авторский инструментарий и состоящая из 2 серий.

Первая серия была направлена на выявление особенностей субъективных представлений респон-

дентов о жизненном успехе и степени личностной готовности к его достижению обучающихся юношеского возраста.

Целью второй серии исследования явилось выявление особенностей содержания представлений респондентов о том, какие свойства (качества) помогают (затрудняют) его достижение человеком в современной жизни.

В целях реализации целевой установки исследования его диагностическая часть проводилась в сравнительном плане. Общая выборка респондентов, принявших участие в исследовании, составила 84 человека. Для выявления особенностей субъективных представлений выпускников с нарушениями зрения о жизненной успешности и степени готовности слепых и слабовидящих к ее достижению к участию в исследовании были привлечены контрольная группа КГ (42 человека), которая включала респондентов с нормальным зрением, и экспериментальная группа ЭГ (42 человека), которая включала totally слепых, слепых со светоощущением, слепых с остаточным зрением (ЭГ-1) — 19 человек и слабовидящих, имеющих слабую, среднюю, высокую степень слабовидения (ЭГ-2) — 23 человека.

В процессе апробации программы учитывались особенности учебно-познавательной дея-

тельности респондентов, имеющих разную глубину и степень нарушения зрения (ведущий способ письма и чтения, состояние зрительной системы респондентов, сохранность кожной чувствительности, режим зрительных нагрузок, увеличение времени на выполнение диагностических заданий в соответствии с установленным для слепых и слабовидящих регламентом и др.) [9].

В ходе проведения первой серии исследования в целях активизации субъективных представлений о жизненном успехе использовался ассоциативный эксперимент, в рамках которого респондентам обеих групп предлагалось перечислить все ассоциации, которые у них возникают при словосочетании «жизненный успех» [5].

Сравнительный количественный анализ ассоциативных рядов, составленных респондентами, позволил посредством подсчета общего количества актуализированных респондентами каждой группы ассоциаций и среднего их количества на одного участника сделать вывод о полноте представлений о жизненной успешности нормально видящих и обучающихся с нарушениями зрения.

Так, при сравнительном анализе результатов ассоциативного эксперимента обнаружилось наличие более бедного ассоциативного ряда, актуализированного

респондентами экспериментальных групп, что проявилось в том, что перечень актуализированных ассоциаций в КГ был более чем в 2 раза больше, чем суммарно в ЭГ-1 и ЭГ-2.

Проведенный контент-анализ полученных данных позволил сделать вывод о том, с чем в большей степени связывают жизненный успех респонденты каждой группы. Таким образом, было выявлено, что в экспериментальных группах успех преимущественно был связан, по мнению респондентов, именно с благоприятными факторами, а не со стремлением самого человека к достижению успеха.

В целях выявления личностной готовности обучающихся респондентов к достижению успеха в жизни использовался метод анкетирования. Респондентам предлагалось ответить, выбрав один из трех вариантов ответа («да», «затрудняюсь ответить», «нет»), на вопрос: «Как ты думаешь, после окончания школы ты сможешь добиться успеха в жизни?».

В целях выявления влияния аномального фактора и глубины зрительных нарушений на степень личностной готовности респондентов к достижению успеха в жизни использовался метод сравнительного и статистического анализа с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок.

В ходе второй серии исследования, связанного с выявлением полноты представлений респондентов о факторах, которые могут привести к успеху в современной жизни, а также о факторах, которые могут человеку в этом помешать, использовалась методика незаконченных предложений, где респондентам предлагалось закончить два предложения.

Предложение № 1. «Я думаю, что, чтобы человеку стать успешным в современной жизни, ему необходимо быть...»

Предложение № 2. «Я думаю, что помешать человеку стать успешным в современной жизни может...»

Анализ данных, выполненный в сравнительном плане, позволил, опираясь на количество перечисленных респондентами факторов, оказывающих, по их мнению, влияние на достижение человеком успеха в жизни, и содержательный их анализ, во-первых, сделать выводы о влиянии аномального фактора и степени и глубины зрительных нарушений на полноту и качество представлений о факторах, которые могут обеспечить успех в современной жизни или ему помешать, во-вторых, — выявить факт наличия (отсутствия) в ответах респондентов каждой группы перевеса в сторону либо внутренних факторов, которые зависят от самого человека, либо внешних

факторов, не зависящих от приложенных личностью усилий.

Так, выявлено, что у респондентов с нарушениями зрения (ЭГ-1), (ЭГ-2) преобладают схематичные субъективные представления о факторах достижения жизненной успешности, в которых центральное место занимает материальная составляющая, рассматриваемая респондентами не как результат деятельности человека, а как обязательное условие для достижения успеха. Вместе с тем обращает на себя внимание наличие диспропорциональных представлений о факторах, которые могут негативно повлиять на достижение успеха, в сторону преобладания у лиц с нарушениями зрения внешних, не зависящих от самого человека факторов, ввиду чего лица с нарушениями зрения связывают невозможность достижения жизненного успеха с «неудачей» и «невезением», таким образом снимая с человека ответственность за происходящее вокруг.

4. Обобщение и выводы

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе проведения двух серий эксперимента, обнаружил наличие различий в показателях исследуемого феномена в контрольной и экспериментальных группах, а также особенностей в представлениях

слепых и слабовидящих о жизненной успешности человека, что проявилось в наличии:

- статистически значимого негативного влияния аномального фактора на степень готовности к достижению успеха в жизни ($P \leq 0,001$);

- схематичных субъективных представлений о жизненной успешности, в которых центральное место занимает материальная составляющая, рассматриваемая респондентами не как результат деятельности человека, а как обязательное условие для достижения успеха;

- диспропорциональных представлений о факторах, которые могут негативно повлиять на достижение успеха в сторону преобладания внешних, не зависящих от самого человека факторов;

- неоднозначного влияния на степень личностной готовности к достижению успеха в жизни глубины и степени зрительных нарушений.

В процессе апробации разработанной диагностической программы, во-первых, удалось выделить у респондентов с нарушениями зрения несколько групп в зависимости от показателей исследуемого феномена.

В качестве критериев выделения групп выступили: полнота субъективных представлений о жизненной успешности, степень личностной готовности к ее достижению, соотношение внешних и внутренних факторов, способствующих

их (препятствующих) достижению слепыми и слабовидящими успеха в жизни.

Во-вторых, удалось доказать необходимость совместной деятельности в коррекционно-развивающей работе в указанном направлении тифлопедагога и психолога и обозначить организационно-содержательные характеристики их деятельности с каждой из выделенных групп.

По результатам реализации программы исследования все обучающиеся с нарушениями зрения (ЭГ-1 и ЭГ-2) были отнесены к 3 группам. В первую группу вошел 21 % респондентов из общей выборки лиц с нарушениями зрения, в числе которых было зафиксировано преобладающее большинство тотально слепых и слепых со светощущением. Респонденты этой группы жизненную успешность рассматривают как нечто такое, чего они могут достичь в самостоятельной жизни достаточно легко, но при условии наличия определенной материальной базы и помощи извне, т. е. внешних факторов. При наличии в большинстве случаев неадекватных представлений о жизненной успешности и факторах, влияющих на нее, респонденты связывают достижение не с усилиями самого человека, а количеством имеющихся у него материальных благ и благоприятных внешних факторов. Именно поэтому в актуа-

лизированных ими представлении материальные блага они рассматривают не как результат успешности человека, а как средства ее достижения. Наличие таких представлений о жизненной успешности, с одной стороны, усугубляет проявления имеющихся у данного контингента типологических особенностей регуляторных (завышенная самооценка) и рефлексивных (самоотношение, включающее неадекватное отношение респондентов к имеющимся у них нарушениям) образований [10], с другой — приводит к снижению общей и познавательной активности, развивает пассивность, тормозит развитие инициативы [15]. Это, в свою очередь, негативно может сказаться в дальнейшем на успешности протекания процессов реабилитации, социализации, интеграции в широкий социум [11].

В процессе работы с обучающимися, входящими в данную группу, наряду с помощью психолога по нормализации завышенной самооценки и работы с самоотношением, необходима комплексная работа тифлопедагога. С одной стороны, тифлопедагогическая работа должна быть направлена на коррекцию, развитие, обогащение представлений, связанных с понятиями «жизненная успешность», «успешный человек»; с ролью факторов, которые могут позитивно (негативно) вли-

ять на степень успешности человека в современной жизни; с видами трудовой и досуговой деятельности, реализация которых не вступает в «конфликт» с имеющимися у данной группы респондентов противопоказаниями и ограничениями и др. С другой стороны, работа тифлопедагога должна быть направлена на коррекцию и расширение чувственного, социального опыта, уточнение знаний обучающихся об имеющихся у них возможностях и ограничениях посредством широкого включения их в самостоятельную практическую деятельность и различные виды социальной практики.

Вторую группу составили 24 % респондентов из общей выборки лиц с нарушениями зрения, преимущественно лица с остаточным зрением, которые рассматривают жизненный успех как нечто недостижимое и невозможное для людей с глубокими нарушениями зрения. Они демонстрируют — вследствие неуверенности в своих возможностях и «зацикленности» на своих ограничениях — либо полное отсутствие нацеленности на успех, либо индифферентное отношение к достижению успеха в жизни; характеризуются фрагментарностью, бедностью представлений как о жизненной успешности, так и о тех факторах, которые могут повлиять на достижение человеком успеха.

Полученные результаты обуславливают необходимость, с одной стороны, работы психолога, направленной на нормализацию самооценки в сторону ее повышения и коррекции самоотношения посредством формирования позитивного отношения к себе [1; 6; 9], с другой, — работы тифлопедагога, направленной на активное использование приемов педагогики успеха, широкое использование проектной деятельности, расширение и конкретизацию словарного запаса, связанного с тематикой успешности, формирование образных представлений об успешных инвалидах по зрению, знакомство с доступными для лиц с глубокими нарушениями зрения и востребованными видами профессиональной деятельности и др. [10; 11].

В третью, самую многочисленную группу респондентов, вошли 55 % от общей выборки лиц с нарушениями зрения. Обращает на себя внимания тот факт, что большую часть данной группы составили обучающиеся с различной степенью слабовидения. Респонденты данной группы демонстрируют в своих ответах на вопрос о готовности к достижению успеха в жизни преобладание позиции «не определился», что говорит о том, что выпускники, входящие в данную группу, еще мало задумывались о том, смогут ли они добиться успеха в

жизни, и позиции «нет», что обнаруживает неготовность к достижению жизненного успеха у респондентов данной группы.

При этом данная группа характеризуется наличием определенных представлений о феноменологической характеристике категории «жизненная успешность», имеет представления о тех свойствах (качествах), которые способны оказать позитивное влияние на степень успешности человека.

Вместе с тем в актуализированных школьниками представлениях о факторах, негативно влияющих на достижение личностью успеха, они всё же отдают предпочтение внешним, не зависящим от самого человека факторам, тем самым как бы возлагая «ответственность» за неуспешность человека именно на них.

Такое сочетание, с одной стороны, определенных представлений о жизненной успешности и о свойствах личности, которые необходимы для ее достижения, с другой — затруднений при ответах на вопрос о своей личностной готовности к достижению успеха или отрицание возможности его достижения, говорит о том, что юноши не могут перенести имеющиеся у них знания, необходимые для достижения успеха, в жизни на собственную личность. Это, в свою очередь, требует помощи психолога по нормализации са-

мооценки за счет расширения представлений о собственных качествах и свойствах и по формированию умения адекватно оценивать уровень их развития в социальной личности.

Что касается тифлопедагогической работы, то в качестве ее основной цели с респондентами данной группы, с одной стороны, выступает обогащение их представлений о роли в достижении жизненного успеха, прежде всего внутренних, зависящих от самого человека факторов, т. е. о необходимых свойствах (качествах), с другой — создание в образовательной организации оптимальных условий для воспитания этих свойств (качеств) у обучающихся во всех видах урочной и внеурочной деятельности [12].

Литература

1. Анисимова, Н. Л. Особенности реализации функций самоотношения подростков с нарушениями зрения / Н. Л. Анисимова. — Текст : непосредственный // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. — 2008. — № 6. — С. 191–197.
2. Бойков, С. В. Успешность и перспективность. Факторы и методы формирования личности в образовательном процессе / С. В. Бойков, П. Ю. Кохов. — Текст : непосредственный // Личность, семья и общество: вопросы и психологии. — 2015. — № 8 (54). — С. 12–15.
3. Воспитание успешной личности: современные вызовы и тренды : материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника (Вологда, 29 ноября 2023 г.) / Вологодский государственный университет ; [ответственный редактор О. В. Нагибина]. — Вологда : ВоГУ, 2023. — 333 с. : ил. — Текст : электронный.
4. Гревцов, А. Психология жизненного успеха старшеклассников и студентов / А. Гревцов. — Санкт-Петербург : Питер, 2007. — 205 с. — Текст : непосредственный.
5. Деева, Н. А. Субъективные представления личности о жизненной успешности в современной ситуации / Н. А. Деева. — Текст : непосредственный // Национальный психологический журнал. — 2022. — № 2 (46). — С. 14–24.
6. Кантор, В. З. Влияние институциональных условий обучения на развитие самоотношения подростков со зрительной недостаточностью / В. З. Кантор, Г. В. Никулина, И. Н. Никулина. — Текст : непосредственный // Слепые и слабовидящие в системе непрерывного образования: комплексное сопровождение : моногр. для педагогов-практиков. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена. — 2021. — С. 196–211.
7. Кантор, В. З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих / В. З. Кантор. — Санкт-Петербург : КАРО, 2002. — 234 с. — Текст : непосредственный.
8. Кондракова, С. О. Феномен успеха в обучении в трудах отечественных педагогов-новаторов XIX–XX веков : моногр. / С. О. Кондракова. — Пятигорск : ПГЛУ, 2008. — 156 с. — Текст : непосредственный.
9. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие для студентов высших педагогических заведений / А. Г. Литвак. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2006. — 336 с. — Текст : непосредственный.
10. Никулина, Г. В. Реабилитационно-образовательные технологии в работе с инвалидами: проектная деятельность / Г. В. Никулина. — Текст : непосредственный // Совершенствование общего и профессионального образования инвалидов в процессе их реабилитации : материалы междунар. науч.-практ. конф., 17 апр. 2014 г. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2014. — С. 39–41.

11. Никулина, Г. В. Трудности реализации профессиональной деятельности инвалидами по зрению: психологический аспект / Г. В. Никулина. — Текст : непосредственный // Современные тенденции профессиональной реабилитации инвалидов : материалы науч.-практ. конф. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2015. — С. 309–313.

12. Никулина, И. Н. Коррекционная работа в контексте развития теории и практики тифлопедагогики / И. Н. Никулина. — Текст : непосредственный // Исторический опыт и современность в специальном образовании: традиции семьи и школы : сборник науч. ст. по материалам XXVI Междунар. конф. «Ребенок в современном мире. Формирование исторического сознания», Санкт-Петербург, 17–19 апр. 2019 г. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2019. — С. 32–35.

13. Никулина, И. Н. Развитие самооценки школьников с нарушениями зрения : учеб.-метод. пособие / И. Н. Никулина. — Санкт-Петербург : КАРО, 2008. — 192 с. — Текст : непосредственный.

14. Руденко, Л. Д. Восприятие жизненного успеха молодежью / Л. Д. Руденко. — Текст : непосредственный // Вестник социально-политических наук. — 2017. — № 16 (16). — С. 25–27.

15. Томенко, В. В. Смыслообразующие компоненты понятия «успех» / В. В. Томенко. — Текст : непосредственный // Приволжский научный вестник. — 2016. — № 1 (53). — С. 129–131.

References

1. Anisimova, N.L. (2008). Osobennosti realizacii funkcij samootnosheniya podrostkov s narusheniyami zreniya [Features of the implementation of self-attitude functions of adolescents with visual impairments]. *Izvestiya YUzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*, 6, 191–197. (In Russ.)

2. Bojkov, S.V. (2015). Uspeshnost' i perspektivnost'. Faktory i metody formirovaniya lichnosti v obrazovatel'nom processe [Factors and Methods of Forming a Personality in the Educational Process]. *Lichnost', sem'ya i*

obshchestvo: voprosy i psikhologii, 8(54), 12–15. (In Russ.)

3. Nagibina, O.V. (Ed.) (2023). *Vospitanie uspeшной личности: sovremennye vyzovy i trendy : materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj Godu pedagoga i nastavnika* [Raising a successful personality: modern challenges and trends: materials of the All-Russian scientific and practical conference dedicated to the Year of the Teacher and Mentor]. Vologodskij gosudarstvennyj universitet, 333 p. (In Russ.)

4. Grevcov, A. (2007). *Psikhologiya zhiznennogo uspekha starshklassnikov i studentov* [Psychology of life success for high school and college students], 205 p. (In Russ.)

5. Deeva, N. A. (2022). Sub'ektivnye predstavleniya lichnosti o zhiznennoj uspešnosti v sovremennoj situacii [Subjective ideas of the individual about life success in the modern situation]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*, 2(46), 14–24. (In Russ.)

6. Kantor, V.Z., Nikulina, G.V., & Nikulina, I.N. (2021). Vliyanie institucional'nyh uslovij obucheniya na razvitie samootnosheniya podrostkov so zritel'noj nedostatochnost'yu [The influence of institutional learning conditions on the development of self-attitude of adolescents with visual impairment]. In *Slepye i slabovidyashchie v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya: kompleksnoe soprovozhdenie* (Monograph, pp. 196–211). (In Russ.)

7. Kantor, V.Z. (2002). *Pedagogicheskaya rehabilitaciya i stil' zhizni slepyh i slabovidyashchih* [Pedagogical rehabilitation and lifestyle of the blind and visually impaired], 234 p. (In Russ.)

8. Kondrakova, S.O. (2008) *Fenomen uspekha v obuchenii v trudah otechestvennyh pedagogov-novatorov XIX-XX vekov* [The Phenomenon of Success in Education in the Works of Russian Innovative Teachers of the 19th-20th Centuries] [Monograph]. Pyatigorsk, 156 p. (In Russ.)

9. Litvak, A.G. (2006). *Psikhologiya slepyh i slabovidyashchih* [Psychology of the blind and visually impaired] [a textbook for students of higher pedagogical institutions]. St. Petersburg, 336 p. (In Russ.)

10. Nikulina, G.V. (2014). Reabilitacionno-obrazovatel'nye tekhnologii v rabote s invalidami: proektnaya deyatel'nost' [Rehabilitation and educational technologies in working with people with disabilities: project activities]. In *Sovershenstvovanie obshchego i professional'nogo obrazovaniya invalidov v processe ih reabilitacii* (Proceedings of the Intern. scientific and practical conference, 2014, pp. 39–41). St. Petersburg. (In Russ.)
11. Nikulina, G.V. (2015). Trudnosti realizacii professional'noj deyatel'nosti invalidami po zreniyu: psihologicheskij aspekt [Difficulties in implementing professional activities for visually impaired people psychological aspect]. In *Sovremennye tendencii professional'noj reabilitacii invalidov* (Proceedings of the scientific and practical conference, pp. 309–313). St Petersburg. (In Russ.)
12. Nikulina, I.N. (2019). Korrekcionnaya rabota v kontekste razvitiya teorii i praktiki tiflopedagogiki [Correctional work in the context of the development of the theory and practice of tiflopedagogy]. In *Istoricheskij opyt i sovremennost' v special'nom obrazovanii : tradicii sem'i i shkoly* (Collection of papers from XXVIth Intern. conference “Rebenok v sovremennom mire. Formirovanie istoricheskogo soznaniya”, pp. 32–35). St. Petersburg. (In Russ.)
13. Nikulina, I.N. (2008). *Razvitie samocenki shkol'nikov s narusheniyami zreniya* [Development of self-esteem of schoolchildren with visual impairments] [Educational and methodological manual], St. Petersburg: KARO, 192 p. (In Russ.)
14. Rudenko, L.D. (2017). Vospriyatie zhiznennogo uspekha molodezh'yu [Perception of success in life by youth] *Vestnik social'no-politicheskikh nauk*, 16, 25–27. (In Russ.)
15. Tomenko, V.V. (2016). Smysloobrazuyushchie komponenty ponyatiya «uspek» [Meaning-forming components of the concept “success”]. *Privolzhskij nauchnyj vestnik*, 1(53), 129–131. (In Russ.)

Нина Владимировна Обухова^{1,2}

Светлана Ивановна Блохина³

Юлия Сергеевна Рогожина⁴

Nina V. Obukhova^{1,2}

Svetlana I. Blokhina³

Yu. S. Rogozhina⁴

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОЙ ТЕРАПИИ У ДЕТЕЙ С РАСЩЕЛИНОЙ НЕБА И МНОЖЕСТВЕННЫМИ ПОРОКАМИ РАЗВИТИЯ

A STUDY OF SPEECH THERAPY FOR CHILDREN WITH CLEFT PALATE AND MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISCORDERS

¹ Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, Россия, kristiobuhova@mail.ru, SPIN-код: 2441-1826

^{2,4} многопрофильный клинический медицинский центр «Бонум», Екатеринбург, Россия

^{3,4} Уральский государственный медицинский университет, Екатеринбург, Россия

³ kdvo@inbox.ru, SPIN-код: 9877-9215

⁴ rogozhina.u@mail.ru, SPIN-код: 8619-2137

Аннотация. Челюстно-лицевые расщелины достаточно часто имеют сочетание с разнообразными аномалиями в других органах и системах. Отмечено, что полнота клинических нарушений у детей данной группы нарастает по мере их роста и развития, усугубляя физиологическое и психоневрологическое здоровье. Статистические данные свидетельствуют о наличии сочетанной патологии среди детей именно с расщелинами неба в 25—63 % случаев. Многообразие сочетанных пороков развития определяет специфику речевой терапии. Традиционно логопедическая работа по преодолению ринолалии, основного речевого нарушения у детей с врожденной расщелиной неба, представ-

¹ Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, kristiobuhova@mail.ru, SPIN code: 2441-1826

^{2,4} Multidisciplinary Clinical Medical Center “Bonum”, Ekaterinburg, Russia

^{3,4} Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia

³ kdvo@inbox.ru, SPIN code: 9877-9215

⁴ rogozhina.u@mail.ru, SPIN code: 8619-2137

Abstract. Maxillofacial clefts are often combined with various malformations in other organs or systems. It should be noted that the completeness of clinical disorders in children of this group increases with their growth and development, exacerbating physiological and neuropsychiatric health. Statistical data indicate the presence of comorbidities among children with cleft palate in 25-63% of cases. The variety of developmental comorbidities determines the specificity of speech therapy. Traditionally, speech therapy aimed to overcome rhinolalia, the main speech disorder in children with congenital cleft palate, is represented by a rehabilitation technique during the preoperative and postoperative period. The authors pay

лена технологией коррекции в дооперационном и послеоперационном периоде. Авторы обращают внимание на формирование речевого выдоха, дифференциацию ротового и носового выдоха, развитие активности структур небно-глоточного кольца, постановку звуков, устранение назализации, развитие речевых кинестезий и др. Однако полноценная реализация логопедических технологий достаточно часто сталкивается с трудностями, связанными со сложной структурой клинического и речевого дефекта.

За период с 1998 по 2022 г. в условиях государственного автономного учреждения здравоохранения Свердловской области «Многопрофильный клинический медицинский центр „Бонум“» (ГАУЗ СО МКМЦ «Бонум») прошли реабилитацию 2475 детей с врожденной расщелиной губы и/или неба. Аналитический и количественно-качественный анализ документации организационно-реабилитационного процесса позволил выявить у 823 (33,25 %) из них сочетанные нарушения.

Исследование особенностей речевой терапии по коррекции ринолалии у детей с множественными пороками развития отражает специфику работы, которая заключается в дифференцированном и персонифицированном подходе. Для детей с сопутствующей патологией слуха включаются дополнительные направления коррекционного воздействия, для детей с нарушением зрения особые требования предъявляются к наглядному материалу, условиям его применения, а также методам обучения. Дети с нарушением опорно-двигательного аппарата используют специальные ортопедические устройства, что требует

attention to the formation of speech exhalation, the differentiation of oral and nasal exhalation, the development of activity of the structures of the palatopharyngeal ring, the production of sounds, the elimination of nasalization, the development of speech kinesthesias, etc. However, the full-fledged implementation of speech therapy techniques often faces difficulties associated with the complex structure of clinical and speech defects.

During the period from 1998 to 2022, 2,475 children with congenital cleft lip and/or palate completed a rehabilitation course in the State Autonomous Healthcare Institution of Sverdlovsk region Multidisciplinary Clinical Medical Center “Bonum”. The analytical and quantitative-qualitative analysis of the documentation of the organizational-rehabilitative process diagnosed comorbidities in 823 (33,25%) cases.

The study of the specific features of logopedic therapy of rhinolalia in children with multiple developmental disorders reflects the specificity of the treatment, which consists in a differentiated and personalized approach. For children with concomitant hearing disorders, additional areas of corrective action are included; for children with visual impairments, special requirements are placed on visual material, conditions of its use, as well as teaching methods. Children with musculoskeletal disorders use special orthopedic devices, which requires adaptation of the workplace, educational supplies and special methods and techniques. Children with cardiovascular diseases require a strict schedule with short periods of learning and rest, individual selection of motor and respiratory exercises and their individual intensity and duration. Children with

адаптации рабочего места, учебных принадлежностей и методических приемов. Детям с нарушением сердечно-сосудистой системы требуется соблюдение режима занятий и отдыха, индивидуальный подбор двигательных и дыхательных упражнений, индивидуальная дозировка их применения. Для детей с нарушением нервной системы необходим комплекс мер коррекционного воздействия, в зависимости от доминирующего дефекта в определенный отрезок времени, а для детей с нарушением ЖКТ предъявляются особые требования к выбору времени для занятий.

Ключевые слова: логопедия, нарушения речи, дети с нарушениями речи, челюстно-лицевая патология, ринолалия, врожденная расщелина неба, коррекция ринолалии, логопедическая работа, множественные пороки развития, сочетанная патология, персонализированный подход, дифференцированная коррекция, речевая терапия.

Информация об авторах: Обухова Нина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии и клиники дисонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; логопед, многопрофильный клинический медицинский центр «Бонум»; адрес: 620091, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 124; email: kristiobuhova@mail.ru.

Блохина Светлана Ивановна, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры стоматологии детского возраста и ортодонтии, Уральский государственный медицинский университет; адрес: 620149, Россия, г. Екатеринбург, у. Академика Бардина, 9-а; email: kdvo@inbox.ru.

nervous system disorders require a comprehensive rehabilitation program, depending on the dominant disability during a certain period of time; and for children with gastrointestinal disorders, special requirements are imposed on the choice of time for classes.

Keywords: logopedics, speech disorders, children with speech disorders, maxillofacial pathology, rhinolalia, congenital cleft palate, rehabilitation of rhinolalia, logopedic work, multiple developmental disorders, comorbidities, personalized approach, differential rehabilitation, speech therapy.

Author's information: Obukhova Nina Vladimirovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Logopedics and Clinic of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University; Logopedist, Multidisciplinary Clinical Medical Center "Bonum", Ekaterinburg, Russia.

Blokhina Svetlana Ivanovna, Doctor of Medicine, Professor of Department of Pediatric Dentistry and Orthodontics, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia.

Рогожина Юлия Сергеевна, кандидат медицинских наук, челюстно-лицевой и пластический хирург, ГАУЗ СО «Многопрофильный клинический медицинский центр „Бонум“»; ассистент кафедры стоматологии детского возраста и ортодонтии, Уральский государственный медицинский университет; адрес: 620149, Россия, г. Екатеринбург, у. Академика Бардина, 9-а, email: rogozhina.u@mail.ru.

Для цитирования: Обухова, Н. В. Особенности речевой терапии у детей с расщелиной неба и множественными пороками развития / Н. В. Обухова, С. И. Блохина, Ю. С. Рогожина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 4 (76). — С. 47-59.

Проблема исследования и ее актуальность

Для челюстно-лицевых расщелин регистрируют достаточно высокий процент и видовое разнообразие встречаемости сопутствующих врожденных пороков развития. Авторы исследований отмечают связь между видами расщелины и частотой, характером сочетания с другими дефектами развития. Многообразие сочетаний пороков развития определяет специфику реабилитационной направленности и тактику хирургического вмешательства [13].

На сегодняшний день врожденная расщелина неба (ВРН) как изолированное нарушение встречается у 74,1 % пациентов, у 25,9–28,3 % наблюдаются множественные *врожденные* пороки развития [1; 8]. Необходимо подчеркнуть, что у де-

Rogozhina Yuliya Sergeevna, Candidate of Medicine, Assistant Lecturer of Department of Pediatric Dentistry and Orthodontics, Ural State Medical University; Maxillofacial and Plastic Surgeon, Multidisciplinary Clinical Medical Center “Bonum”, Ekaterinburg, Russia.

For citation: Obukhova, N. V., Blokhina, S. I., Rogozhina, Yu. S. (2024). A Study of Speech Therapy for Children with Cleft Palate and Multiple Developmental Disorders. *Special Education*, 4(76), pp. 47-59. (In Russ.)

тей данной группы полнота клинических нарушений развивается по мере роста и развития, поэтому специалисты всё чаще фиксируют множественные пороки в более старшем возрасте [5]. Исследователи указывают, что в 33,3–63,4 % случаев можно наблюдать сопутствующую аномалию [13; 14]. Дети с ВРН достаточно часто имеют нарушения слуха, зрения, ОДА, CCC, нервной системы и ЖКТ. Следовательно, в речевой терапии должны учитываться психологические и физиологические особенности детей с множественными пороками развития.

Обзор литературы

Характер речевого нарушения у детей с ВРН определяется как открытая ринопалатия. Произношение и сбалансированный резонанс у данной группы детей яв-

ляются составляющими комплексной реабилитации, в которой участвует многопрофильная команда специалистов. В системе реабилитации детей с ВРН логопедические технологии дифференцированы на пред- и послеоперационные этапы восстановления и встроены в систему комплексной реабилитации.

Современные логопедические технологии коррекции открытой ринолалии ориентированы на работу по следующим направлениям:

- дифференциация ротового и носового дыхания,
- развитие подвижности органов артикуляции (развитие подвижности структур небно-глоточного кольца),
- развитие голоса и формирование правильного голосоведения,
- формирование звукопроизношения,
- развитие артикуляционных кинестезий,
- устранение назального оттенка голоса,
- преодоление компенсаторных движений лицевых мышц,
- развитие фонематических процессов,
- нормализация просодических компонентов речи (В. Е. Агаева, А. С. Балакирева, Л. И. Вансовская, И. И. Ермакова, А. Г. Ипполитова, Н. В. Обухова, З. А. Репина и др.).

Указанные направления коррекции являются общими для

всех детей с ВРН. Однако практикующий логопед всегда учитывает комплекс сопутствующих нарушений у данной группы детей.

Цель исследования: изучить особенности речевой терапии, применяемые в коррекционной работе с детьми, имеющими ВРН и множественные пороки развития.

Материалы и методы исследования: изучение научной литературы по теме исследования, аналитический и количественно-качественный анализ документации организационно-реабилитационного процесса комплексной помощи 2475 детям с врожденной расщелиной губы и/или неба за период с 1998 по 2022 г. в условиях государственного автономного учреждения здравоохранения Свердловской области «Многопрофильный клинический медицинский центр „Бонум“» (ГАУЗ СО МКМЦ «Бонум»).

Результаты исследования и их обсуждение

Аналитический и количественно-качественный анализ документации организационно-реабилитационного процесса 2475 детей с врожденной челюстно-лицевой патологией от 0 до 18 лет позволил выявить у 823 (33,25 %) сочетанные нарушения: патология лор-органов диагностирована у 809 (98,30 %), нервной системы — у 769 (93,44 %), ОДА — у 664 (80,68 %), патология орга-

нов зрения — у 630 (76,55 %), ССС, включая врожденные пороки сердца — у 237 (28,80 %) и ЖКТ — у 3 (0,36 %) пациентов. Сопоставляя полученные данные с имеющимися в научных публикациях, отмечаем наибольшее расхождение в статистическом материале по сопутствующей патологии зрения и ССС [13].

С. И. Блохина, Ю. С. Рогожина и др., К. А. Матвеев приводят данные о снижении **слуха** по типу звукопроведения у 98–97 % детей с ВРН [7; 13]. Среди нарушений слуха фиксируют атрезию слухового прохода, сенсоневральную и смешанную тугоухость и др. Прямую зависимость между кондуктивной потерей слуха и особенностями речи у детей с ВРН подтверждают Ш. Бейкер, И. Рен, Ф. Чжао и др. [3; 10]. Снижение слухового восприятия негативно влияет на самоконтроль звукопроизношения и резонанса, нарушается формирование правильных речевых кинестезий [7]. Дети с нарушением слуха демонстрируют снижение речеслуховой памяти, изменение речемыслительных операций, преобладание конкретного наглядно-образного типа мышления. В речевой терапии особое внимание уделяется дополнительным направлениям коррекционного воздействия: формированию слухового сосредоточения, обучению локализации звука в пространстве,

слуховому восприятию неречевого и речевого материала, дифференциации неречевых звуков и интонационных компонентов вербальной речи, формированию слухокинестетических координаций и контроля, формированию лексических и грамматических понятий, расширению объема речеслуховой памяти.

Нарушение **зрения** в виде ретинопатии, врожденной катаракты, атрезии или стеноза слезных протоков, птоза, двусторонней колобомы радужки, дермоидной опухоли, врожденного косоглазия, ангиопатии сосудов сетчатки, нарушения рефракции глаза, эзофории и др. встречается у 19,1 % детей с ВРН [17] и 76,55 % в структуре сочетанной патологии [13]. Ребенок может испытывать болезненные ощущения, повышенную или пониженную слезоточивость, отечность, покраснение, дискомфорт глаза, снижение остроты и поля зрения, искаженное зрительное и пространственное восприятие, трудности ориентировки, снижение зрительной работоспособности, что обедняет чувственный опыт и зрительные представления, приводит к отставанию образного мышления и искажению конкретного значения слова. Коррекционное воздействие предполагает создание специальных условий, направленных на охрану зрения (достаточная освещенность, рациональный ре-

жим зрительной работы, соблюдение требований к наглядному материалу и его размещению и др.), и специальных методов. В обучении детей преобладает полисенсорный метод, опирающийся на все модальности восприятия, медленный темп ведения занятий, частая смена видов деятельности, акцентирование на зрительном восприятии предмета и изображения, на нахождении сходства и различий в предметах и др.

Исследования С. И. Блохиной, Ю. С. Рогожиной и др. 2023 г.; Ю. А. Гиоевой, М. В. Демьяненко, А. А. Мисоян и др. 2021 г. фиксируют значительно чаще, чем в группе нормотипичных детей, нарушения **опорно-двигательного аппарата** (ОДА) у пациентов с ВРН: атрогрипоз, деформацию грудной клетки, врожденный порок развития позвоночника, врожденную косолапость и пороки развития стопы, укорочение нижних конечностей, дисплазию тазобедренных суставов и другие грубые нарушения [4; 13]. В поведенческом плане у таких детей имеется снижение общей активности, заторможенность и снижение скорости локомоторных операций, низкая невербальная активность, медленный темп речи, низкая социальная коммуникация, отсутствие желания к общению с новыми людьми, повышенная эмоциональная лабильность, раздражи-

тельность, тревожность, снижение самоконтроля [6]. Речевая терапия с такими детьми включает учет использования ортопедических средств и адаптивных устройств для обучения (например, сенсорный логопедический комплекс «ВиЭль»), а также дополнительные направления коррекционного воздействия: ЛФК, мотивацию к деятельности (целевую, инструментальную и мотивацию успеха), коррекцию общей моторики, организацию локомоторных движений и обучение кинестетическому контролю.

Распространенность патологии **сердечно-сосудистой системы** (ССС) у детей с ВРН составляет от 10,4 до 45,5 %: стеноз аортального клапана и легочной артерии, аневризма или дефект межжелудочковой и межпредсердной перегородки, тетрада Фалло, открытый аортальный проток и овальное окно, добавочная хорда левого желудочка и др. [12; 13]. Дети с нарушениями ССС имеют повышенную утомляемость, низкую работоспособность, тревожность, застенчивость, пассивность, замкнутость, проблемы в межличностном взаимодействии со сверстниками [2; 16]. Особенность логопедической работы с данной группой детей заключается в соблюдении режима занятий и отдыха, индивидуальном подборе двигательных и дыхательных упражнений,

а также в строгом соблюдении индивидуальной дозировки их применения. Дополнительные направления логопедической работы предполагают развитие общей и мелкой моторики (ловкости, координации), формирование межличностной коммуникации со сверстниками.

Врожденные пороки челюстно-лицевой области часто сочетаются с нарушениями развития **нервной системы** [10; 11; 13; 15]. Ряд нарушений нервной системы включены в синдромокомплекс пациентов указанной группы, но большая часть проявляется как функциональные поражения центрального или периферического характера: врожденные пороки развития центральной нервной системы (ЦНС), парез лицевого нерва, эпилепсия, детский церебральный паралич (ДЦП), перинатальные поражения ЦНС (ПП ЦНС) и его последствия. В логопедической практике данные нарушения рассматриваются как задержка речевого развития, дизартрия, алалия, заикание. Логопедическая работа в указанных ситуациях проводится комплексно, в зависимости от доминирующего дефекта в определенный отрезок времени. Направления логопедической работы предполагают коррекцию мышечного тонуса в органах артикуляции с помощью дифференцированного массажа, преодоле-

ние гиперкинезов и гиперсаливации, развитие физиологического и речевого дыхания, артикуляционной, мелкой и общей моторики, миогимнастику, формирование и развитие невербальных / вербальных средств общения и интонационной выразительности речи.

Исследования эмбрионального развития челюстно-лицевой области у плода свидетельствуют о единстве и взаимосвязи ротовой полости, языка, **желудочно-кишечного тракта** (ЖКТ). Анатомо-топографические изменения структур неба и носоглотки у детей с ВРН сопровождаются гипертрофией корня языка, расстройством функций сосания и глотания. Исследование микрофлоры орофарингеальной области у данной группы детей свидетельствует о повышенном содержании золотистого стафилококка, энтеробактерий, грибов рода *Candida* на фоне практического отсутствия лактобацилл и значительного снижения количества бифидобактерий. Аналогичные результаты получены и при исследовании микрофлоры кишечника (патогенный стафилококк, энтеробактерии, протей, грибковая флора на фоне дефицита лакто- и бифидобактерий) [9]. Речевая терапия зависит от режима лечения, что предполагает тщательный выбор времени логопедических занятий: в острый или ранний восстановительный период

заболеваний ЖКТ составляется индивидуальный график занятий, в период ремиссии рекомендуются занятия через 1,5–2,0 часа до или после приема пищи с дозированной нагрузкой.

Таким образом, специфика речевой терапии у детей с ВРН и множественными пороками развития определяется направлениями коррекционного воздействия, методами, условиями, дозировкой и временем проведения педагогических мероприятий (табл. 1).

Следует учесть, что многие клинические проявления патологического состояния ребенка с ВРН объединены в синдромы: Пьера Робена, Гольденхара, ротолице-пальцевой, Вольфа — Хиршхорна, Смита — Магениса, Смита — Лемли — Опица, Ди Джоржи, Ван дер Вуда, Кабуки, Клиппеля — Фейля, синдром подколенного птеригиума, велокардиофациальный и др. Синдромальная патология была диагностирована в 104 (12,64 %) случаях из 823 обследуемых.

Таблица 1

**Специфика речевой терапии у детей с ВРН
и множественными пороками развития**

Вид нарушения	Особенности логопедической работы
Ринолалия + нарушение слуха	Дополнительные направления коррекционного воздействия по формированию слухового сосредоточения, обучению локализации звука в пространстве, слуховому восприятию неречевого и речевого материала, дифференциации неречевых звуков и интонационных компонентов вербальной речи, формированию слухо-кинестетических координаций и контроля.
Ринолалия + нарушение зрения	Специальные условия применения наглядного материала и методы обучения, медленный темп ведения занятий, частая смена видов деятельности
Ринолалия + нарушение ОДА	Учет использования ортопедических устройств и дополнительные направления коррекционного воздействия, психологическая мотивация к деятельности
Ринолалия + нарушение ССС	Соблюдение режима занятий и отдыха, индивидуальный подбор двигательных и дыхательных упражнений, соблюдение индивидуальной дозировки их применения
Ринолалия + нарушение ЦНС	Комплексное коррекционное воздействие, в зависимости от доминирующего дефекта в определенный отрезок времени
Ринолалия + нарушение ЖКТ	Тщательный выбор времени логопедических занятий

Выводы

Дети с множественными врожденными пороками развития, включающие врожденную расщелину челюстно-лицевой области, имеют гетерогенный симптомокомплекс, поэтому при назначении реабилитационных мероприятий и речевой терапии необходимо учитывать количество, сочетание и доминирование нарушений на данном возрастном этапе развития.

В речевой терапии коррекционное воздействие необходимо направлять не только на основной порок развития челюстно-лицевой области, но и на сопутствующую патологию. В структуре дефекта, в том числе речевого, у детей с ВРН ринолалия может быть не основным, а сопутствующим нарушением. Таким образом, коррекция предполагает не просто дифференцированный, а персонализированный подход.

При планировании речевой терапии с детьми, имеющими ВРН и сопутствующую патологию слуха, зрения, ОДА, ССС, нервной системы и ЖКТ, необходимо учитывать дополнительные направления коррекционного воздействия, методы, дозировку, время реализации педагогических мероприятий.

Литература

1. Адемилуй, С. А. Сопутствующие врожденные аномалии у нигерийских

детей с расщелиной губы и неба / С. А. Адемилуй, Д. Ойенейн, Г. Совеми. — Текст : электронный // J Med Западной Африки. — 1989. — № 8 (2). — С. 135–138. — PMID: 2486785. — URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2486785/>.

2. Аникеенко, А. А. Социально-психологические особенности детей после радикальной коррекции врожденного порока сердца / А. А. Аникеенко, Л. Н. Игишева, Я. В. Данильченко, Т. В. Авдюшкина. — Текст : электронный // Сибирский журнал клинической и экспериментальной медицины. — 2020. — URL: <https://clck.ru/3CKsBN>.

3. Бейкер, С. Изучение взаимосвязи между кондуктивной потерей слуха и особенностями речи с расщелиной у детей, родившихся с расщелиной неба / С. Бейкер, И. Рен, Чжао Ф., Ф. Купер. — Текст : электронный // Int J Pediatr Otorhinolaryngol. — 2021, Sep. — 148:110820. — doi: 10.1016/j.ijporl.2021.110820. — Epub 2021, 27 июня. — PMID: 34218052. — URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34218052>.

4. Гиоева, Ю. А. Особенности осанки у детей с односторонней расщелиной верхней губы, альвеолярного отростка и неба / Ю. А. Гиоева, М. В. Демьяненко, А. А. Мисоян, Ю. А. Шоничева, С. А. Калинина, С. Ш. Саидасанов ; Московский государственный медико-стоматологический университет им. А. И. Евдокимова. — Москва : [б. и., б. д.]. — URL: <https://clck.ru/3CGoAa>. — Текст : электронный.

5. Корсак, А. К. Медицинская реабилитация детей с врожденными расщелинами верхней губы и неба : учеб.-метод. пособие / А. К. Корсак, М. Л. Боровая. — Минск : БГМУ, 2008 — 64 с. — Текст : непосредственный.

6. Крайнюков, С. В. Личностные особенности подростков со сколиозами и их влияние на отношение к реабилитации / С. В. Крайнюков. — Текст : электронный // Психология развития и педагогическая психология. — 2014. — Т. 7, № 4. — URL: <https://clck.ru/3CGpNn>.

7. Матвеев, К. А. Влияние реуранопластики на состояние слуховой функции у детей с врожденными расщелинами неба / К. А. Матвеев. — Текст : электронный // Российская отоларингология. — 2012. — № 5 (60). — С. 81–85. — URL: <https://clck.ru/3CHBTГ>.

8. Мещерякова, Т. И. Анализ генетических причин развития врожденной расщелины губы и/или нёба : 03.02.07 : дис. ... канд. мед. наук / Мещерякова Т. И. — Москва, 2015. — С. 117. — Текст : непосредственный.

9. Неудахин, Е. В. Патогенетические особенности соматической патологии у детей с врожденной расщелиной губы и нёба при сопутствующей дисплазии соединительной ткани / Е. В. Неудахин, А. Г. Притыко, А. Ю. Кугушв, Т. И. Мещерякова, А. Б. Сулейманов. — Текст : электронный // Русский медицинский журнал. — 2021. — URL: <https://clck.ru/3CKotC>.

10. Обухова, Н. В. Дифференцированная логопедическая работа в коррекции ринолалии при ранних уранопластиках / Н. В. Обухова, Т. Я. Мосьян. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 1 (69). — С. 44–57. — DOI 10.26170/1999-6993_2023_01_04. — EDN AIUIEM.

11. Обухова, Н. В. Этапы логопедической работы с детьми раннего возраста, имеющими врожденную расщелину губы и неба / Н. В. Обухова, Ю. С. Рогожина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2019. — № 2(54). — С. 128–145. — DOI 10.26170/sp19-02-11. — EDN LMBVBU.

12. Равашде, М. А. Врожденные сопутствующие пороки развития в выборке иорданских пациентов с расщелиной губы и неба / М. А. Равашде, Абу-Хавас Б. Джавдат. — Текст : электронный // J Челюстно-лицевая хирургия. — 2008. — № 66 (10). — С. 2035–2041. — doi: 10.1016/j.joms.2008.01.009. — PMID: 18848099. — URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18848099/>.

13. Рогожина, Ю. С. Современная тактика динамического наблюдения и лечения

пациентов с врожденной челюстно-лицевой патологией, сочетанной с аномалиями других органов и систем / Ю. С. Рогожина, С. И. Блохина, Е. С. Бимбас, К. В. Галеева. — Текст : непосредственный // Стоматология детского возраста и профилактика. — 2023. — Т. 23, № 2 (86). — С. 92–103. — DOI 10.33925/1683-3031-2023-606. — EDN BOXMRA.

14. Шпринцен, Р. Дж. Аномалии, связанные с заячьей губой, волчьим небом или обоими / Р. Дж. Шпринцен, В. Л. Сигел-Садевиц, Дж. Амато, Р. Б. Голдберг. — Текст : электронный // Am J Med Genet. — 1985. — № 20 (4). — С. 585–595. — doi: 10.1002/ajmg.1320200404. — PMID: 3993684. — URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3993684/>.

15. Филатова, И. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития : учеб.-метод. пособие / И. А. Филатова, Е. В. Каракулова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2018. — 160 с. — ISBN 978-5-7186-1050-5. — EDN VNGRPL. — Текст : непосредственный.

16. Форофонтова, В. Ю. Патология сердечно-сосудистой системы у детей с врожденно расщелиной губы и/или неба : автореф. дис. ... канд. мед. наук / Форофонтова В. Ю. — [Б. м.], 2005. — URL: <https://clck.ru/3CKrVv>. — Текст : электронный.

17. Яман, А. Офтальмологические исследования у детей с несиндромной расщелиной губы и неба / А. Яман, П. Саатчи, Г. Арикан, А. Сойлу, А. О. Саатчи, С. Кавукчу. — Текст : электронный // Turk J. Pediatr. — 2009. — № 51 (4). — С. 350–353. — PMID: 19950842. — URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19950842/>.

18. Fitzpatrick, B. The impact of hearing loss on speech outcomes in 5-year-old children with cleft palate ± lip: A longitudinal cohort study / B. Fitzpatrick, C. Panagamuwa, L. Moss Levy, T. Rihtman. — Text : unmediated // Int J Pediatr Otorhinolaryngol. — 2021. — No. 149. — 110870. — doi: 10.1016/j.ijporl.2021.110

870. — Epub 2021 Aug 5. — PMID: 34385041.

References

1. Ademiluyi, S.A., Oyenein, D., & Sovemimo, G. (1989, April-June). Concomitant congenital anomalies in Nigerian children with cleft lip and palate. *J Med of West Africa*, 8(2), 135–138. PMID: 2486785. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/2486785/>
2. Anikeenko, A.A., Igisheva, L.N., Danilchenko, Ya.V., & Avdyushkina, T.V. (2020). Socio-psychological characteristics of children after radical correction of congenital heart disease. *Siberian Journal of Clinical and Experimental Medicine*. Retrieved from <https://clck.ru/3CKsBN>
3. Baker, S., Ren, I., Zhao, F., & Cooper, F. (2021, Sept.). Studying the relationship between conductive hearing loss and speech features with cleft palate in children born with cleft palate. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*, 148, 110820. doi: 10.1016/j.ijporl.2021.110820. Epub 2021, June 27. PMID: 34218052. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34218052>
4. Goeva, Yu.A., Demyanenko, M.V., Miso-yan, A.A., Shonicheva, Yu.A., Kalinina, S.A., & Saidasanov, S.S. (n.d.). *Features of posture in children with unilateral cleft of the upper lip, alveolar process and palate*. Moscow: Moscow State Medical and Dental University named after A.I. Evdokimov. Retrieved from <https://clck.ru/3CGoAa>
5. Korsak, A.K., & Borovaya, M.L. (2008). *Medical rehabilitation of children with congenital clefts of the upper lip and palate* [studies. method manual]. Minsk: BSMU, 64 p.
6. Kraynyukov S.V. (2014). Personal characteristics of adolescents with scoliosis and their influence on the attitude to rehabilitation. *Developmental psychology and pedagogical psychology*, 7(4). Retrieved from <https://clck.ru/3CGpNn>
7. Matveev, K.A. (2012). The influence of rheuranoplasty on the state of auditory function in children with congenital cleft palate. *Russian otolaryngology*, 5(60), 81–85. Retrieved from <https://clck.ru/3CHBT>
8. Meshcheryakova T.I. (2015). *Analysis of the genetic causes of the development of congenital cleft lip and/or palate* [dissertation for the degree of candidate of medical sciences] (p. 117). Moscow.
9. Neudakhin, E.V., Prityko, A.G., Kugushyov, A.Yu., Meshcherekova, T.I., & Suleymanov, A.B. (2021). Pathogenetic features of somatic pathology in children with congenital cleft lip and palate with concomitant connective tissue dysplasia. *Russian Medical Journal*. Retrieved from <https://clck.ru/3CKotC>
10. Obukhova, N.V., & Mospan, T.Ya. (2023). Differentiated speech therapy work in the correction of rhinolalia in early uranoplasty. *Special education*, 1(69), 44–57. DOI 10.26170/1999-6993_2023_01_04. EDN AIUIEM.
11. Obukhova, N.V., & Rogozhina, Y.S. (2019). Stages of speech therapy work with young children with congenital cleft lip and palate. *Special education*, 2(54), 128–145. DOI 10.26170/sp19-02-11. EDN LMOVBDU.
12. Ravashde, M.A., & Abu-Hawas B. Javdat (2008, Oct.). Congenital concomitant malformations in a sample of Jordanian patients with cleft lip and palate. *J Maxillofacial surgery*, 66(10), 2035–2041. doi: 10.1016/j.joms.2008.01.009. PMID: 1884 8099.
13. Rogozhina, Yu.S., Blokhina, S.I., Bimbass, E.S., & Galeeva, K.V. (2023). Modern tactics of dynamic observation and treatment of patients with congenital maxillofacial pathology combined with abnormalities of other organs and systems. *Pediatric dentistry and prevention*, 23(2[86]), 92–103. DOI 10.33925/1683-3031-2023-606. EDN BOXMRA.
14. Sprinzen, R.J., Siegel-Sadewitz, V.L., Amato, J., & Goldberg, R.B. (1985, Apr.). Anomalies associated with cleft lip, cleft palate or both. *Am J Med Genet.*, 20(4), 585–595. doi: 10.1002/ajmg.1320200404. PMID: 3993684. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/3993684/>
15. Filatova, I.A., & Karakulova, E.V. (2018). *Psychological and pedagogical support for children with severe multiple*

developmental disorders [an educational and methodological guide]. Yekaterinburg : Ural State Pedagogical University, 160 p. ISBN 978-5-7186-1050-5. EDN VNGRPL.

16. Forofontova, V.Y. (2005). *Pathology of the cardiovascular system in children with congenital cleft lip and/or palate* [Abstract ... Candidate of Medical Sciences]. Retrieved from <https://elck.ru/3CKrVv>

17. Yaman, A., Saatchi, P., Arıkan, G., Soylu, A., Saatchi, A.O., & Kavukçu, S. (2009, July-August). Ophthalmological stu-

dies in children with nonsyndromic cleft lip and palate. *Turk J. Pediatr.*, 51(4), 350–353. PMID: 19950842. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19950842/>

18. Fitzpatrick, B., Panagamuwa, C., Moss, Levy L., & Rihtman. T. (2021, Oct.). The impact of hearing loss on speech outcomes in 5-year-old children with cleft palate ± lip: A longitudinal cohort study. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol.*, 149, 110870. doi: 10.1016/j.ijporl.2021.110870. Epub 2021 Aug 5. PMID: 34385041.

Лариса Борисовна Осипова^{1✉}
Лилия Александровна Дружинина^{2✉}
Виталий Сергеевич Цилицкий^{3✉}
Любовь Михайловна Лапшина^{4✉}
Мария Сергеевна Коробинцева^{5✉}

Larisa B. Osipova^{1✉}
Liliya A. Druzhinina^{2✉}
Vitaly S. Tsilitkiy^{3✉}
Lyubov' M. Lapshina^{4✉}
Mariya S. Korobintseva^{5✉}

ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

STUDYING THE COMMUNICATION SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE VISUAL IMPAIRMENTS

^{1,2,3,4,5} Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия

¹ osipovalb@cspu.ru, SPIN-код: 5459-9652, <https://orcid.org/0000-0002-8628-4408>

² drugininala@cspu.ru, SPIN-код: 7069-8742, <https://orcid.org/0000-0001-5906-5763>

³ cilickiivs@cspu.ru, SPIN-код: 9155-2569

⁴ lapshinalm@cspu.ru, SPIN-код: 9718-5396, <https://orcid.org/0000-0002-8482-7448>

⁵ korobintsevams@cspu.ru, SPIN-код: 7573-4521, <https://orcid.org/0000-0001-8512-3170>

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы коммуникативного развития детей с тяжелыми нарушениями зрения как определяющим условием их социализации. Представлено научно-теоретическое обоснование сущности коммуникативных умений, определены их основные группы. Уделено внимание анализу научных изысканий в области общения слепых и слабовидящих детей раннего, дошкольного и школьного возраста. Авторы поднимают проблему уточнения ди-

^{1,2,3,4,5} South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

¹ osipovalb@cspu.ru, SPIN-код: 5459-9652, <https://orcid.org/0000-0002-8628-4408>

² drugininala@cspu.ru, SPIN-код: 7069-8742, <https://orcid.org/0000-0001-5906-5763>

³ cilickiivs@cspu.ru, SPIN-код: 9155-2569

⁴ lapshinalm@cspu.ru, SPIN-код: 9718-5396, <https://orcid.org/0000-0002-8482-7448>

⁵ korobintsevams@cspu.ru, SPIN-код: 7573-4521, <https://orcid.org/0000-0001-8512-3170>

Abstract. The article discusses the issues of communicative development of children with severe visual impairments as a decisive condition for their socialization, presents a scientific-theoretical substantiation of the essence of communication skills, and singles out their main groups. Attention is paid to the analysis of scientific research in the field of communication between blind and visually impaired children of early, preschool and school age. The authors raise the problem of clarifying the diagnostic

агностических параметров наблюдения за незрячими детьми с целью изучения особенностей их коммуникативных умений. Ими предпринята попытка конкретизации спектра коммуникативных умений в контексте каждого параметра. Апробация диагностического инструментария осуществлялась в дошкольных образовательных организациях г. Челябинска, реализующих адаптированные образовательные программы дошкольного образования для обучающихся с нарушениями зрения.

Основное содержание исследования составляет детализированное описание и анализ особенностей коммуникативных умений дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения (слепота). В заключительной части статьи обсуждаются характерные для слепых дошкольников проявления коммуникативного поведения. Авторы делают вывод о целесообразности разработки инструментария, позволяющего проектировать рекомендации по организации и содержанию коррекционной работы, направленной на формирование коммуникативных умений у конкретного ребенка.

Методы исследования: анализ и обобщение научных данных в контексте определения сущности коммуникативных умений и их специфики у детей с тяжелыми нарушениями зрения; наблюдение за коммуникативным поведением детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения в ситуациях взаимодействия со взрослыми и сверстниками с различными нарушениями зрения, интерпретация полученных результатов. Цель статьи заключается в уточнении инструментария изучения и описании особенностей коммуникативных умений

parameters of monitoring blind children in order to study the specific features of their communication skills. They made an attempt to specify the range of communication skills in the context of each parameter. The diagnostic tools were tested in pre-school education institutions of Chelyabinsk, which realize the Adapted Education Programs of preschool education for students with visual impairments.

The main part of the study is devoted to a detailed description and analysis of the specific features of the communication skills of preschoolers with severe visual impairment (blindness). In the final part of the article, the manifestations of communicative behavior typical of blind preschoolers are described. The authors conclude that it is advisable to develop special tools that would allow designing guidelines for the organization and content of rehabilitation activity aimed at the formation of communication skills in each particular child.

The research methods comprise analysis and generalization of scientific data in the context of determination of the essence of communication skills and their specificity in children with severe visual impairments; observation of the communicative behavior of senior preschool children with severe visual impairments in situations of interaction with adults and peers with various visual impairments; interpretation of the results obtained. The aim of the article is to clarify the tools for studying and describing the specific features of the communication skills of preschool children with severe visual impairments (blindness).

детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения (слепота).

Ключевые слова: дошкольная тифлопедагогика, тяжелые нарушения зрения, дети с нарушениями зрения, дошкольники, коммуникативные умения, общение детей, речевая коммуникация, коммуникативное развитие, диагностический инструментарий.

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсевьева» в рамках научного проекта «Формирование коммуникативных умений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья раннего, дошкольного и школьного возраста», договор № МК-52-2024 от 31.05.2024.

Информация об авторах: Осипова Лариса Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; адрес: 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, email: osipovalb@cspu.ru.

Дружинина Лилия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; адрес: 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69; email: drugininala@cspu.ru.

Цилицкий Виталий Сергеевич, кандидат педагогических наук, начальник управления научной работы, доцент кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; адрес: 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, email: cilickiivs@cspu.ru.

Keywords: preschool typhlopедagogy, severe visual impairments, children with visual impairments, preschoolers, communication skills, children's communication, speech communication, communicative development, diagnostic tools.

Funding: research has been accomplished with financial support of Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseev within the framework of the scientific project "Formation of the Communication Skills of Students with Disability of Pre-School and School Age", Agreement No MK-52-2024 от 31.05.2024.

Author's information: Osipova Larisa Borisovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

Druzhinina Liliya Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

Tsilitsky Vitaliy Sergeevich, Candidate of Pedagogy, Head of the Science Activity Division, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

Лапшина Любовь Михайловна, кандидат биологических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; адрес: 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, email: lapshinalm@cspu.ru.

Коробинцева Мария Сергеевна, преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; адрес: 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, email: korobintsevams@cspu.ru

Для цитирования: Осипова, Л. Б. Изучение коммуникативных умений детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, В. С. Цилицкий, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 4 (76). — С. 60-79.

Введение

Современное образование ориентировано на обеспечение социально-личностного развития обучающегося, становление личности, способной полноценно функционировать в социокультурной среде [17; 21].

Социальная направленность образовательной политики России отражена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 № 273-ФЗ), Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) (утвержден приказом Министерства образования

Lapshina Lyubov' Mikhaylovna, Candidate of Biology, Associate Professor of Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

Korobintseva Mariya Sergeevna, Senior Lecturer of Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

For citation: Osipova, L. B., Druzhinina, L. A., Tsilitkiy, V. S., Lapshina, L. M., Korobintseva, M. S. (2024). Studying the Communication Skills of Preschool Children with Severe Visual Impairments. *Special Education*, 4(76), pp. 60-79. (In Russ.)

и науки Российской Федерации № 1155 от 17.10.2013): важными достижениями ребенка дошкольного возраста, в том числе с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), являются его самостоятельность, наличие общей культуры, способность успешно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками в различных жизненных и коммуникативных ситуациях. Эти достижения, согласно Концепции развития образования детей с инвалидностью и ОВЗ до 2030 г., определяют жизненную компетентность ребенка с ОВЗ и являются необходимым условием его социализации.

В данном контексте внимание ученых привлекают вопросы формирования коммуникативных умений у детей с ОВЗ на разных возрастных этапах их развития [2; 3; 7; 9; 13; 19]. Дошкольный возраст является сенситивным периодом для овладения ребенком широким спектром коммуникативных умений, необходимых для эффективного функционирования в социуме и составляющих его персональный коммуникативный потенциал [14; 23].

В научной среде широко обсуждаются понятие, классификации и основные характеристики коммуникативных умений [2; 10], а коммуникативный потенциал рассматривается как базовая составляющая глобальной компетентности детей раннего, дошкольного, школьного возраста [2; 5; 9; 25].

Следует отметить, что особую актуальность приобретает исследование состояния коммуникативных умений и специфики их формирования у детей с ОВЗ различных нозологических групп и типологических вариантов развития (Г. В. Никулина, А. Г. Фомичева [14], Е. Л. Андреева, Н. С. Отдельнова [3], Н. Ю. Григоренко [6], Г. Ю. Одинокова [15], Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова [9], Е. В. Шереметьева [24], Ю. А. Разенкова [18]). Одной из менее изученных остается проблема диагностики и формирования коммуникативных уме-

ний у детей дошкольного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития [19], в том числе с тяжелыми нарушениями зрения [8]. Вопрос определения диагностических и прогностических показателей развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения, в частности со слепотой, стоит крайне остро [9].

Целью данного исследования является уточнение инструментария изучения и описание особенностей коммуникативных умений детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения (слепота).

Обозначенная цель конкретизируется следующими задачами:

- теоретически обосновать и определить параметры изучения коммуникативных умений детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения (слепота);
- конкретизировать спектр коммуникативных умений в контексте каждого параметра;
- дать характеристику коммуникативных умений детей с тяжелыми нарушениями зрения (слепота).

Теоретической базой данной работы являются научные исследования, отражающие сущность коммуникативных умений (А. Г. Асмолов, 2011; В. А. Тищенко, 2008; Э. Н. Нигматуллина, С. К. Савицкий, М. Ф. Умаров, С. Л. Хаустов,

2020), специфичность усвоения культурно-коммуникативного опыта детьми с тяжелыми нарушениями зрения (Е. Б. Айвазян, 2023; Л. И. Солнцева, В. З. Денискина, 2004; Т. П. Кудрина, 2017; Г. В. Никулина, 2004; В. А. Феоктистова, 2005), взгляды на классификацию коммуникативных умений как структурного компонента коммуникативной деятельности, общеучебных умений (Л. Р. Мунирова, 1993).

Результаты и обсуждение

Современный этап развития российского образования характеризуется переосмыслением его целевых и содержательных аспектов. Наряду с формированием у обучающихся академических компетенций акцентируется внимание на овладении ими универсальными навыками, обеспечивающими самостоятельность, активность в общении, эффективность социальных взаимоотношений [4; 14; 16]. В этой связи на уровне дошкольного образования определяется образовательная область «социально-коммуникативное развитие» (ФГОС ДО), ориентирующая на необходимость формирования у ребенка готовности к совместной деятельности и взаимодействию со взрослыми и сверстниками, развития его эмоциональной отзывчивости, саморегуляции, в том числе в ситуации коммуникации.

Многочисленные исследовательские данные [2; 9] свидетельствуют о том, что одной из ключевых детерминант социально-коммуникативной компетентности ребенка служит уровень овладения им коммуникативными умениями. Предметом обсуждения являются сущностные характеристики коммуникативных умений (В. А. Тищенко, Э. Н. Нигматуллина, С. К. Савицкий, М. Ф. Умаров), их место в структуре коммуникативной компетентности детей, роль в обеспечении успешности функционирования ребенка дошкольного возраста в социокультурном пространстве (Э. Ф. Вертякова, С. В. Гавриш, М. И. Лисина, Е. В. Руденский, Я. Л. Коломинский, А. В. Мудрик, Е. Г. Савина).

Коммуникативные умения, как правило, рассматриваются значительно шире, чем овладение ребенком речью, возможность использования ее вербальных и невербальных средств. Их трактовка представлена во взаимосвязи с контекстным общением в разнообразных социально-коммуникативных ситуациях. По утверждению А. Г. Асмолова [4], к коммуникативным можно отнести спектр умений, обеспечивающий способность ребенка взаимодействовать со взрослыми и сверстниками соответственно задачи деятельности, общепринятым нормам и правилам коммуникации.

Логично, что диапазон коммуникативных умений расширяется в течение жизни человека и соотносится с его коммуникативным опытом в различной деятельности.

Рассматривая структуру коммуникативных умений, ученые выделяют различные их группы. В. А. Тищенко [22], различая вербальную и невербальную коммуникацию, к базовым умениям относит способность говорить и слушать. Э. Н. Нигматуллина, С. К. Савицкий, М. Ф. Умаров, С. Л. Хаустов [10] обозначают несколько групп коммуникативных умений: умения, позволяющие понимать контекст общения; умения, связанные с оценкой эмоций, чувств, позиции участников коммуникации; умения, необходимые для выстраивания своего коммуникативного поведения. А. А. Вахрушев, Д. Д. Данилов, Л. В. Болотник [5] важными считают умения актуализировать собственные ресурсы для достижения цели коммуникации.

Общеизвестно, что дети дошкольного возраста с нарушениями зрения характеризуются сниженным уровнем развития коммуникативных умений и, следовательно, испытывают дискомфорт в коммуникативных ситуациях [7; 14; 20]. Особенно это отмечается у детей с тяжелыми нарушениями зрения (слепота, слабовидение высокой степени). Отечественные ученые все чаще

обращаются к описанию особенностей общения незрячего ребенка со сверстниками и взрослыми (Е. Б. Айвазян, В. З. Денискина, Т. П. Кудрина, Л. И. Солнцева, Г. В. Никулина, В. А. Феоктистова).

Рассматривая влияние слепоты на становление общения младенцев и детей раннего возраста, Е. Б. Айвазян [1], Т. П. Кудрина [11] акцентируют внимание на невозможности усвоения ими культурно-коммуникативного опыта путем подражания, копирования коммуникативных действий на основе зрительных образов и выделяют ряд предикторов, являющихся основанием для прогнозирования трудностей коммуникации детей в будущем. Среди них отсутствие потребности в общении, несформированность культурно-фиксированных способов и средств коммуникации, в том числе ответных и инициативных действий.

Л. И. Солнцева, В. З. Денискина [20], В. А. Феоктистова [23] описывают некоторые особенности коммуникативной деятельности детей раннего и дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения и указывают на отсутствие у них умения использовать неречевые средства общения, несформированность культуры общения, особенно при близком контакте, что приводит к отчуждению незрячего ребенка в обществе зрячих сверстников.

Характеризуя состояние коммуникативной культуры инвалидов по зрению школьного возраста, Г. В. Никулина дает подробное описание их коммуникативного потенциала [13]. Несмотря на то, что у обучающихся доминирует низкий уровень эмпатических проявлений, отмечается снижение потребности в общении, агрессивность, враждебность в социально-коммуникативных ситуациях, автор не констатирует прямой зависимости уровня коммуникативных умений от степени выраженности зрительной патологии. Логично, что в тех случаях, когда у ребенка имеется разнообразный социальный опыт, достаточные представления о себе и партнере по общению, сформированные социально-адаптивные способы поведения, позитивная практика коммуникативного взаимодействия, к старшему школьному возрасту возможна компенсация слепоты, обеспечивающая эффективность функционирования незрячего ребенка в коммуникативных контекстах.

Ученые достаточно часто обращаются к рассмотрению особенностей коммуникации детей младенческого, раннего, дошкольного, школьного возраста с тяжелыми нарушениями зрения, однако вопросы целенаправленного изучения особенностей коммуникативных умений незрячих детей дошкольного возраста на

сегодняшний момент решены не в полной мере.

Для организации эмпирической части исследования была составлена программа наблюдения за коммуникативными проявлениями слепых детей старшего дошкольного возраста. В результате анализа теоретических источников, раскрывающих сущность коммуникативных умений [12; 13], а также на основе собственных исследований [9] в качестве параметров наблюдения было выделено несколько групп коммуникативных умений с последующей их декомпозицией. Основные параметры наблюдения соответствовали группам умений, обозначенных Л. М. Мунировой [12]: информационно-коммуникационные, регуляционно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные умения. Декомпозиция была проведена с учетом поведенческих особенностей слепых дошкольников. Исходя из преобладания сниженной мотивационной готовности незрячих дошкольников к коммуникации, была выделена группа умений, связанных с выражением потребности ребенка в общении. Отдельным параметром было заявлено умение использовать средства общения, так как этот показатель учитывается при изучении всех групп коммуникативных умений.

Таким образом, программа наблюдения включала в себя сле-

дующие параметры, конкретизированные рядом компонентов (конкретные коммуникативные умения):

- умения мотивационной стороны общения: выражение потребности в общении, следование цели общения, инициатива в общении;

- информационно-коммуникативные умения: вступление в контакт; умение слушать собеседника, смотреть на собеседника, задавать вопросы, отвечать на вопросы, держа дистанцию при разговоре, выражать просьбу, адекватно реагировать на просьбу;

- регуляционно-коммуникативные умения: разрешение конфликтов, соблюдение очередности в диалоге, употребление вежливых слов, обращение к партнеру по общению по имени, соблюдение правил поведения, проявление внимания к собеседнику;

- аффективно-коммуникативные умения: адекватность выражения эмоций ситуации, умение делиться чувствами, эмпатические проявления, учет интересов собеседника, проявление дружелюбия, умение предупреждать конфликты, сдерживать негативные реакции и агрессивные вспышки, в том числе враждебность, недоверчивость;

- использование средств общения: вербальные, невербальные, предметно-практические.

Наблюдение проводилось в процессе повседневной самостоятель-

ной деятельности детей в ситуациях взаимодействия со взрослым и сверстниками, в процессе игровой и непосредственно образовательной деятельности.

Оценивание каждого наблюдаемого компонента осуществлялось по уровневой системе:

- высокий уровень сформированности коммуникативного умения: данное умение наблюдается во всех ситуациях, используется самостоятельно, систематически, без напоминания;

- средний уровень сформированности коммуникативного умения: наблюдается не во всех ситуациях, необходимы напоминания педагога, помощь в словесном, иногда в практическом планах; ребенок способен актуализировать умение после напоминания педагога;

- низкий уровень сформированности коммуникативного умения: наблюдается редко, необходимы напоминания и подсказки педагога, предметно-действенная помощь; после обучения ребенок может повторить предложенный алгоритм и способ коммуникативного взаимодействия, однако в последующем в подобной ситуации самостоятельно коммуницировать со взрослым или сверстниками затрудняется;

- очень низкий уровень сформированности коммуникативного умения: коммуникативное умение не сформировано, в процессе общения не наблюдается; по-

мощь педагога ребенок не принимает либо отказывается повторять предложенный способ коммуникации.

Исследование проходило на базе МБОУ «С(К)ОШ № 127 г. Челябинска», дошкольное отделение; МАДОУ «ДС № 422 г. Челябинска», МАДОУ «ДС № 440 г. Челябинска». В нем приняли участие 32 слепых ребенка старшего дошкольного возраста, посещающих специализированные группы для детей с различными нарушениями зрения. Наряду с незрячими, в группе детского сада находились и видящие дети (слабовидящие, с пониженным зрением). В рамках эксперимента было важно изучить особенности коммуникативного взаимодействия слепых детей со сверстниками и взрослыми.

Анализ экспериментальных данных позволил выявить следующее.

Мотивационная сторона общения у слепых дошкольников сформирована слабо. Инициативу к общению со взрослым самостоятельно проявляют только 18,7 % детей. Однако потребность в общении у них возникает преимущественно только в тех случаях, когда взрослый находится в непосредственной близости от них или проходит рядом. Дети могут задать вопрос взрослому, обратиться на себя внимание каким-либо сообщением, рассказом. 53,1 % дошкольников испыты-

вают потребность в общении со взрослым (чаще для удовлетворения потребности в практическом сотрудничестве, реже — в ситуациях внеситуативно-личностного общения). Вместе с тем инициатива в привлечении взрослого к общению проявляется слабо, выражение потребности в общении осуществляется неэффективными способами, как правило с помощью невербальных средств. Подойдя ко взрослому (ориентируются на голос), дети держатся неуверенно, иногда просто останавливаются рядом и ждут, когда на них обратят внимание. Могут привлечь внимание взрослого, дергая его за руку или одежду. Часто проявляют нетерпение, если взрослый не сразу вступает в коммуникативный контакт: начинают громко говорить вне контекста коммуникации, раскатываться, могут развернуться и уйти. Если же взрослый в ответ на коммуникативные невербальные действия ребенка начал диалог, дети (31,3 %) могут следовать цели общения, если им это интересно и необходимо для удовлетворения собственных потребностей. 21,9 % детей быстро теряют интерес к коммуникативному взаимодействию, «отходят» от цели общения. 28,2 % незрячих дошкольников потребность в общении не проявляют.

Важно отметить, что общение со сверстниками весьма важно для

слепых детей старшего дошкольного возраста. Однако инициативу к взаимодействию с ними, как правило, не проявляют. У 25 % детей к этому возрасту (при условии посещения детского сада с трех-четырех лет) складываются устойчивые взаимоотношения с одним-двумя зрячими сверстниками. Именно с этими детьми у незрячего ребенка возникает желание общаться в контексте совместных видов деятельности. Потребность в общении возникает преимущественно в тех случаях, когда слепой ребенок услышит голос своего товарища. Контакты со сверстниками в свободной деятельности представляют собой короткие эпизоды, в организованных играх имеют более продолжительный характер.

37,5 % детей в беседе с экспериментатором изъявляют желание общаться со сверстниками, но самостоятельно инициативы к общению в процессе наблюдения не проявляют. 31,3 % испытуемых не интересуются общением со сверстниками. Иногда они привлекают внимание сверстников вопросами «в пустоту», не обращаясь к кому-то конкретному. 6,25 % детей негативно относятся к взаимодействию со сверстниками.

В ходе изучения *информационно-коммуникативных умений* было установлено, что в коммуникативный контакт со взрослым с удо-

вольствием вступают 46,9 %, со сверстниками — 25 % незрячих дошкольников. 28,1 % и 21,9 % детей в соответствующих ситуациях не всегда откликаются на приглашение к общению. Интересен тот факт, что культура общения в ситуациях взаимодействия со взрослым (соблюдение дистанции, поворот головы в сторону говорящего и обращение лица к партнеру по общению, умение выслушивать собеседника, отвечать на вопросы, выражать просьбу) отмечается у 31,3 % детей, в то время как при общении со сверстниками культуру общения демонстрируют лишь 15,6 % дошкольников. Это можно объяснить тем, что, во-первых, взрослые организуют процесс коммуникации слепых детей, напоминают им о правилах общения, в то время как сверстники на это внимания не обращают. Во-вторых, нормально видящие сверстники не владеют навыками продуктивного взаимодействия с незрячим ребенком и зачастую «берут над ним шефство» — в таких ситуациях они управляют деятельностью слепого сверстника, доминируют в ее словесном опосредовании. Незрячий ребенок оказывается ведомым, а в процессе диалога только лишь отвечает на вопросы видящего сверстника: *да, нет, хорошо, давай, я не хочу это делать* и т. п.

В ситуации общения со взрослым несформированность ин-

формационно-коммуникативных умений или отказ от общения были зафиксированы у 25 % детей, в ситуации общения со сверстниками — у 53,1 % детей.

В ходе наблюдения были отмечены типичные проявления неэффективного коммуникативного поведения слепых детей старшего дошкольного возраста в контексте информационно-коммуникативной стороны общения. Детям трудно удерживать дистанцию с собеседником (подходя слишком близко, стремятся тактильно изучить одежду и лицо партнера по общению). При разговоре они чаще всего не смотрят на собеседника, при этом не только не обращают лицо в его сторону, но и могут повернуться боком или спиной по отношению к нему, совершать во время разговора действия, не относящиеся к коммуникации. Обычно дети разговаривают, опустив голову к груди или положив на руки, если сидят за столом. Могут во время разговора лечь на пол. По просьбе взрослого поворачивают лицо по направлению к собеседнику, но делают это неохотно, неуверенно. Сохраняется такое положение крайне непродолжительно — через некоторое время дети отводят лицо в сторону, опускают вниз.

В большинстве случаев незрячие дети могут слушать диалог или полилог сверстников, нахо-

дясь в непосредственной близости к ним, но сами при этом в диалог не вступают. 21,8 % слепых дошкольников вступают в общение, при этом могут задать вопрос, не дожидаясь удачного момента, перебить разговаривающих. Взрослого, в отличие от сверстника, могут слушать более внимательно.

50 % детей развернуто отвечают на вопросы взрослого, 31,3 % — на вопросы сверстников. Остальные отвечают либо односложно, либо с использованием неречевых средств (в частности, изменение мизансцены общения, использование предметно-действенных средств).

Умение задавать вопросы собеседнику у слепых дошкольников сформировано крайне недостаточно. Только 12,5 % детей в ситуации «ребенок — взрослый» и 6,3 % детей в ситуации «ребенок — ребенок» могут правильно и уместно задать вопрос в развернутой форме. 53,1 % детей, скорее, высказывают требования в оказании им помощи. Их ответные реакции на просьбу взрослого или сверстников проявляются слабо. Дети, даже при обращении к ним по имени, считают, что эта просьба адресована не им. Вместе с тем после повторного обращения к ним с использованием тактильного контакта (прикосновения), 62,5 % слепых детей просьбу выполняют.

Часто слепой ребенок не понимает и не замечает момента окончания коммуникации, продолжает прислушиваться, может сам «вступить в процесс общения», когда рядом с ним ни взрослого, ни детей уже нет. Данные проявления говорят о недостаточном уровне диалоговых умений у слепых детей.

Сформированность *регуляционно-коммуникативных* умений была зафиксирована у 21,9 % слепых детей. Важно отметить, что у 53,1 % детей отмечается низкий и очень низкий уровень всех изучаемых коммуникативных умений данной группы.

71,9 % детей самостоятельно или при напоминании соблюдают очередность в диалоге со взрослым. Часто могут перебить взрослого или сверстника и начать говорить, не дослушав собеседника, как правило вне контекста коммуникативной ситуации. Иногда стараются перекричать собеседника и обратить внимание на себя. В процессе общения со сверстниками только 21,9 % незрячих детей проявляют умения вести диалог, при этом необходимым условием является заинтересованность в общении со стороны нормально видящего ребенка. В противном случае коммуникативное взаимодействие не развивается.

В процессе коммуникации у слепых дошкольников преобла-

дает эгоцентрическая позиция. Они самостоятельно не проявляют внимание к собеседнику: могут увлечься собственным рассказом и забыть о необходимости взаимодействия с партнером по общению, мнение, мысли, эмоциональное состояние которого слепому ребенку не интересны.

18,8 % легко обращаются по имени к сверстнику, взрослому. Следует отметить, что незрячие дети часто забывают имя и отчество взрослого и спрашивают его у сверстников. Данный факт говорит об ограничении ситуаций, в которых слепому ребенку необходимо самостоятельно обратиться ко взрослому с просьбой. 34,3 % детей обращаются к собеседнику по имени после напоминания, при этом часто не называют полное имя взрослого. 46,9 % детей с тяжелыми нарушениями зрения не обращаются к собеседнику по имени и не испытывают в этом потребность. Типичным поведением слепого ребенка можно считать «реплику в пустоту». Находясь вне ситуации коммуникации, ребенок может повторять одну и ту же просьбу или вопрос, не обращаясь ни к кому по имени. Если на его реплику не отвечают, ребенок начинает говорить громче до тех пор, пока ему не ответят.

Самостоятельно использовать вежливые слова в процессе общения могут 21,9 % слепых до-

школьников. Интересно, что в ситуациях общения со сверстниками употребление вежливых слов отмечается реже, чем в общении со взрослым. Для разрешения конфликтов дети чаще всего обращаются за помощью ко взрослому.

Аффективно-коммуникативные умения сформированы только у 15,6 % незрячих дошкольников. В процессе общения со взрослыми и сверстниками 56,3 % детей демонстрируют низкий и очень низкий уровень их сформированности. Часто, находясь в коммуникативной ситуации в группе сверстников, незрячий дошкольник вне контекстной ситуации может вдруг громко засмеяться, начать играть сам с собой, говорить не по теме диалога или монолога и ждать при этом одобрения со стороны сверстников.

Умение учитывать интересы собеседника в процессе наблюдения не было выявлено ни у одного слепого дошкольника. В разговоре дети в основном рассказывают о себе. После напоминания или разъяснения 25 % детей в общении со сверстниками и 43,8 % детей в общении со взрослым могли поинтересоваться настроением, предпочтениями, мнением собеседника.

В преобладающем числе слепые дошкольники (81,25 %) не вступают в конфликты и не провоцируют их. Враждебность, аг-

рессию в ситуациях общения слепые дошкольники, как правило, не проявляют. 18,5 % детей в конфликтной ситуации непродолжительное время пытаются настоять на своем, а затем просто прекращают общение. Исходя из данных наблюдения, конфликты со сверстниками возникают с той же частотой, что и конфликты со взрослыми. У 25 % детей часто отмечаются негативистические реакции (желание поступить наперекор, немотивированное сопротивление на просьбы подойти к сверстнику, вступить в беседу, игру, ответить на вопрос, соблюдать определенные правила в процессе общения). Подобное поведение свидетельствует о некомфортности при взаимодействии с партнерами по общению и наблюдается у тех детей, у которых не сформированы коммуникативные умения двух предыдущих групп, отмечаются трудности в адекватном использовании средств общения. У детей есть желание общаться, но они испытывают страх быть непонятыми сверстниками или сделать что-либо не так, как это принято. Негативизм в данных ситуациях служит определенным способом защиты.

46,9 % незрячих детей проявляет недоверчивость, подозрительность в общении со взрослым, однако при коммуникации со сверстниками подобных проявлений замечено не было. У 50 % детей

возникают бурные реакции в тех случаях, когда их желания не учитываются. Это выражается повышением голоса, иногда криком, часто сопровождающимися двигательными стереотипиями, моторной расторможенностью.

Эмоциональный отклик на коммуникацию у слепых дошкольников возникает не всегда. Внешне часто наблюдаются индифферентные реакции. Отмечается слабость и однообразность эмоций. Вместе с тем в ситуациях крайней заинтересованности в общении дети проявляют бурные эмоции, но при этом используют неэффективные экспрессивные средства: экстралингвистические (смех, громкий голос, надрывные интонации), неадекватные предметно-действенные средства (например, ребенок может выражать радость, сжимаясь, наклонив голову вперед, при этом издавая звуки, похожие на смех). 56,3 % детей умеют делиться чувствами, но инициативы к этому не проявляют, могут рассказать о своих чувствах и переживаниях, когда их об этом спрашивают. Проявление эмпатии было отмечено только по отношению к друзьям.

В процессе наблюдения мы выяснили, что дети используют одни и те же средства общения в одинаковой степени как при общении со взрослыми, так и при общении со сверстниками в различных ситуациях. У 75 % детей

преобладающими средствами общения являются вербальные, однако уровень их сформированности различен. У 46,9 % детей диапазон вербальных средств общения крайне узок и примитивен. 25 % детей в процессе коммуникации используют неэффективные предметно-действенные, экстралингвистические и проксемические средства, затрудняющие социальную коммуникацию.

Заключение

Подводя итог, отметим, что коммуникативные умения являются определяющим условием формирования жизненной компетентности и успешной социализации ребенка с ОВЗ. В современных исследованиях актуализируется проблема описания их особенностей у детей с тяжелыми нарушениями развития, в том числе с тяжелыми нарушениями зрения, обсуждаются вопросы определения диагностических параметров их изучения.

В рамках данного исследования были обозначены основные параметры изучения коммуникативных умений детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения: умения мотивационной стороны общения, информационно-коммуникационные умения, регуляционно-коммуникативные умения, аффективно-коммуникативные умения, использование средств общения. Каждый из параметров

конкретизирован с учетом возраста детей изучаемой категории и особенностей проявления дизонтогенеза при слепоте.

В ходе наблюдения констатировались различные проявления коммуникативного поведения слепых дошкольников в процессе общения со взрослыми и сверстниками. Характерной особенностью, присущей большинству детей, является выраженное снижение мотивации к общению, инициативы. Дети хотят общаться, но не владеют эффективными коммуникативными действиями, позволяющими привлечь взрослого или сверстника к общению. В ряде случаев испытывают страх перед передвижением в пространстве и не могут подойти к партнеру по коммуникации, пригласить его к общению. У всех незрячих дошкольников недостаточно сформированы умения, определяющие их коммуникативную культуру (низкий уровень эмпатии, центрация на себе, отсутствие умения учитывать интересы собеседника, неконтролируемое проявление эмоций и моторных реакций и др.). В процессе коммуникации отмечается зависимость от видящего сверстника или взрослого, констатируется ограниченный спектр как вербальных, так и невербальных средств общения.

Результаты исследования позволяют утверждать, что слепые

дошкольники испытывают трудности коммуникации и отличаются специфичным социальным поведением. Вместе с тем выраженная дисперсия в уровне овладения детьми старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения (слепота) коммуникативными умениями различных групп позволяет говорить об отсутствии прямой зависимости коммуникативной компетентности ребенка от степени выраженности зрительного дефекта.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в модификации диагностического инструментария, позволяющего не только детализированно изучить персональные коммуникативные возможности ребенка в условиях образовательной организации, но и спроектировать заключение и рекомендации по организации ему коррекционной помощи в контексте психолого-педагогического сопровождения.

Литература

1. Айвазян, Е. Б. Культурно-исторический подход к исследованию психического развития слепых детей раннего возраста : 5.3.8 : дис. ... д-ра психол. наук / Айвазян Екатерина Борисовна ; ИКП РАО. — Москва, 2023. — 284 с. — Текст : непосредственный.
2. Алифанова, Е. М. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр : 13.00.01 : дис. ... канд. пед. наук / Алифанова Елена Михайловна ; Волгогр. гос. пед. ун-т. — Волгоград, 2001. — 164 с. — Текст : непосредственный.

3. Андреева, Е. Л. Использование вербальных и невербальных средств коммуникации в обучении детей с нарушениями слуха : метод. пособие для специалистов / Е. Л. Андреева, Н. С. Отдельнова. — Москва : ИКП РАО, 2022. — 80 с. — Текст : непосредственный.

4. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под редакцией А. Г. Асмолова. — 3-е изд. — Москва : Просвещение, 2011. — 152 с. — Текст : непосредственный.

5. Вахрушев, А. А. Общеучебные умения младших школьников: плюсы и минусы / А. А. Вахрушев, Д. Д. Данилов, Л. В. Болотник. — Текст : электронный // Народное образование. — 2010. — № 5. — С. 177–184. — URL : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_15516808_56209542.pdf (дата обращения: 21.01.2024).

6. Григоренко, Н. Ю. Формирование основ общения у детей первых лет жизни с нормальным и аномальным развитием : моногр. / Н. Ю. Григоренко ; под ред. Ю. Е. Вятловой. — Москва : Логос, 2020. — 336 с. — Текст : непосредственный.

7. Дружинина, Л. А. В помощь тифлопедагогу ДОУ : учеб.-метод. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений дефектологических факультетов / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова ; Челябин. гос. пед. ун-т. — Челябинск : Челяб. гос. пед. ун-т, 2010. — 252 с. — Текст : непосредственный.

8. Дружинина, Л. А. Психолого-педагогическое изучение развития ребенка дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями зрения : учеб.-метод. пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. — Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2022. — 170 с. — Текст : непосредственный.

9. Дружинина, Л. А. Формирование коммуникативных умений у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в контексте персонализации образования : моногр. / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова ; Южно-

Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. — Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2024. — 220 с. — Текст : непосредственный.

10. Коммуникативные умения: классификация и структура / Э. Н. Нигматуллина, С. К. Савицкий, М. Ф. Умаров, С. Л. Хаустов. — Текст : электронный // Высшее образование сегодня. — 2020. — № 8. — С. 20–24. — URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43781735_24372537.pdf (дата обращения: 10.11.2023).

11. Кудрина, Т. П. Предупреждение трудностей в общении матери и слепого младенца : метод. пособие / Т. П. Кудрина. — Москва : ИКП РАО, 2017. — 58 с. — Текст : непосредственный.

12. Мунирова, Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры : 13.00.01 : дис. ... канд. пед. наук / Мунирова Лейла Ринатовна ; Моск. пед. ун-т. — Москва, 1993. — 205 с. — Текст : непосредственный.

13. Никулина, Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Галина Владимировна Никулина ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2004. — 499 с. — Текст : непосредственный.

14. Никулина, Г. В. Дети с нарушением зрения: своеобразие социального взаимодействия со сверстниками в образовательном процессе / Г. В. Никулина, А. Г. Фомичева. — Текст : электронный // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2021. — № 46. — URL : <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-46/children-with-visual-impairment-the-specificity-of-social-interaction-with-peers-in-the-educational-process> (дата обращения: 01.10.2024)

15. Одиноква, Г. Ю. Выявление и преодоление неблагополучия в развитии общения матери и ребенка раннего возраста с синдромом Дауна : 13.00.03 : дис. ... канд. пед. наук / Одиноква Галина Юрьевна ; ИКП РАО. — Москва, 2015. — 185 с. — Текст : непосредственный.

16. Осипова, Л. Б. Развитие осязания и мелкой моторики : коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) / Л. Б. Осипова. — Челябинск : Цицеро, 2011. — 60 с. — Текст : непосредственный.

17. Профессиональная готовность специалистов образования к реализации индивидуализации психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, В. С. Цилицкий [и др.]. — Текст : электронный // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 6(60). — С. 283–303. — DOI 10.32744/pse.2022.6.16.

18. Разенкова, Ю. А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья : 13.00.03 : дис. ... д-ра пед. наук / Разенкова Юлия Анатольевна ; ИКП РАО. — Москва, 2017. — 207 с. — Текст : непосредственный.

19. Семенова, Е. В. Анализ сформированности информационно-коммуникационных компетенций у обучающихся с умеренной умственной отсталостью, тяжелыми множественными нарушениями развития / Е. В. Семенова, О. Г. Нугаева, Г. К. Труфанова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 1. — С. 64–84.

20. Солнцева, Л. И. Психология воспитания детей с нарушениями зрения / Л. И. Солнцева, В. З. Денискина. — Москва : Налоговый вестник, 2004. — 320 с. — Текст : непосредственный.

21. Социально-личностное развитие детей дошкольного возраста : коллективная монография / Л. К. ПикULEVA, И. Н. Евтушенко, О. Г. Филиппова [и др.]. — Челябинск : Титул, 2021. — 274 с. — Текст : непосредственный.

22. Тищенко, В. А. Коммуникативные умения: к вопросу классификации / В. А. Тищенко. — Текст : электронный // Казанский педагогический журнал. — 2008. —

№ 2 (56). — С. 15–22. — URL : https://www.elibrary.ru/download/elibrary_12225267_13965737.pdf (дата обращения: 27.04.2024).

23. Феоктистова, В. А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В. А. Феоктистова. — Санкт-Петербург : Речь, 2005. — 128 с. — Текст : непосредственный.

24. Шереметьева, Е. В. Сопровождение семьи неговорящего ребенка раннего возраста в процессе формирования средств общения : моногр. / Е. В. Шереметьева. — Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2021. — 208 с. — Текст : непосредственный.

25. Mirzaei, T. Revisiting Effective Communication Between Patients and Physicians : Cross-Sectional Questionnaire Study Comparing Text-Based Electronic Versus Face-to-Face Communication / T. Mirzaei, N. Kashian. — Text : electronic // Journal of Medical Internet Research. — 2020. — Vol. 22, Iss. 5. — P. e16965. — DOI: 10.2196/16965.

References

1. Ajvazyan, E.B. (2023). *Kul'turno-istoricheskij podhod k issledovaniyu psicheskogo razvitiya slepyh detej rannego vozrasta* [A cultural and historical approach to the study of the mental development of blind young children] [Dis. ... dokt. psihol. nauk]. Moscow, 284 p. (In Russ.)

2. Alifanova, E.M. (2001). *Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti detej do-shkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta sredstvami teatralizovannyh igr* [Formation of the communicative competence of preschool and primary school age children by means of theatrical games] [Dis. ... kan. ped. Nauk]. Volgograd, 164 p. (In Russ.)

3. Andreeva, E.L. & Otdel'nova N.S. (2022). *Ispol'zovanie verbal'nyh i neverbal'nyh sredstv kommunikacii v obuchenii detej s narusheniyami sluha* [The use of verbal and non-verbal means of communication in the education of children with hearing impairments]. Moscow: IKP RAO, 80 p. (In Russ.)

4. Asmolov, A.G., Burmenskaya, G.V., Volodarskaya, I.A. et al. (2011). *Kak proyektirovat' universal'nyye uchebnyye deystviya v*

nachal'noy shkole: ot deystviya k mysli [How to design Universal Learning activities in Elementary school: from action to thought] (3rd edition). Moscow: Prosveshcheniye, 152 p. (In Russ.)

5. Vahrushev, A.A., Danilov, D.D., & Botolnik, L.V. (2010). *Obshcheuchebnye umeniya mladshih shkol'nikov: plyusy i minusy* [General academic skills of primary school students: pros and cons]. *Narodnoe obrazovanie*, 5, 177–184. (In Russ.)

6. Grigorenko, N.YU. (2020). *Formirovanie osnov obshcheniya u detey pervykh let zhizni s normal'nym i anomal'nym razvitiem* [Formation of the basics of communication in children of the first years of life with normal and abnormal development]. Moscow: Logomag, 336 p. (In Russ.)

7. Druzhinina, L.A. & Osipova, L.B. (2010). *V pomoshch' tiflopedagogu DOU* [To help the typhlopedagogue of preschool educational institutions]. Chelyabinsk: Chelyab. gos. ped. un-tyet, 252 p. (In Russ.)

8. Druzhinina, L.A. & Osipova, L.B. (2022). *Psikhologo-pedagogicheskoye izucheniye razvitiya rebenka doshkol'nogo vozrasta s tyazhelyimi narusheniyami zreniya : uchebno-metodicheskoye posobiye* [Psychological and pedagogical study of the development of a preschool child with severe visual impairment: educational manual]. Chelyabinsk: JSC A. Miller Library, 170 p. (In Russ.)

9. Druzhinina, L.A., Osipova, L.B., Stepanova, N.YU. (2024). *Formirovaniye kommunikativnykh umeniy u detey rannego vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v kontekste personalizatsii obrazovaniya* [Formation of communication skills in young children with disabilities in the context of education personalization]. Chelyabinsk: Izdvo YUUrGGPU, 220 p. (In Russ.)

10. Nigmatullina, E.N., Savickij, S.K., Umarov, M.F., & Haustov S.L. (2020). *Kommunikativnye umeniya: klassifikatsiya i struktura* [Communication skills: classification and structure]. *Vysshee obrazovanie segodnya*, 8, 20–24. (In Russ.)

11. Kudrina, T.P. (2017). *Preduprezhdeniye trudnostey v obshchenii materi i slepogo*

mladentsa [Prevention of difficulties in communication between a mother and a blind baby]. Moscow: IKP RAO, 58 p. (In Russ.)

12. Munirova, L.R. (1993). *Formirovanie u mladshih shkol'nikov kommunikativnykh umeniy v processe didakticheskoy igry* [Formation of communication skills in younger schoolchildren in the process of didactic play] [Dis. ... kand. ped. nauk]. Moscow, 205 p. (In Russ.)

13. Nikulina, G.V. (2004). *Formirovaniye kommunikativnoy kul'tury lits s narusheniyami zreniya* [Formation of the communicative culture of visually impaired people] [Dis. ... d-ra ped. Nauk]. St. Petersburg: Ros. gos. ped. un-t im. A.I. Gertsena, 499 p. (In Russ.)

14. Nikulina, G.V. & Fomicheva, A.G. (2021). *Deti s narusheniyem zreniya: svoyeobrazkiye sotsial'nogo vzaimodeystviya so sverstnikami v obrazovatel'nom protsesse* [Visually impaired children: the peculiarity of social interaction with peers in the educational process]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoy pedagogiki*, 46. (In Russ.)

15. Odinkova, G.YU. (2015). *Vyyavlenie i preodolenie neblagopoluchiya v razvitií obshcheniya materi i rebenka rannego vozrasta s sindromom Dauna* [Identification and overcoming of problems in the development of communication between a mother and a young child with Down syndrome] [Dis. ... kand. ped. nauk]. Moscow: IKP RAO, 185 p. (In Russ.)

16. Osipova, L.B. (2011). *Razvitiye osyazaniya i melkoy motoriki : korrektsionno-razvivayushchaya programma dlya detey mladshego doshkol'nogo vozrasta s narusheniyami zreniya (kosoglaziye i ambliopiya)* [Development of touch and fine motor skills : correctional and developmental program for preschool children with visual impairments (strabismus and amblyopia)]. Chelyabinsk: Tsitsero, 60 p. (In Russ.)

17. Druzhinina, L.A., Osipova, L.B., Tsilit-skiy, V.S. et al. (2022). *Professional'naya gotovnost' spetsialistov obrazovaniya k realizatsii individualizatsii psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detey s tyazhe-*

lymi i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya [Professional readiness of educational specialists to implement individualization of psychological and pedagogical support for children with severe and multiple developmental disorders]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 6(60), 283–303. (In Russ.)

18. Razenkova, YU.A. (2017). *Preduprezhdenie i preodolenie trudnostej razvitiya obshcheniya u detej rannego vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Preventing and overcoming communication difficulties in young children with disabilities] [Dis. ... dokt. ped. nauk]. Moscow: IKP RAO, 207 p. (In Russ.)

19. Semenova, E.V., Nugaeva, O.G., & Trufanova G.K. (2024). Analiz sformirovannosti informacionno-kommunikacionnyh kompetencij u obuchayushchihsya s umerennoj umstvennoj otstalost'yu, tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya [Analysis of the formation of information and communication competencies in students with moderate mental retardation, severe multiple developmental disorders]. *Special'noe obrazovanie*, 1, 64–84. (In Russ.)

20. Solntseva, L.I. & Deniskina, V.Z. (2004). *Psikhologiya vospitaniya detej s narusheniyami zreniya* [Psychology of parenting children with visual impairments]. Moscow: Nalogovyy vestnik, 320 p. (In Russ.)

21. Pikuleva, L.K., Yevtushenko, I.N., Filipova, O. G. et al. (2021). *Sotsial'no-lichnostnoye razvitiye detey doskol'nogo vozrasta* [Social and personal development of preschool children]. Chelyabinsk: Titul, 274 p. (In Russ.)

22. Tishchenko, V. A. (2008). *Kommunikativnye umeniya: k voprosu klassifikatsii* [Communication skills: on the issue of classification]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*, 2(56), 15–22. (In Russ.)

23. Feoktistova, V.A. (2005). *Razvitiye navykov obshcheniya u slabovidyashchikh detej* [Development of communication skills in visually impaired children]. St. Petersburg: Rech', 128 p. (In Russ.)

24. Sheremet'eva, E.V. (2021). *Soprovozhdenie sem'i negovoryashchego rebenka rannego vozrasta v processe formirovaniya sredstv obshcheniya* [Accompanying the family of a non-speaking young child in the process of forming means of communication]. Chelyabinsk: Izd-vo YUzh.-Ural. gos. guman.-ped. un-ta, 208 p. (In Russ.)

25. Mirzaei, T. & Kashian, N. (2020). Revisiting Effective Communication Between Patients and Physicians: Cross-Sectional Questionnaire Study Comparing Text-Based Electronic Versus Face-to-Face Communication. *Journal of Medical Internet Research*, 22(5), e16965.

Анна Михайловна Федосеева^{1✉}

Татьяна Юрьевна Удалова^{2✉}

Anna M. Fedoseeva^{1✉}

Tat'yana Yu. Udaloва^{2✉}

**КОММУНИКАТИВНЫЕ
НАВЫКИ КАК ОБЛАСТЬ
ЖИЗНЕННОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ
ПОДРОСТКОВ С ОВЗ:
НАСКОЛЬКО ВАЛИДНЫ
ИХ ИМЕЮЩИЕСЯ
ИССЛЕДОВАНИЯ
И МЕТОДИКИ
ДИАГНОСТИКИ?**

**COMMUNICATION SKILLS
AS AN AREA OF LIFE
COMPETENCE
OF TEENAGERS
WITH DISABILITIES:
ARE CURRENT STUDIES
AND DIAGNOSTIC METHODS
VALID ENOUGH?**

¹ Институт коррекционной педагогики, Москва, Россия, fedoseeva@ikp.email, SPIN-код: 6659-8101, <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>

² Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия, udalova_tu@mail.ru, SPIN-код: 8141-2964, <https://orcid.org/0000-0002-8929-3780>

Аннотация. В статье обсуждается проблема валидности дизайна исследований коммуникативных навыков как области жизненной компетенции у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В исследованиях часто используются психодиагностические методики, не адаптированные к особенностям развития детей с нарушениями в развитии, не дается теоретико-методологическое обоснование экспериментального дизайна. Была поставлена цель — провести анализ валидности дизайна исследований, используемых в практико-ориентированных исследовани-

¹ Institute of Special Education, Moscow, Russia, fedoseeva@ikp.email, SPIN-код: 6659-8101, <https://orcid.org/0000-0001-7776-3194>

² Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, udalova_tu@mail.ru, SPIN-код: 8141-2964, <https://orcid.org/0000-0002-8929-3780>

Abstract. The article discusses the problem of design validity of research on communication skills as an area of life competence in students with disabilities. Psychodiagnostic methods are often employed in the studies in question, which are not adapted to the peculiarities of the development of children with developmental disabilities, and no theoretical and methodological foundation of experimental design is given. The aim of this study is to analyze the validity of the research design used in practice-oriented investigations of communication skills of students with disabilities. The main research method is

ях коммуникативных навыков обучающихся с ОВЗ. Основным методом исследования выступил метаанализ данных, представленных в научных публикациях по проблеме развития коммуникативных навыков у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Представлены результаты метаанализа дизайна и методов исследования в научных статьях, опубликованных и проиндексированных в Российском индексе научного цитирования (РИНЦ) за последние 10 лет (404 публикации) на русском языке. Полученные данные показывают, что в исследованиях недостаточно удовлетворительно описывается экспериментальный дизайн, не описываются теоретико-методологические основания выбора диагностических методик и методов, не адаптируют методики к обучающимся с ОВЗ, что не позволяет в достаточной мере судить о валидности полученных результатов. Делается вывод о необходимости теоретико-методологической разработки содержания коммуникативных навыков как области жизненной компетенции обучающихся с ОВЗ; адаптации и модификации существующих диагностических инструментов в качественной и количественной парадигме исследования.

Ключевые слова: жизненная компетенция, коммуникативные навыки, валидность диагностических методик, подростки, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Информация об авторах: Федосеева Анна Михайловна, кандидат психологических наук, доцент; старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», Москва; адрес: 119121, Россия,

meta-analysis of the data presented in scholarly publications on the problem of developing communication skills in students with disabilities. The article presents the results of a meta-analysis of design and research methods in scholarly articles published and indexed in the Russian Science Citation Index (RSCI) over the past 10 years (404 publications) in Russian. The data obtained show that publications under review do not properly describe the experimental design, overlook the theoretical and methodological foundations for choosing diagnostic techniques and methods, and do not adapt the methods to suit the study of students with disabilities, which does not allow assessing the real validity of the results obtained. A conclusion is made about the need for theoretical and methodological development of the content of communication skills as an area of life competence of students with disabilities; it is also necessary to adapt and modify the existing diagnostic tools in the qualitative and quantitative research paradigm.

Keywords: life competence, communication skills, validity of diagnostic methods, teenagers, disabilities, children with disabilities.

Author's information: Fedoseeva Anna M., Candidate of Psychology, Associate Professor, Senior Researcher, Institute of Special Education, Moscow, Russia.

Москва, ул. Погодинская, д. 8/1,
email: fedoseeva@ikp.email.

Удалова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры практической психологии, Омский государственный педагогический университет; адрес: 644099, Россия, г. Омск, набережная им. Тухачевского, д. 14, email: udalova_tu@mail.ru.

Для цитирования: Федосеева, А. М. Коммуникативные навыки как область жизненной компетенции подростков с ОВЗ: насколько валидны их имеющиеся исследования и методики диагностики? / А. М. Федосеева, Т. Ю. Удалова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 4 (76). — С. 80-93.

Актуальность. Целевые ориентиры современного специального образования заставляют пересматривать способы оценки образовательных результатов на основном общем уровне образования и делают важной задачу измерения уровня сформированности сферы жизненной компетенции. Новые адаптированные образовательные программы ставят задачу мониторинга жизненной компетенции на всех уровнях образования и, соответственно, создания диагностического комплекса для обучающихся с ОВЗ, отвечающего требованиям валидности и надежности.

Одной из важных областей сферы жизненной компетенции является область «*Овладение навыками коммуникации и принятыми ритуалами социального взаимодействия*» [2]. Навыки

Udalova Tat'yana Yu., Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Practical Psychology, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia.

For citation: Fedoseeva, A. M., Udalova, T. Yu. (2024). Communication Skills as an Area of Life Competence of Teenagers with Disabilities: are Current Studies and Diagnostic Methods Valid Enough? *Special Education*, 4(76), pp. 80-93. (In Russ.)

коммуникации являются довольно частым предметом диагностики в исследованиях детей и подростков. Проведенный нами ранее анализ разных подходов в классификации коммуникативных навыков [20] показывает, что существует несколько подходов к рассмотрению содержания коммуникативных навыков: выделение процессуальных или деятельностных компонентов коммуникативной компетентности.

Какой из подходов к классификации навыков коммуникации используется в исследовании этой области у обучающихся с ОВЗ и какие методики ему соответствуют — часто вопрос, остающийся за пределами обсуждения в публикациях. Такое представление данных требует постановки вопроса о валидности дизайна исследований коммуникативных

навыков в области коррекционной психологии.

Цель данной статьи — провести анализ валидности дизайна исследований, используемых в практико-ориентированных исследованиях коммуникативных навыков обучающихся с ОВЗ.

Методы и организация исследования. Основным методом выступил метаанализ данных, представленных в научных публикациях. В качестве источника данных выступили научные публикации, размещенные на портале Электронной научной библиотеки — «Elibrary.ru». Были проанализированы 404 научные статьи на русском языке, посвященные исследованиям коммуникативных навыков обучающихся с ОВЗ в Российской Федерации, по разным нозологиям, за исключением публикаций по коммуникативным навыкам детей с расстройствами аутистического спектра. Эта нозология была исключена, поскольку, во-первых, имеет разработанные специфические диагностические инструменты и коммуникация — ключевая задача развития у детей с РАС¹. *Критериями отбора статей* были ключевые слова: *коммуникативные навыки, обучающиеся с огра-*

ниченными возможностями здоровья (включая разные нозологии), *диагностика коммуникативной сферы*. Из базы статей были исключены студенческие тезисы и статьи, посвященные теоретическим вопросам коммуникации без описания диагностического инструментария и статьи, опубликованные ранее 2014 года.

Результаты теоретического метаанализа

Актуальность исследования уровня развития и продуктивности психолого-педагогических программ сопровождения коммуникативных навыков подростков подтверждается достаточным количеством исследований и опубликованных коррекционно-развивающих программ формирования различных аспектов коммуникации (например, решения конфликтов, экологичному взаимодействию в интернете, асертивному поведению и т. д.). В таблице 1 представлены количественные результаты анализа научных публикаций (статей): количество статей за последние 10 лет, опубликованных в российских журналах, а также примерное количество испытуемых, которое авторы указывают в опубликованных результатах, и используемые диагностические методики.

¹ Предварительный поиск статей, посвященных исследованиям коммуникативных навыков детей с РАС, выявил 102 477 публикаций.

Таблица 1

Результаты метаанализа научных публикаций, посвященных исследованиям коммуникативных навыков обучающихся с ОВЗ

Нозология	Количество публикаций	Указываемое количество испытуемых	Примеры используемых психодиагностических методик
Обучающиеся с ОВЗ (в целом)	5	54, 200	«Диагностика особенностей общения и развития коммуникативных навыков и умений» (М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Л. М. Орлова)
Интеллектуальная недостаточность	24	46, 30, 6	Стандартизированное наблюдение, методика, предложенная Е. С. Унковской: учащимся предложены задания для совместного выполнения (сложить разрезную картинку, выполнить совместный рисунок, организовать дежурство по классу) [8]. Коммуникативный лист (Л. М. Шипицына, М. И. Лисина). Диалог по картинке (В. И. Яшина). Рукавичка (Г. А. Цукерман). Совместное складывание картинки (Д. И. Бойкова). Лицевые маски (Л. И. Савва); методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири)
Нарушения слуха	2	5, 12	«Азбука настроения» (Н. Л. Белопольская); «Картинки» (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова) [11]. «Капитан корабля» (А. А. Романов). Метод наблюдения за парным общением (выявление уровня сформированности коммуникативных качеств и умений межличностного общения ребенка со сверстником по И. А. Зимней)
Нарушения зрения	67	16	Анкетирование родителей; «Метод экспертной оценки коммуникативного развития ребенка» А. Г. Самохваловой; методика «День рождения» М. А. Панфиловой; методика «Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей» В. М. Минаевой

Нозология	Количество публикаций	Указываемое количество испытуемых	Примеры используемых психодиагностических методик
Задержка психического развития	157	24, 10	Методика О. В. Азизовой «Диагностика и коррекция устной и письменной речи», методика Г. А. Цукерман «Рукавички», также использовалась структурированная беседа педагога с учениками, структурированное наблюдение [14]
Нарушения опорно-двигательного аппарата	11	16	«Диагностика особенностей общения и развития коммуникативных навыков и умений младших школьников» М. В. Гамезо В. С. Герасимовой, Л. М. Орловой

Самое большое количество статей посвящено изучению процесса формирования коммуникативных навыков у обучающихся с ЗПР (157), затем идут дети с нарушением зрения (67), меньше всего статей по детям с нарушениями слуха (2) и по обучающимся с ОВЗ в целом (5). Количество участников также в среднем от 6 до 30 человек. Самый частый тип диагностических инструментов — опросники и структурированное наблюдение. Предлагаемые критерии оценки навыков включают в себя такие показатели, как потребность в общении, контактность, способность понимать другого человека и умение пользоваться средствами общения; сформированность коммуникативных качеств и умений межличностного общения ребенка со сверстником и т. п.

В исследованиях подростков с легкой степенью интеллектуальной недостаточности С. И. Мамедовой, Д. Д. Меньшениной, Е. В. Тростинной, Н. А. Ухиной [9; 10; 18; 19] используется методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, которая не оценивает коммуникативные навыки, а скорее некоторый эффект уровня их развития. К. А. Игнатов применил батарею тестов для изучения коммуникативных навыков подростков с легкой степенью умственной отсталости: «Речевые пробы для учащихся старших классов: исследование связной речи» (по Т. А. Фотековой), «Шкала эмоционального отклика» (А. Меграбян, модификация Н. Эпштейна), «Тест коммуникативных умений Михельсона» (адаптация Ю. З. Гильбуха) [5].

Есть достаточное количество публикаций, посвященных развитию коммуникативной компетентности дошкольников и младших школьников с ЗПР [1; 12; 13; 16; 17]. Коммуникативным навыкам подростков с ЗПР посвящено недостаточно внимания. При этом из числа публикаций за последние 5 лет у ряда статей полный текст отсутствует в НЭБ [12; 15; 16; 17].

Обобщение используемых психодиагностических методик позволяет разделить их на количественные (опросные) и качественные — структурированное наблюдение, экспертная оценка, беседа. Например, методика М. Ступницкой, использованная в исследовании Д. В. Гориновой [4], представляет собой четко структурированную карту для экспертной оценки коммуникативных умений и навыков учеников. Критерии данной карты: изложение собственных мыслей, ведение дискуссии, взаимодействие в учебной группе, соблюдение социальной дистанции в ходе общения (способность учитывать статус собеседника и особенности ситуации общения) [4]. Также упоминаются методы анализа психолого-педагогической документации: личных дел, психолого-педагогических характеристик, заключений и протоколов обследования [21].

Интересен опыт формирующего эксперимента в работе Л. Н. Ан-

тиловой и С. А. Крыловой: подростки получали информацию о возможностях социальных сетей для общения, им оказывалась помощь в написании сообщений собеседнику, в результате чего у них возрастала коммуникативная потребность, развивались коммуникативные навыки [2].

Обнаружены исследования, где качественные методы не заявлялись в дизайне, но в описании результатов исследования автор указывает конкретные умения, вероятно, выделенные именно в результате полуструктурированного психолого-педагогического наблюдения: *навыки выражения просьб и высказывания своего мнения общепринятыми в обществе способами, инициация диалога, способность удерживать внимание на обратной связи от собеседника, даже если тема ему знакома, недостаточность словарного запаса и склонность к невербальному выражению чувств* [5].

Количественные (опросные) методики, используемые в исследованиях: диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева) [21]; тест «Оценка уровня общительности» (автор — В. Ф. Ряховский); диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер); исследование коммуникативно-характерологических тенденций (автор — Т. Лири).

Обсуждение

По результатам анализа публикаций, посвященных исследованию коммуникативных навыков детей и подростков с ОВЗ, можно сделать вывод о часто встречающемся недостаточно проработанном дизайне исследования: не описывается методология и организация исследования, нет четкого выделения измеряемых переменных — не определяется конкретное содержание навыков коммуникации, которые исследуются. Часто личностные свойства, состояния (тревожность) и навыки межличностного взаимодействия (в том числе, эмпатия) рассматриваются как составляющие коммуникативной компетентности, без теоретического обоснования. Вызывает сомнения валидность и надежность результатов таких исследований.

Частота исследований детей и подростков с ЗПР может быть связана с иллюзией близости подобного варианта развития к условной норме — к нейротипичным детям, что позволяет исследователям не учитывать особенности данной нозологии при выборе методик и при разработке дизайна исследования. Тем не менее опросные методики и методики, ориентированные на исследование навыков сотрудничества (например, «Домик»), не являются в достаточной мере валидными для выявления коммуника-

тивных навыков, которые должны быть описаны или системно (выделены ключевые) или так, чтобы были выделены конкретные отдельные, чего в публикациях зачастую не делается.

Необходимо отметить частое использование структурированного наблюдения и беседы — и вместе с тем отсутствие адекватного их описания: гайда, процедуры и критериев анализа результатов этих качественных методов. «Следы» использования этих методов обнаруживаются в обсуждении результатов и часто являются самыми содержательными и значимыми для образовательной практики.

Частым результатом исследований является вывод о недостаточном или низком уровне развития коммуникативных навыков детей и подростков с ОВЗ и с задержкой психического развития в частности. Выявляемый низкий уровень развития социально-коммуникативных навыков у детей и подростков с нарушениями в развитии является ожидаемым, но его характеристика не удовлетворительна: можно предположить, что использованный диагностический комплекс и дизайн исследования не позволяют более точно дифференцировать уровень развития коммуникативных умений. И вместе с тем именно дифференциация уровня развития навыков коммуникации как сфе-

ры жизненной компетенции чрезвычайно значима для реализации целевых ориентиров адаптированных образовательных программ.

Количественные методики, используемые в диагностике коммуникативных навыков, также имеют ограниченную валидность на выборке детей и подростков с ОВЗ. Опросники состоят из ограниченного количества вопросов (16) или, напротив, чрезмерного (128 вопросов — опросник Т. Лири), не защищены от мотивационных и иных искажений, невалидны для испытуемых со сниженной критичностью мышления и низким уровнем личностной рефлексии, то есть базовыми характеристиками детей с нарушенным развитием.

Заключение

Таким образом, в результате проведенного анализа исследований коммуникативных навыков у детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья можно сделать несколько выводов.

1. Результаты исследований, представленные в большей части статей, получены в ходе использования психодиагностических методик, не адаптированных для обучающихся с нарушениями в развитии. Соответственно, полученные данные не являются в достаточной мере валидными для этой категории испытуемых.

2. В исследованиях недостаточно удовлетворительно описывается экспериментальный дизайн, не описываются теоретико-методологические основания выбора диагностических методик и методов, что не позволяет в достаточной мере судить о валидности полученных результатов.

Таким образом, чрезвычайно актуальной является задача теоретико-методологической разработки содержания коммуникативных навыков как области жизненной компетенции обучающихся с ОВЗ; адаптации и модификации существующих диагностических инструментов в качественной и количественной парадигме исследования. Только в этом случае в процессе психолого-педагогического сопровождения будет возможность адекватно отслеживать динамику развития навыков из сферы жизненной компетенции и разрабатывать эффективные программы их развития у обучающихся с ОВЗ.

Литература

1. Акулина, А. В. Использование электронных инструментов для оценки сформированности навыков жизненной компетенции у дошкольников с ЗПР / А. В. Акулина. — Текст : непосредственный // Специальная педагогика и психология: традиции и инновации : материалы II Всерос. науч. конф. молодых ученых и студентов с международным участием, Москва, 23 апреля 2020 года / Московский педагогический государственный университет. — Москва : Московский педагогический

государственный университет, 2020. — С. 199–204. — EDN EWOKGQ.

2. Антилогова, Л. Н. Развитие коммуникативных навыков подростков с нарушением слуха посредством социальных сетей / Л. Н. Антилогова. — Текст : непосредственный // Детство, открытое миру : сборник материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Омск, 25 февраля 2020 года. — Омск : Омский государственный педагогический университет, 2020. — С. 50–54. — EDN JKTТАС.

3. Бабкина, Н. В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития / Н. В. Бабкина. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2021. — № 202. — С. 36–44. — DOI <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2021-202-36-44>.

4. Горинова, Д. В. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативных УУД у младших подростков с ЗПР / Д. В. Горинова. — Текст : непосредственный // Проблемы теории и практики современной психологии : Материалы XXII Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., посвящ. 30-летию факультета психологии (ИГУ, Иркутск, 27–28 апреля 2023 г.) / редколлегия : И. А. Конопац [и др.]. — Иркутск : Иркутский государственный университет, 2023. — С. 437–439. — EDN HHABVJ.

5. Игнатов, К. А. Совершенствование коммуникативных навыков у подростков с ментальными нарушениями / К. А. Игнатов. — Текст : непосредственный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. — 2021. — № 12. — С. 63–66. — DOI 10.37882/2500-3682.2021.12.09. — EDN MYBJMV.

6. Ильина, Ю. С. Исследование коммуникативных навыков младших школьников с задержкой психического развития / Ю. С. Ильина. — Текст : непосредственный // Коррекционная педагогика: теория

и практика. — 2017. — № 1 (71). — С. 38–43. — EDN YUEJVB.

7. Кирий, А. В. Социальная компетентность подростков с ЗПР: модель коррекционно-развивающей работы / А. В. Кирий, В. Н. Вовк. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 79-3. — С. 123–126. — EDN ZMVKCK.

8. Лучиц, Е. А. Особенности формирования коммуникативных навыков у подростков с умеренной интеллектуальной недостаточностью / Е. А. Лучиц. — Текст : непосредственный // XIV Машеровские чтения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Витебск, 21 октября 2020 года. — Витебск : Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2020. — С. 552–554. — EDN BHWKHS.

9. Мамедова, С. И. Формирование коммуникативных навыков у подростков с неадекватной самооценкой, страдающих интеллектуальной недостаточностью / С. И. Мамедова. — Текст : непосредственный // Гуманитарное пространство. — 2021. — Т. 10, № 7. — С. 1013–1017. — DOI 10.24412/2226-0773-10-7-1013-1017. — EDN RLJKJD.

10. Меньшенина, Д. Д. Особенности коммуникативных навыков подростков с легкой степенью умственной отсталости / Д. Д. Меньшенина. — Текст : непосредственный // Наука. Образование. Культура: актуальные проблемы и практика решения : материалы XVI Всерос. науч.-практ. конф., Прокопьевск, 23 ноября 2023 года. — Прокопьевск : Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева, 2023. — С. 175–178. — EDN RXXAMN.

11. Овчинникова, Е. А. Формирование навыков коммуникации у младших школьников с бисенсорными нарушениями с использованием верботонального метода / Е. А. Овчинникова, И. А. Нигматуллина // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. — 2018. — Т. 12, № 3. — С. 26–31. —

DOI 10.31161/1995-0659-2018-12-3-26-31. — EDN YUOCMX.

12. Паутова, Т. В. Использование современных цифровых инструментов и сервисов для развития коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР / Т. В. Паутова. — Текст : непосредственный // Профессиональный рост педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации современного образования : сборник материалов I Всерос. (национальной) науч.-практ. конф., Армавир, 20 мая 2022 года. — Киров : Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2022. — С. 366–372. — EDN KOBOQY.

13. Петренко, Ю. С. Формирование коммуникативных навыков младших школьников с ЗПР как фактор профилактики школьной неуспешности / Ю. С. Петренко, Л. А. Бутова. — Текст : непосредственный // Образование XXI века: профессионально-педагогическое образование в условиях современных социальных и экономических потребностей российского общества и школьной практики : материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием, Липецк, 26 октября 2023 года. — Липецк : Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, 2023. — С. 185–188. — EDN VSPWLK.

14. Постникова, А. А. Диагностика сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития на первом этапе начального обучения / А. А. Постникова. — Текст : непосредственный // Педагогический журнал. — 2023. — Т. 13, № 8-1. — С. 25–32. — DOI 10.34670/AR.2023.76.18.003. — EDN VCRXRV.

15. Рагимова, С. А. Формирование социально-коммуникативных навыков у детей младшего подросткового возраста с ЗПР / С. А. Рагимова. — Текст : непосредственный // Молодые исследователи — регионам : материалы Междунар. науч. конф., Вологда, 13–23 апреля 2020 года. — Вологда : Вологодский государственный уни-

верситет, 2020. — Т. 3. — С. 550–552. — EDN DUKLYT.

16. Сайфутдинова, Е. Ф. Организация коррекционных мероприятий с детьми с ЗПР по формированию навыков социального взаимодействия в условиях инклюзии / Е. Ф. Сайфутдинова, К. С. Халилова. — Текст : непосредственный // Традиции и инновации в национальных системах образования : материалы V Междунар. науч.-практ. конф., Уфа, 14–15 декабря 2021 года. — Уфа : Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2021. — С. 526–533. — EDN HSPSCM.

17. Стенникова, С. В. Система занятий «Коммуникативный театр» для формирования коммуникативных навыков у детей 9–10 лет с ЗПР / С. В. Стенникова, Т. Э. Токаева. — Текст : непосредственный // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых ученых : материалы Всерос. (с международным участием) науч.-практ. конференции, Пермь, 19–20 мая 2021 года. — Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021. — Вып. 9. — С. 190–193. — EDN HNVOXN.

18. Тростина, Е. В. Исследование сформированности социально-коммуникативных навыков у подростков с легкой степенью умственной отсталости / Е. В. Тростина. — Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. — 2022. — № 3-1. — С. 234–238. — EDN VJRGNU.

19. Ухина, Н. А. Развитие коммуникативных навыков у подростков с умственной отсталостью на внеклассных занятиях / Н. А. Ухина. — Текст : непосредственный // Журнал педагогических исследований. — 2023. — Т. 8, № 4. — С. 86–91. — EDN FUOGWQ.

20. Федосеева, А. М. Развитие коммуникативных навыков подростков с ОВЗ в тренажерно-обучающей системе виртуальной и дополненной реальности: модель и функциональные возможности / А. М. Федосеева, Т. В. Кошечкина. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2024. — № 3. — С. 36–49.

21. Юрина, У. В. Развитие коммуникативной компетентности у подростков с ЗПР / У. В. Юрина. — Текст : непосредственный // Петровские образовательные чтения. Православие и отечественная культура: потери и приобретения минувшего, образ будущего : сборник научных трудов XI Междунар. науч.-практ. конф., Магнитогорск, 07–14 октября 2023 года. — Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова, 2023. — С. 249–253. — EDN CAYHU.

References

1. Akulina, A.V. (2020). Using electronic tools to assess the development of life competence skills in preschool children with mental retardation [Using electronic tools to assess the development of life competence skills in preschool children with mental retardation]. In *Spetsial'naya pedagogika i psikhologiya : traditsii i innovatsii* (materialy II vserossiiskoi nauchnoi konferentsii molodykh uchenykh i studentov s mezhdunarodnym uchastiem, Moskva, 23 aprelya 2020 goda, pp. 199–204). Moscow: Moscow Pedagogical State University. EDN EWOKGQ. (In Russ.)

2. Antilogova, L.N. (2020). Razvitie kommunikativnykh navykov podrostkov s narusheniem slukha posredstvom sotsial'nykh setei [Development of communication skills of adolescents with hearing loss through social networks]. In *Detstvo, otkrytoe miru* (Sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Omsk, 25 fevralya 2020 goda, pp. 50–54). Omsk: Omskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. EDN JKTTAC. (In Russ.)

3. Babkina, N.V. (2021). Sovremennye tendentsii v obrazovanii i psikhologo-pedagogicheskoy soprovozhdenii detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Modern trends in education and psychological and pedagogical support for children with mental retardation]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, 202, 36–44. DOI: <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2021-202-36-44> (In Russ.)

4. Gorinova, D.V. (2023). Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya kommunikativnykh UUD u mladshikh podrostkov s ZPR [Psychological and pedagogical conditions for the formation of communicative learning skills in younger adolescents with mental retardation]. In *Problemy teorii i praktiki sovremennoi psikhologii* (Materialy XXII Vserossiiskoi s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoi konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh, posvyashchennoi 30-letnemu yubileyu fakul'teta psikhologii IGU, Irkutsk, 27–28 aprelya 2023 goda, pp. 437–439). Irkutsk: Irkutskii gosudarstvennyi universitet. EDN HHABBJ. (In Russ.)

5. Ignatov, K.A. (2021). Sovershenstvovanie kommunikativnykh navykov u podrostkov s mental'nymi narusheniyami [Improving communication skills in adolescents with mental disorders]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Poznanie*, 12, 63–66. DOI 10.37882/2500-3682.2021.12.09. EDN MYBJMV. (In Russ.)

6. Il'ina, YU.S. (2017). Issledovanie kommunikativnykh navykov mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Study of communication skills of primary schoolchildren with mental retardation] *Korrektcionnaya pedagogika: teoriya i praktika*, 1(71), 38–43. EDN YUEJBV (In Russ.)

7. Kirii, A.V., & Vovk, V.N. (2023). Sotsial'naya kompetentnost' podrostkov s ZPR: model' korrektcionno-razvivayushchei raboty [Social competence of adolescents with mental retardation: a model of correctional and developmental work]. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 79-3, 123–126. EDN ZMVKCK (In Russ.)

8. Luchits, E.A. (2020). Osobennosti formirovaniya kommunikativnykh navykov u podrostkov s umerennoi intellektual'noi nedostatochnost'yu [Features of the formation of communication skills in adolescents with moderate intellectual disability]. In *XIV Masherovskie chteniya* (Materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi kon-

ferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh, Vitebsk, 21 oktyabrya 2020 goda, pp. 552–554). Vitebsk: Vitebskii gosudarstvennyi universitet im. P.M. Masherova. EDN BHWKHS (In Russ.)

9. Mamedova, S.I. (2021). Formirovanie kommunikativnykh navykov u podrostkov s neadekvatnoi samoootsenkoi, stradayushchikh intellektual'noi nedostatochnost'yu [Formation of communication skills in adolescents with inadequate self-esteem and suffering from intellectual disability]. *Gumantarnoe prostranstvo*, 10(7), 1013–1017. DOI 10.24412/2226-0773-10-7-1013-1017. EDN RLJKJD. (In Russ.)

10. Men'shenina, D.D. (2023). Osobennosti kommunikativnykh navykov podrostkov s legkoi stepen'yu umstvennoi otstalosti [Features of communication skills of adolescents with mild mental retardation]. In *Nauka. Obrazovanie. kul'tura: aktual'nye problemy i praktika resheniya* (Materialy XVI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Prokop'evsk, 23 noyabrya 2023 goda, pp. 175–178). Prokop'evsk: Kuzbasskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet im. T.F. Gorbacheva. EDN RXXAMN. (In Russ.)

11. Ovchinnikova, E.A., Nigmatullina, I.A. (2018). Formirovanie navykov kommunikatsii u mladshikh shkol'nikov s bisensornymi narusheniyami s ispol'zovaniem verbotal'nogo metoda [Formation of communication skills in primary schoolchildren with bisensory impairments using the verbotal method]. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psikhologo-pedagogicheskie nauki*, 12(3), 26–31. DOI 10.31161/1995-0659-2018-12-3-26-31. EDN YUOCMX (In Russ.)

12. Pautova, T.V. (2022). Ispol'zovanie sovremennykh tsifrovyykh instrumentov i servisov dlya razvitiya kommunikativnykh navykov u doshkol'nikov s ZPR [Using modern digital tools and services to develop communication skills in preschoolers with mental retardation]. In *Professional'nyi rost pedagogov spetsial'nogo i inkluzivnogo obrazovaniya v usloviyakh tsifrovoy trans-*

formatsii sovremennoogo obrazovaniya (Sbornik materialov I Vserossiiskoi (natsional'noi) nauchno-prakticheskoi konferentsii, Armavir, 20 maya 2022 goda, pp. 366–372). Kirov: Mezhtseleskaya tsentr innovatsionnykh tekhnologii v obrazovanii. EDN KOBOQY (In Russ.)

13. Petrenko, YU.S., & Butova, L.A. (2023). Formirovanie kommunikativnykh navykov mladshikh shkol'nikov s ZPR kak faktor profilaktiki shkol'noi neuspeshnosti [Formation of communication skills of primary schoolchildren with mental retardation as a factor in the prevention of school failure]. In *Obrazovanie XXI veka: professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie v usloviyakh sovremennykh sotsial'nykh i ehkonomicheskikh potrebnosti rossiiskogo obshchestva i shkol'noi praktiki* (Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Lipetsk, 26 oktyabrya 2023 goda, pp. 185–188). Lipetsk: Lipetskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo. EDN VSPWLK. (In Russ.)

14. Postnikova, A.A. (2023). Diagnostika sformirovannosti kommunikativnykh navykov u mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya na pervom etape nachal'nogo obucheniya [Diagnosis of the development of communication skills in primary schoolchildren with mental retardation at the first stage of primary education] *Pedagogicheskii zhurnal*, 13, 8–1, 25–32. DOI 10.34670/AR.2023.76.18.003. EDN VCRXRV (In Russ.)

15. Ragimova, S.A. (2020). Formirovanie sotsial'no-kommunikativnykh navykov u detei mladshego podrostkovogo vozrasta s ZPR [Formation of social and communication skills in children of early adolescence with mental retardation]. In *Molodye issledovateli — regionam* (Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, Vologda, 13–23 aprelya 2020 goda, Vol. 3, pp. 550–552). Vologda: Vologodskii gosudarstvennyi universitet. EDN DUKLYT (In Russ.)

16. Saifutdiyeva, E. F., Khalilova, K.S. (2021). Organizatsiya korrektsionnykh meropriyatiy s det'mi s ZPR po formiro-

vaniyu navykov sotsial'nogo vzaimodeistviya v usloviyakh inklyuzii [Organization of correctional activities for children with mental retardation to develop social interaction skills in conditions of inclusion]. In *Traditsii i innovatsii v natsional'nykh sistemakh obrazovaniya* (Materialy V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Ufa, 14–15 dekabrya 2021 goda, pp. 526–533). Ufa: Bashkirskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. M. Akmully. EDN HSPSCM (In Russ.)

17. Stennikova, S.V., & Tokaeva, Eh.T. (2021). Sistema zanyatii «Kommunikativnyi teatr» dlya formirovaniya kommunikativnykh navykov u detei 9–10 let s ZPR [System of classes “Communicative Theater” for the development of communication skills in children 9–10 years old with mental retardation]. In *Al'manakh nauchno-issledovatel'skikh rabot studentov i molodykh uchenykh* (Materialy Vserossiiskoi (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoi konferentsii, Perm', 19–20 maya 2021 goda, Iss. 9. pp. 190–193). Perm': Permskii gosudarstvennyi gumanitarno-pedagogicheskii universitet. EDN HNVOXN (In Russ.)

18. Trostina, E.V. (2022). Issledovanie sformirovannosti sotsial'no-kommunikativnykh navykov u podrostkov s legkoi stepen'yu umstvennoi otstalosti [Study of the development of social and communication skills in adolescents with mild mental retardation]. *Voprosy pedagogiki, 3-1*, 234–238. EDN VJRGNU (In Russ.)

19. Ukhina, N.A. (2023). Razvitie kommunikativnykh navykov u podrostkov s umstvennoi otstalost'yu na vneklassnykh zanyatiyakh [Development of communication skills in adolescents with mental retardation in extracurricular activities]. *Zhurnal pedagogicheskikh issledovaniy, 8*(4), 86–91. EDN FUOGWQ (In Russ.)

20. Fedoseeva, A.M., & Koshechkina, T.V. (2024). Razvitie kommunikativnykh navykov podrostkov s OVZ v trenazherno-obuchayushchei sisteme virtual'noj i dopolnennoj real'nosti: model' i funktsional'nye vozmozhnosti [Development of the communication skills of adolescents with disabilities in the simulation and training system of virtual and augmented reality: model and functionality]. *Defektologiya* (Special Education), 3(36). DOI: 10.47639/0130-3074_2024_3_36 (In Russ.)

21. Yurina, U.V. (2023). Razvitie kommunikativnoi kompetentnosti u podrostkov s ZPR [Development of communicative competence in adolescents with mental retardation]. In *Petrovskie obrazovatel'nye chteniya. Pravoslaviye i otechestvennaya kul'tura: poteri i priobreteniya minuvshogo, obraz budushchego* (Sbornik nauchnykh trudov XI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Magnitogorsk, 07—14 oktyabrya 2023 goda, pp. 249–253). Magnitogorsk: Magnitogorskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet im. G.I. Nosova. EDN CAYHU (In Russ.)

СИСТЕМА РАННЕЙ ПОМОЩИ И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Специальное образование. 2024. № 4 (76).

Special Education. 2024. No 4 (76).

УДК 616-053.32+376.37

ББК Р730.3+Ч457

ГРНТИ 14.23.05; 14.23.11; 76.35.35; 76.75.75

Код ВАК 5.8.3

Ольга Святославна Орлова^{1,2,3,✉}
Ходаголи Захра^{1,4}

Ol'ga S. Orlova^{1,2,3,✉}
Zahra Khodagholi^{1,4}

ОРАЛЬНАЯ МОТОРНАЯ СТИМУЛЯЦИЯ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА НЕЙРОРАЗВИТИЕ НЕДОНОШЕННЫХ ДЕТЕЙ

ORAL MOTOR STIMULATION IN LOGOPEDIC PRACTICE AND ITS IMPACT ON THE NEURODEVELOPMENT OF PREMATURE INFANTS

¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

² Национальный медицинский исследовательский центр оториноларингологии Федерального медико-биологического агентства, Москва, Россия, os_orlova@mail.ru, SPIN-код: 8656-2029

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

⁴ SPIN-код: 8278-3142, khodagholist@yahoo.com

Аннотация. Количество преждевременных родов во всем мире увеличилось, что привело к краткосрочным и долгосрочным проблемам со здоровьем у недоношенных детей. Известно, что раннее воздействие может повлиять на различные аспекты развития. Недоношенные дети часто сталкиваются с трудностями при сосании, глотании, дыхании и общении. Достижения неонатальной медицины способствовали развитию и расширению служб поддержки. © Орлова О. С., Ходаголи З., 2024

¹ Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

² The National Medical Research Center for Otorhinolaryngology of the Federal Medico-Biological Agency of Russia, Moscow, Russia, os_orlova@mail.ru, SPIN code: 8656-2029

³ Federal center of Brain Research and Neurotechnologies of the Federal Medical Biological Agency, Moscow, Russia

⁴ SPIN code: 8278-3142, khodagholist@yahoo.com

Abstract. The global rate of premature births has increased, leading to both short-term and long-term health issues in preterm infants. It is known that early intervention can influence various aspects of development. Premature infants often face challenges with sucking, swallowing, breathing, and communication. The achievements of neonatal medicine have contributed to the development and expansion of support services for these infants, including logopedic

держки для таких младенцев, в том числе и логопедической помощи. Логопедическое сообщество признает, что моторная стимуляция является одним из наиболее полезных методов, способствующих более быстрому переходу к полному оральному питанию, более ранней выписке из больницы и лучшему набору веса.

Цель данного обзора — сравнить эффективность различных типов оральной моторной стимуляции для выявления наиболее полезных методов. В исследовании был проведен анализ как российской, так и зарубежной литературы по вопросам оральной моторной стимуляции, применяемой в логопедической практике как отдельно, так и в сочетании с другими методами, такими как тактильная/кинестетическая стимуляция. В связи с отсутствием релевантных российских источников была использована иностранная литература. Обзор литературы показывает, что сочетание методов, таких как оральная стимуляция с непитательным сосанием, тактильной/кинестетической стимуляцией или кинезиотейпом, дает лучшие результаты в плане орального питания, набора веса и сокращения срока пребывания в больнице. На основании этих данных можно сделать вывод, что использование комплекса методов более эффективно для улучшения оральных моторных навыков у недоношенных младенцев.

Ключевые слова: недоношенные дети, расстройства кормления, оральная моторная стимуляция, непитательное сосание, орально-моторная интервенция, оральная поддержка, нейроразвитие, здоровье детей, логопедия, логопедическая помощь, логопедическая работа.

aid. The logopedic community recognizes that motor stimulation is one of the most effective methods, facilitating a faster transition to full oral feeding, earlier discharge from the hospital, and better weight gain.

The goal of this review is to compare the effectiveness of different types of oral motor stimulation to identify the most efficient methods. The study analyzes both Russian and foreign literature on the issues of oral motor stimulation employed in logopedic practice both independently and in combination with other methods, such as tactile/kinesesthetic stimulation. Due to the lack of relevant Russian sources, foreign literature was reviewed. The literature review shows that combining methods, such as oral stimulation with non-nutritive sucking, tactile/kinesthetic stimulation, or kinesio taping, produces better outcomes in terms of oral feeding, weight gain, and shorter hospital stays. Based on this data, it can be concluded that application of a combination of methods is more effective for improving oral motor skills in preterm infants.

Keywords: premature infants, feeding disorders, oral motor stimulation, non-nutritive sucking, oral-motor intervention, oral support, neurodevelopment, children's health, logopedics, logopedic assistance, logopedic work.

Информация об авторах: Орлова Ольга Святославна, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник научно-клинического отдела фониатрии, ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр оториноларингологии Федерального медико-биологического агентства»; кафедра логопедии, Московский педагогический государственный университет; Федеральный центр мозга и нейротехнологий Федерального медико-биологического агентства России; адрес: 123182, Россия, Москва, Волоколамское шоссе, д. 30, стр. 2; email: os_orlova@mail.ru.

Ходаголи Захра, аспирант кафедры логопедии, Московский педагогический государственный университет (МПГУ); адрес: 119571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, 88, ауд. 741, email: khodagholist@yahoo.com.

Для цитирования: Орлова, О. С. Оральная моторная стимуляция в логопедической практике и ее влияние на нейроразвитие недоношенных детей / О. С. Орлова, З. Ходаголи. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 4 (76). — С. 94-110.

Введение

По оценкам Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ), в 2020 г. около 13,4 млн детей родились раньше срока, что составляет примерно 1 из 10 всех живорождений [36]. Недоношенными считаются дети, родившиеся живыми до завершения 37 недель гестации. Негативные проблемы преждевременных родов заключаются в осложнениях, возникающих у этой категории

Author's information: Orlova Ol'ga S., Doctor of Pedagogy, Professor, Chief Researcher of Phoniatrics Department, Federal State Budgetary Institution «The National Medical Research Center for Otorhinolaryngology of the Federal Medico-Biological Agency of Russia», Moscow, Russia; Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia; Federal Center of Brain Research and Neurotechnologies of the Federal Medical Biological Agency, Moscow, Russia.

Khodagholi Zahra, Post-Graduate Student of Department of Speech Therapy, Moscow Pedagogical State University (MPGU), Moscow, Russia.

For citation: Orlova, O. S., Khodagholi, Z. (2024). Oral Motor Stimulation in Logopedic Practice and Its Impact on the Neurodevelopment of Premature Infants. *Special Education*, 4(76), pp. 94-110. (In Russ.)

детей, и их влиянии на выживаемость и последующее развитие младенцев. Нарушения питания является распространенным осложнением преждевременных родов [8], включающим такие аспекты, как сосание, глотание, дыхание и их координация [38].

Появление на свет раньше срока с незрелыми органами требует особых условий для выживания детей и нейроразвивающего ухода — специализированной терапии недоношенных и боль-

ных доношенных новорожденных в отделении интенсивной терапии новорождённых (ОИТН), которые поддерживают нейроматuration, т. е. процесс достижения полного развития и роста центральной нервной системы (ЦНС), а также обеспечивают уход при острых и хронических заболеваниях. Любое вмешательство в ОИТН, направленное на улучшение нейроразвивающего исхода, включает в себя дизайн ОИТН, распорядок ухода, планы ухода, управление болью, особые методы кормления и, что наиболее важно, поощрение участия родителей в уходе за их ребенком [5; 8].

Известно, что ранние оральные моторные интервенции (ОМИ) (oral motor intervention (ОМИ)) полезны для орального кормления недоношенных детей. ОМИ определяется как сенсорная стимуляция губ, челюсти, языка, мягкого неба, глотки, гортани и дыхательных мышц, которая, как предполагается, влияет на физиологические основы орофарингеального механизма, улучшая его функции [31]. Логопед, как член мультидисциплинарной команды в ОИТН и специалист по реабилитации, играет важную роль в этом окружении.

Согласно протоколу Американской ассоциации речи, языка и слуха (American Speech-Language-Hearing Association (ASHA)), оценка и вмешательство в про-

цесс кормления и глотания, включая предкормовую подготовку, оценку готовности к оральному питанию, проверку навыков грудного и бутылочного кормления, а также проведение инструментальных исследований глотания — это одна из ключевых задач логопеда в ОИТН [4]. Методы, часто используемые логопедами для подготовки к кормлению, включают техники оральной стимуляции, основанные на методике Бекмана (Beckman Oral Motor Intervention (BOMI)), непитательное сосание (nonnutritive sucking (NNS)) [11; 35; 40], оральную поддержку (Oral Support) [9] и орально-моторную интервенцию у недоношенных детей (Premature infants oral motor intervention (PIOMI)) [28].

В зарубежной логопедической практике применяются различные методы коррекционного воздействия.

Программа оральной стимуляции перед кормлением [14] или оральная моторная интервенция по Бекману (BOMI) [28]. Программа оральной стимуляции перед кормлением или BOMI включает 15-минутную стимуляцию, в ходе которой первые 12 минут уделяются поглаживанию щек, губ, десен и языка, а заключительные 3 минуты — сосанию пустышки [14]. Программа оральной стимуляции

перед кормлением ускоряет переход к полному оральному кормлению у недоношенных детей, увеличивает общий объем потребления и скорость переноса молока, эффективно влияет на навыки орального кормления и набор веса, сокращает время перехода от зондового кормления к полному самостоятельному кормлению через рот [3; 12; 13; 15].

Орально-моторная интервенция у недоношенных детей (PROM). Прематурная оральная моторная интервенция — это 5-минутное вмешательство, включающее 8 шагов, специально разработанное для недоношенных детей с гестационным возрастом от 29 недель [27; 28]. Интервенция улучшает функциональный ответ на давление и повышает контроль движений губ, щек, челюсти и языка. Недоношенные дети, которым предлагается PROM, будут готовы к кормлению раньше, сократят время перехода к полному оральному кормлению, уменьшат продолжительность пребывания в больнице и увеличат частоту прямого грудного вскармливания через 1 и 3 месяца после выписки из ОИТН [6; 19; 28; 29].

Непитательное сосание (NNS) — стимулирование начинается с легкого поглаживания нижней губы пальцем или пустышкой, затем перемещается внутрь рта для стимуляции языка мягкими пе-

редне-задними движениями до тех пор, пока палец/пустышка не вызовут непитательное сосание [22]. NNS улучшает результаты орального кормления у недоношенных детей, сокращает время достижения полного орального кормления, уменьшает продолжительность госпитализации и время перехода от зондового кормления к полному оральному кормлению [11; 20; 21].

Оральная поддержка. Оральная поддержка, при которой челюсть и щеки поддерживаются путем размещения среднего пальца под подбородком, а большого и указательного пальцев на щеках, — это техника, используемая для повышения эффективности сосания за счет обеспечения стабильности [3; 26].

Цель исследования — сравнить эффективность различных типов оральной моторной стимуляции для выявления наиболее полезных методов (по данным научных публикаций).

Методы. Анализ русских и зарубежных источников. Был проведен поиск статей с использованием следующих электронных баз данных: Web of Science, MEDLINE, PubMed, Cochrane Central Register of Controlled Trials и Elsevier. Были использованы следующие поисковые термины: *недоношенный ребенок, расстройства кормления, оральная моторная стимуляция, непи-*

тательное сосание, орально-моторная интервенция у недоношенных детей (PIOMI), оральная поддержка, нейроразвитие.

В PubMed было проанализировано 40 статей, в Medline — 1 статья, а в Cochrane — 72 статьи. Из них 90 статей были исключены на основании заголовка и дублирования. После прочтения 14 статей были удалены из-за критериев включения, и в итоге осталось 8 статей, которые соответствовали параметрам исследования оральной моторной стимуляции недоношенных детей и сочетались с другими тактильными воздействиями, описанными в данной статье. На русском языке исследований, соответствующих критериям включения данной статьи, не было найдено, и все рассматриваемые в статье

описания исследований были на английском, основаны на данных стран, отличных от России.

Результат

Исследования проводились в период с 2012 по 2024 г. Три исследования были проведены в Иране [1, 3, 34], два — в Китае [30, 39], одно — в Канаде [15], одно — в Испании [23] и одно — в Индии [24]. Информация о рассматриваемых исследованиях представлена в таблице 1. Исследовательский дизайн в 7 исследованиях представлен в виде рандомизированных контролируемых испытаний (Randomized Controlled Trial (RCT)) [1, 3, 15, 23, 24, 30, 39], а в одном исследовании — в виде исследования с единичным объ- ектом [34].

Таблица 1. Характеристики включенных исследований

Автор	Участники		Вмешательство	Результат
	N	ГВ*		
Naderifar** et al. (2024) [34]	5	30–34	Новорожденные дети получали PIOMI-кинезиотейп (5 минут) в течение 7 последовательных дней. Каждая сессия вмешательства начиналась с PIOMI, после чего в той же сессии применялся кинезиотейп	Комбинированная терапия PIOMI-кинезиотейпа улучшила функции кормления у недоношенных детей
Li X. et al. (2022) [31]	60	29–32	Экспериментальная группа: оральная моторная стимуляция (12 минут) с непитательным сосанием (8–10 минут) / Контрольная группа: непитательное сосание (8–10 минут). 3 раза в день	Оральная моторная интервенция в сочетании с непитательным сосанием может значительно улучшить оральные моторные способности недоношенных новорожденных, способствовать процессу орального кормления, улучшать результаты орального кормления и снижать количество побочных эффектов

Автор	N	ГВ*	Вмешательство	Результат
Alidad et al. (2021) [1]	44	30–34	Экспериментальная группа: непитательное сосание и оральная моторная стимуляция и оральная поддержка одновременно / Контрольная группа: непитательное сосание. Один раз в день, 14 дней подряд	Комбинированная интервенция, включающая ненасыщенное сосание, оральную моторную стимуляцию и оральную поддержку, значительно улучшила результаты кормления у недоношенных детей
María Fernanda Hernández Gutiérrez et al. (2020) [23]	42	27–32	Экспериментальная группа комбинирует тактильную/кинестетическую и оральную стимуляцию (15 минут) / Контрольная группа: сенсомоторная стимуляция (15 минут в день, один раз 10 дней подряд)	Интервенции, комбинирующие тактильную/кинестетическую и оральную сенсомоторную стимуляцию, могут оказывать большее воздействие по сравнению с оральной стимуляцией в одиночку, обеспечивая значительное сокращение времени до самостоятельного орального кормления и, таким образом, улучшая качество жизни недоношенных новорожденных. Этот подход также может сократить длительность пребывания в стационаре
Jaywant SS et al. (2020) [25]	72	28–32	Экспериментальная группа: PIOMI (5 минут) с массажной терапией (5 минут) / Контрольная группа: PIOMI (10 минут) Один раз в день, минимум 8 дней или до тех пор, пока они не начали получать полное оральное питание (если оральное кормление было достигнуто ранее)	PIOMI с массажной терапией способствовал достижению раннего орального кормления, сокращению времени пребывания в больнице и улучшению поведенческой регуляции наряду с лучшим контролем оральных моторных функций
Asadollahpour et al. (2015) [3]	32	26–32	Экспериментальная группа 1 получили программу оральной стимуляции перед кормлением (15 минут, один раз в день) / Недоношенные дети в экспериментальной группе 2 получили непитательное сосание (5 минут, один раз в день) / контрольная группа получила фиктивную стимуляцию (15 минут). 10 дней подряд	Программы оральной стимуляции перед кормлением и непитательного сосания обе оказали положительное влияние на навыки орального кормления и набор веса у незрелых новорожденных. Похоже, что программа непитательного сосания была более эффективной, чем оральная стимуляция перед кормлением, в отношении набора веса

Автор	N	ГВ*	Вмешательство	Результат
Zhang et al. (2014) [39]	120	29–34	Экспериментальная группа 1: непитательное сосание (5 минут, 7–8 раз в день) / экспериментальная группа 2: оральная стимуляция (12 минут, один раз в день) / экспериментальная группа 3: комбинированная стимуляция непитательного сосания и оральной стимуляции (15 минут, один раз в день) / контрольная группа: нет никакой стимуляции. Продолжалось до тех пор, пока новорожденный не перешел на полностью оральное питание	Комбинированная интервенция непитательного сосания + оральной стимуляции сократила время перехода от введения к самостоятельному оральному кормлению и улучшила скорость передачи молока
Fucil et al. (2012) [15]	75	26–32	Экспериментальная группа 1: сенсомоторная стимуляция (15 минут, 2 раза в день) / Экспериментальная группа 2: тактильная и кинестетическая стимуляция (15 минут, 2 раза в день) / Экспериментальная группа 3: сенсомоторная стимуляция (15 минут) и тактильная и кинестетическая стимуляция (15 минут) (Каждый тип вмешательства проводился один раз в день.) / Контрольная группа: фиктивная стимуляция (15 минут, 2 раза в день)	Сенсомоторная стимуляция и тактильная и кинестетическая стимуляция ускорили переход от введения к самостоятельному оральному кормлению и улучшили навыки орального кормления

* Гестационный возраст при рождении (недель).

** Исследовательский дизайн этой статьи (дизайн исследований других RCT) представляет собой исследование одного субъекта.

Все новорожденные в этих 8 исследованиях были недоношенными, и их гестационный возраст при рождении варьировал от 23 до 36 недель; все они находились в ОИТН на момент проведения исследований. Во всех этих исследованиях рассматривалось влияние оральной моторной стимуляции, включая непитательное сосание,

прематурную оральную моторную интервенцию, программу оральной стимуляции перед кормлением и оральную поддержку, на развитие питания у недоношенных новорожденных, как в совокупности, так и в сочетании с другими тактильными стимулами. В исследованиях, проведенных Alidad et al. [1], Zhang et al. [39], Li Li et al. [30],

программа оральной стимуляции перед кормлением, или BOMI, использовалась в виде двух отдельных методов под названиями *оральная стимуляция* или *оральная моторная стимуляция*, а также *непитательное сосание*. В частности, эти исследователи применяли первые 12 минут программы оральной стимуляции перед кормлением под названиями *оральная стимуляция* и *оральная моторная стимуляция*, а последние 3 минуты, которые фактически представляют собой непитательное сосание, определяли и использовали отдельно. В конечном итоге авторы оценивали совместное применение этих двух компонентов у недоношенных детей в сравнении с другими специализированными методами. В двух исследованиях [24, 34] использовалась методика PIOMI. Naderifar et al. применяли kinesio-tape в сочетании с PIOMI [34]. В исследовании, проведенном Jaywant et al., рассматривалось влияние PIOMI в сочетании с массажем по сравнению с группой новорожденных, получавших только PIOMI [24]. В двух исследованиях стимуляции тактильные/кинестетические воздействия (стимуляции, проводимые на туловище и конечностях) были применены в сочетании с программой оральной стимуляции перед кормлением и сравнены с группой новорожденных, получавших только программу ораль-

ной стимуляции перед кормлением [23], а также с группой, получавшей только тактильные/кинестетические стимуляции и с группой, которая получала исключительно программу оральной стимуляции перед кормлением [15].

В 7 исследованиях были выделены 2 группы [1, 23, 24, 30], 3 группы [3] и 4 группы [15, 39], которые сравнивались друг с другом, и влияние стимуляций оценивалось по времени достижения независимого орального кормления [3, 15, 23, 30, 39], времени выписки из больницы [1, 3, 15, 18, 23], объему полученного молока [1, 15, 18, 39], набору веса [1, 18, 34, 39], а также по негативным реакциям (апноэ, снижение сатурации кислорода) [30] и POFRAS (Preterm Oral Feeding Readiness Assessment Scale / Шкала оценки готовности к оральному кормлению недоношенных детей — шкала для оценки готовности недоношенных детей к началу орального вскармливания, состоит из пяти основных категорий: скорректированный гестационный возраст, поведенческая организация, оральная поза, оральные рефлексy, непитательное сосание, с общим количеством 18 пунктов (рисунок 1) [16, 17]). В одном исследовании [34] вмешательство было проведено на 5 недоношенных детях, и влияние этой стимуляции также оценивалось с помощью POFRAS [1, 30].

Дата: __/__/__		Идентификация: _____	
Дата рождения: _____		Время: _____ Гестационный возраст: _____	
Постнатальный возраст: _____		Корректированный возраст: _____	
Кормление через зонд: () Да () Нет			
() Назогастральный зонд () Орагастральный зонд Объем: ____ мл			
Корректированный возраст: (2) 34 недели или более (1) от 32 до 34 недель			
(0) 32 недели или менее			
<u>Поведенческая организация:</u>			
Поведенческое состояние	(2) активен	(1) сонлив	(0) спит
Общая поза	(2) согнут	(1) частично согнут	(0) вытянут
Общий тонус	(2) нормотония	(1) гипертония	(0) гипотония
<u>Оральная поза:</u>			
Положение губ	(2) закрыты	(1) полузакрыты	(0) открыты
Положение языка	(2) плоский	(1) приподнятый	(0) втянут
			(0) выдвинут
<u>Оральные рефлексы:</u>			
Поисковый рефлекс	(2) присутствует	(1) слабый	(0) отсутствует
Сосательный рефлекс	(2) присутствует	(1) слабый	(0) отсутствует
Рефлекс кусания	(2) присутствует	(1) выражен	(0) отсутствует
Рвотный рефлекс	(2) присутствует	(1) присутствует в передней области	(0) отсутствует
<u>Непитательное сосание (1 минут):</u>			
Движение языка	(2) адекватно	(1) изменено	(0) отсутствует
Форма языка (чашеобразная)	(2) присутствует		(0) отсутствует
Движение челюсти	(2) адекватно	(1) изменено	(0) отсутствует
Напряжение при сосании	(2) напряжение	(1) слабое	(0) отсутствует
Циклы сосания и паузы	(2) 5 до 8	(1) более 8	(0) менее 5
Поддержание ритма	(2) ритмично	(1) аритмично	(0) отсутствует
Поддержание уровня бодрствования	(2) да	(1) частично	(0) нет
Признаки стресса:	(2) отсутствуют	(1) до 3	(0) более 3
– накопление слюны	() отсутствует	() присутствует	
– дрожь крыльев носа	() отсутствует	() присутствует	
– изменение цвета кожи	() отсутствует	() присутствует	
– апноэ	() отсутствует	() присутствует	
– изменение тонуса	() отсутствует	() присутствует	
– изменение позы	() отсутствует	() присутствует	
– тремор языка или челюсти	() отсутствует	() присутствует	
– икота	() отсутствует	() присутствует	
– плач	() отсутствует	() присутствует	
Оценка: ____	Максимальная оценка: 36		

Рис. 1. Шкала оценки готовности недоношенных детей к оральному кормлению (Preterm Oral Feeding Readiness Assessment Scale (POFRAS))

Alidad et al. показали, что одновременное применение оральной стимуляции и непитательное сосание приводит к улучшению функций орального кормления и сокращению времени, необходимого для достижения полного орального кормления [1]. Li Li et al. и Zhang et al. также утверждают эти результаты [30, 39]. Hernández Gutiérrez et al. и Fucile et al. продемонстрировали, что сочетание тактильной и кинестетической стимуляции с оральной стимуляцией ускоряет достижение самостоятельного орального кормления у недоношенных детей [15, 23]. В соответствии с результатами этих исследований, Alidad et al. также подтвердили, что использование метода PIOMI в сочетании с кинезиотейпом способствует более быстрому переходу недоношенных детей к самостоятельному оральному кормлению [1].

Fucile показал, что одновременное использование тактильной/кинестетической стимуляции и оральной стимуляции приводит к сокращению времени пребывания недоношенных детей в больнице [15]. Согласно данным исследования Li li et al., одновременное использование оральной стимуляции и непитательное сосание снижает вероятность возникновения неблагоприятных эффектов у недоношенных детей [30].

Еще одним доказанным результатом, представленным Fucile,

является то, что стимуляция только с использованием непитательного сосания оказывает более значительное влияние на набор веса у недоношенных детей по сравнению с методом оральной стимуляции перед кормлением [15].

Alidad et al. и Li li et al. отмечали, что одновременное применение кинезиотейпинга, тактильной/кинестетической стимуляции и непитательного сосания вместе с оральной моторной стимуляцией улучшает показатели недоношенных детей по шкале POFRAS. Это означает, что группа недоношенных младенцев, получавших оба вида стимуляции одновременно, потребляла больше молока и достигала полного орального кормления быстрее [1, 30].

Заключение

Это обзорное исследование направлено на изучение исследований, связанных с недоношенными детьми, и влияния различных оральных моторных стимуляций на нервное развитие и питание. Оральная стимуляция создает выраженный тригеминальный ввод и стимулирует центр сосания (Sucking Central Pattern Generator (sCPG)), что может указывать на тип нейронной адаптации или пластичности, которая может быть полезной для созревания мозга в критический период у недоношенных новорожденных и способствует развитию

непитательного сосания и увеличивает объем потребляемого молока [7]. С другой стороны, массаж у детей создает ощущение безопасности, способствует физическому росту и набору веса, улучшает кровообращение, оптимизирует функционирование нервной системы и снижает нарушения сна и поведения [10]. Эмпирические данные об эффективности стимуляции туловища и конечностей для улучшения навыков кормления ограничены. Два исследования показали, что тактильная/кинестетическая стимуляция, состоящие из 15 минут воздействия на туловище и конечности в день на протяжении 10 дней, увеличивают объем молока, потребляемого недоношенными детьми [15, 37]. В последнее время неинвазивное применение кинезиотейпа использовалось для улучшения орального моторного контроля, сосания, глотания и замыкания губ у разных групп населения [34]. В различных исследованиях, которые отдельно оценивали влияние непитательного сосания, программы оральной стимуляции перед кормлением, PИОМ и оральной поддержки, были зафиксированы положительные результаты, включая сокращение времени госпитализации, более раннее достижение полного орального кормления, лучший набор веса и улучшение взаимодействия меж-

ду матерью и ребенком [2, 6, 11, 14, 18, 19, 26, 33]. Все эти методы полезны по-своему. В настоящем обзорном исследовании 8 статей показали положительный эффект использования комбинированных стимуляций по сравнению с использованием только одного метода, и в одном исследовании было отмечено, что непитательное сосание оказывает большее влияние на набор веса у новорожденных, чем программа оральной моторной интервенции.

Выводы

Предоставление соответствующих сенсорных и моторных стимуляций критически важно для нервного развития новорожденных детей и должно внедряться в логопедическую практику. Одновременное применение нескольких сенсорных стимулов, включая орально-моторную стимуляцию, непитательное сосание и сенсорную стимуляцию тела младенца, может быть эффективным. Этот вывод может помочь логопедам в выборе подходящего метода.

Литература

1. Alidad, A. The effect of non-nutritive sucking combined with oral motor stimulation and oral support on feeding performance in premature infants: A single-blind randomized—clinical trial / A. Alidad, et al. — Text : unmediated // Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine. — 2021. — № 14. — P. 379–387.
2. Arora, K. Prefeeding Oromotor Stimulation Program for Improving Oromotor Func-

tion in Preterm Infants — A Randomized Controlled Trial / K. Arora, et al. — Text : unmediated // *Indian Pediatr.* — 2018. — Vol. 55. — Iss. 8. — P. 675–678.

3. Asadollahpour, F. The Effects of Non-Nutritive Sucking and Pre-Feeding Oral Stimulation on Time to Achieve Independent Oral Feeding for Preterm Infants / F. Asadollahpour, et al. — Text : unmediated // *Iran J Pediatr.* — 2015. — Vol. 25. — Iss. 3. — P. e809.

4. Association, A.S.-L.-H., Roles and responsibilities of speech-language pathologists in the neonatal intensive care unit / A.S.-L.-H. Association. — Text : electronic // *Guidelines.* — 2005, Aug. — № 20. — P. 2008.

5. Aucott, S. Neurodevelopmental care in the NICU / S. Aucott, et al. — Text : unmediated // *Mental retardation and developmental disabilities research reviews.* — 2002. — Vol. 8. — Iss. 4. — P. 298–308.

6. Bandyopadhyay, T. Pre-feeding premature infant oral motor intervention (PIOMI) for transition from gavage to oral feeding: A randomised controlled trial / T. Bandyopadhyay, Maria A., N. Vallamkonda. — Text : unmediated // *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine.* — 2022. — № 16. — P. 1–7.

7. Barlow, S. M. Amplitude-integrated EEG and range-EEG modulation associated with pneumatic orocutaneous stimulation in preterm infants / S. M. Barlow, et al. — Text : unmediated // *J Perinatol.* — 2014. — Vol. 34. — Iss. 3. — P. 213–219.

8. Behrman, R. E. Preterm birth: Causes, Consequences, and prevention / R. E. Behrman, A. S. Butler. — [S. l.], 2007. — 772 p. — Text : unmediated.

9. Calk, P. Best Practices for Oral Motor Stimulation to Improve Oral Feeding in Preterm Infants: A Systematic Review / P. Calk. — Text : unmediated // *Annals of Physiotherapy & Occupational Therapy.* — 2019. — № 2.

10. Delverdoliny, M. The Effect of Massage on the Occurrence of Complications in Premature Infants Admitted to the Neonatal Intensive Care Unit / M. Delverdoliny. — Text : unmediated // *Eurasian Journal of Chemical, Medicinal and Petroleum Re-*

search. — 2024. — Vol. 3. — Iss. 2. — P. 323–345.

11. Foster, J. P. Non-nutritive sucking for increasing physiologic stability and nutrition in preterm infants / J. P. Foster, K. Psaila, T. Patterson. — Text : unmediated // *Cochrane Database Syst Rev.* — 2016. — Vol. 10. — Iss. 10. — P. Cd001071.

12. Fucile, S. The effect of a prefeeding oral stimulation program on the feeding performance of preterm infants / S. Fucile. — [S. l.], 2000. — Text : unmediated.

13. Fucile, S. Effect of an oral stimulation program on sucking skill maturation of preterm infants / S. Fucile, E. Gisel, C. Lau. — Text : unmediated // *Developmental Medicine & Child Neurology.* — 2005. — Vol. 47. — Iss. 03. — P. 158–162.

14. Fucile, S. Oral stimulation accelerates the transition from tube to oral feeding in preterm infants / S. Fucile, E. Gisel, C. Lau. — Text : unmediated // *The Journal of pediatrics.* — 2002. — Vol. 141. — Iss. 2. — P. 230–236.

15. Fucile, S. Oral and nonoral sensorimotor interventions facilitate suck-swallow-respiration functions and their coordination in preterm infants / S. Fucile, et al. — Text : unmediated // *Early Hum Dev.* — 2012. — Vol. 88. — Iss. 6. — P. 345–350.

16. Fujinaga, C. I. Clinical validation of the preterm oral feeding readiness assessment scale / C. I. Fujinaga, et al. — Text : unmediated // *Revista latino-americana de enfermagem.* — 2013. — № 21. — P. 140–145.

17. Fujinaga, C. I. Reliability of an instrument to assess the readiness of preterm infants for oral feeding / C. I. Fujinaga, et al. — Text : unmediated // *Pro Fono.* — 2007. — Vol. 19. — Iss. 2. — P. 143–150.

18. Ghazi, S. Comparing the effects of 5-minute premature infant oral motor intervention with 15-minute Fucile treatment in term infants with feeding difficulties: A multi-arm randomised clinical trial / S. Ghazi, et al. — Text : unmediated // *Int J Speech Lang Pathol.* — 2024. — P. 1–9.

19. Ghomi, H. The effects of premature infant oral motor intervention (PIOMI) on oral feeding of preterm infants: A randomized clinical trial / H. Ghomi, et al. — Text :

unmediated // International journal of pediatric otorhinolaryngology. — 2019. — № 120. — P. 202–209.

20. Harding, C. An evaluation of the benefits of non-nutritive sucking for premature infants as described in the literature / C. Harding. — Text : unmediated // Archives of disease in childhood. — 2009. — Vol. 94. — Iss. 8. — P. 636–640.

21. Harding, C. The Use of Nonnutritive Sucking to Facilitate Oral Feeding in a Term Infant: A Single Case Study / C. Harding, et al. — Text : unmediated // Journal of Pediatric Nursing. — 2012. — Vol. 27. — № 6. — P. 700–706.

22. Harding, C. The use of non-nutritive sucking to promote functional sucking skills in premature infants: An exploratory trial / C. Harding, J. Law, T. Pring. — Text : unmediated // Infant. — 2006. — № 2. — P. 238–242.

23. Hernández Gutiérrez, M. F. Effectiveness of 2 interventions for independent oral feeding in preterms / M. F. Hernández Gutiérrez, et al. — Text : unmediated // An Pediatr (Engl Ed). — 2022. — Vol. 96. — Iss. 2. — P. 97–105.

24. Jaywant, S. Comparative study on the effect of oral motor intervention protocols on oral motor skills of preterm infants from tertiary care hospital in metropolitan city: pilot study / S. Jaywant, J. Kale. — Text : unmediated // International Journal of Contemporary Pediatrics. — 2020. — № 7. — P. 1506.

25. Jaywant, S. S. Premature infant oral motor intervention (PIOMI) with and without massage therapy on social emotional development in preterm infants / S. S. Jaywant, P. Dandavate, J. S. Kale. — Text : unmediated // The Indian Journal of Occupational Therapy. — 2020. — № 52. — P. 95–100.

26. Khodaghali, Z. The Effect of Non-Nutritive Sucking and Maternal Milk Odor on the Independent Oral Feeding in Preterm Infants / Z. Khodaghali, et al. — Text : unmediated // Iran J Child Neurol. — 2018. — Vol. 12. — Iss. 4. — P. 55–64.

27. Knoll, B. L. What is PIOMI? / B. L. Knoll. — URL: <https://www.piomi.com/>. — Text : electronic.

28. Lessen, B. S. Effect of the premature infant oral motor intervention on feeding progression and length of stay in preterm infants / B. S. Lessen. — Text : unmediated // Adv Neonatal Care. — 2011. — Vol. 11. — Iss. 2. — P. 129–139.

29. Lessen Knoll, B.S. Randomized Controlled Trial of a Prefeeding Oral Motor Therapy and Its Effect on Feeding Improvement in a Thai NICU / B. S. Lessen Knoll, T. Daramas, V. Drake. — Text : unmediated // J Obstet Gynecol Neonatal Nurs. — 2019. — Vol. 48. — Iss. 2. — P. 176–188.

30. Li, L. Clinical effects of oral motor intervention combined with non-nutritive sucking on oral feeding in preterm infants with dysphagia / L. Li, et al. — Text : unmediated // J Pediatr (Rio J). — 2022. — Vol. 98. — Iss. 6. — P. 635–640.

31. Li, X.-L. Early Premature Infant Oral Motor Intervention Improved Oral Feeding and Prognosis by Promoting Neurodevelopment / X.-L. Li, et al. — Text : unmediated // Am J Perinatol. — 2020. — Vol. 37. — Iss. 06. — P. 626–632.

32. Lyu, T.-c. The effect of an early oral stimulation program on oral feeding of preterm infants / T.-c. Lyu, et al. — Text : unmediated // International Journal of Nursing Sciences. — 2014. — Vol. 1. — Iss. 1. — P. 42–47.

33. Morren, G. Effects of non-nutritive sucking on heart rate, respiration and oxygenation: a model-based signal processing approach / G. Morren, et al. — Text : unmediated // Comparative Biochemistry and Physiology Part A: Molecular & Integrative Physiology. — 2002. — Vol. 132. — Iss. 1. — P. 97–106.

34. Naderifar, E. A Single-Subject Study to Consider the Premature Infant Oral Motor Intervention Combined with Kinesio-Tape in Premature Infants with Feeding Problems / E. Naderifar, et al. — Text : unmediated // Med J Islam Repub Iran. — 2024. — № 38. — P. 38.

35. Organization, W.H. Non-nutritive sucking for increasing physiologic stability and nutrition in preterm infants / W. H. Organization. — 2018. — URL: <https://www.who.int/>

tools/elena/review-summaries/breastfeeding-inability--non-nutritive-sucking-for-increasing-physiologic-stability-and-nutrition-in-preterm-infants. — Text : electronic.

36. Organization, W.H. Poor maternal health and malnutrition underpin high numbers of preterm births / W.H. Organization. — 2023. — October 6. — URL: [https://www.who.int/news/item/06-10-2023-1-in-10-babies-worldwide-are-born-early--with-major-impacts-on-health-and-survival#:~:text=An%20estimated%2013.4%20million%20babies,UNICEF\)%20and%20the%20London%20School](https://www.who.int/news/item/06-10-2023-1-in-10-babies-worldwide-are-born-early--with-major-impacts-on-health-and-survival#:~:text=An%20estimated%2013.4%20million%20babies,UNICEF)%20and%20the%20London%20School.). — Text : electronic.

37. Rausch, P. B. Effects of tactile and kinesthetic stimulation on premature infants / P. B. Rausch. — Text : unmediated // *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*. — 1981. — Vol. 10. — Iss. 1. — P. 34–37.

38. Wolf, L. S. Feeding and Swallowing Disorders in Infancy: Assessment and Management / L. S. Wolf, R. P. Glass. — Text : unmediated // *Therapy Skill Builders*. — 1992.

39. Zhang, Y. Effect of nonnutritive sucking and oral stimulation on feeding performance in preterm infants: a randomized controlled trial / Y. Zhang, et al. — Text : unmediated // *Pediatric Critical Care Medicine*. — 2014. — Vol. 15. — Iss. 7. — P. 608–614.

40. Zhao, S. Effects of implementing non-nutritive sucking on oral feeding progression and outcomes in preterm infants: A systematic review and meta-analysis / S. Zhao, et al. — Text : unmediated // *PLoS One*. — 2024. — Vol. 19. — Iss. 4. — P. e0302267.

References

1. Alidad, A., et al. (2021). The effect of non-nutritive sucking combined with oral motor stimulation and oral support on feeding performance in premature infants: A single-blind randomized—clinical trial. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 14, 379–387.

2. Arora, K., et al. (2018). Prefeeding Oromotor Stimulation Program for Improving Oromotor Function in Preterm Infants — A Randomized Controlled Trial. *Indian Pediatr*, 55(8), 675–678.

3. Asadollahpour, F., et al. (2015). The Effects of Non-Nutritive Sucking and Pre-Feeding Oral Stimulation on Time to Achieve Independent Oral Feeding for Preterm Infants. *Iran J Pediatr*, 25(3), e809.

4. Association, A.S.-L.-H. (2005). *Roles and responsibilities of speech-language pathologists in the neonatal intensive care unit: Guidelines* (Iss. 20, p. 2008). Retrieved August, 2005.

5. Aucott, S., et al. (2002). Neurodevelopmental care in the NICU. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 8(4), 298–308.

6. Bandyopadhyay, T., A. Maria, & N. Valamkonda (2022). Pre-feeding premature infant oral motor intervention (PIOMI) for transition from gavage to oral feeding: A randomised controlled trial. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 16, 1–7.

7. Barlow, S.M. (2014). Amplitude-integrated EEG and range-EEG modulation associated with pneumatic orocutaneous stimulation in preterm infants. *J Perinatol*, 34(3), 213–219.

8. Behrman, R.E., & Butler, A.S. (2007). *Preterm birth: Causes, Consequences, and prevention*. 772 p.

9. Calk, P. (2019). Best Practices for Oral Motor Stimulation to Improve Oral Feeding in Preterm Infants: A Systematic Review. *Annals of Physiotherapy & Occupational Therapy*, 2.

10. Delverdoliny, M. (2024). The Effect of Massage on the Occurrence of Complications in Premature Infants Admitted to the Neonatal Intensive Care Unit. *Eurasian Journal of Chemical, Medicinal and Petroleum Research*, 3(2), 323–345.

11. Foster, J.P., Psaila, K., & Patterson, T. (2016). Non-nutritive sucking for increasing physiologic stability and nutrition in preterm infants. *Cochrane Database Syst Rev*, 10(10), Cd001071.

12. Fucile, S. (2000). *The effect of a pre-feeding oral stimulation program on the feeding performance of preterm infants*.

13. Fucile, S., Gisel, E. & Lau, C. (2005). Effect of an oral stimulation program on

- sucking skill maturation of preterm infants. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47(03), 158–162.
14. Fucile, S., Gisell, E. & Lau, C. (2002). Oral stimulation accelerates the transition from tube to oral feeding in preterm infants. *The Journal of pediatrics*, 141(2), 230–236.
15. Fucile, S., et al. (2012). Oral and nonoral sensorimotor interventions facilitate suck-swallow-respiration functions and their coordination in preterm infants. *Early Hum Dev*, 88(6), 345–350.
16. Fujinaga, C.I., et al. (2013). Clinical validation of the preterm oral feeding readiness assessment scale. *Revista latino-americana de enfermagem*, 21, 140–145.
17. Fujinaga, C.I., et al. (2007). Reliability of an instrument to assess the readiness of preterm infants for oral feeding. *Pro Fono*, 19(2), 143–150.
18. Ghazi, S., et al. (2024). Comparing the effects of 5-minute premature infant oral motor intervention with 15-minute Fucile treatment in term infants with feeding difficulties: A multi-arm randomised clinical trial. *Int J Speech Lang Pathol*, pp. 1–9.
19. Ghomi, H., et al. (2019). The effects of premature infant oral motor intervention (PIOMI) on oral feeding of preterm infants: A randomized clinical trial. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 120, 202–209.
20. Harding, C. (2009). An evaluation of the benefits of non-nutritive sucking for premature infants as described in the literature. *Archives of disease in childhood*, 94(8), 636–640.
21. Harding, C., et al. (2012). The Use of Nonnutritive Sucking to Facilitate Oral Feeding in a Term Infant: A Single Case Study. *Journal of Pediatric Nursing*, 27(6), 700–706.
22. Harding, C., Law, J., & Pring, T. (2006). The use of non-nutritive sucking to promote functional sucking skills in premature infants: An exploratory trial. *Infant*, 2, 238–242.
23. Hernández Gutiérrez, M.F., et al. (2022). Effectiveness of 2 interventions for independent oral feeding in preterms. *An Pediatr (Engl Ed)*, 96(2), 97–105.
24. Jaywant, S., & Kale, J. (2020). Comparative study on the effect of oral motor intervention protocols on oral motor skills of preterm infants from tertiary care hospital in metropolitan city: pilot study. *International Journal of Contemporary Pediatrics*, 7, 1506.
25. Jaywant, S.S., Dandavate, P., & Kale, J.S. (2020). Premature infant oral motor intervention (PIOMI) with and without massage therapy on social emotional development in preterm infants. *The Indian Journal of Occupational Therapy*, 52, 95–100.
26. Khodaghali, Z., et al. (2018). The Effect of Non-Nutritive Sucking and Maternal Milk Odor on the Independent Oral Feeding in Preterm Infants. *Iran J Child Neurol*, 12(4), 55–64.
27. Knoll, B.L. (n.d.). What is PIOMI? Retrieved from <https://www.piomi.com/>
28. Lessen, B.S., (2011). Effect of the premature infant oral motor intervention on feeding progression and length of stay in preterm infants. *Adv Neonatal Care*, 11(2), 129–139.
29. Lessen Knoll, B.S., Daramas, T., & Drake V. (2019). Randomized Controlled Trial of a Prefeeding Oral Motor Therapy and Its Effect on Feeding Improvement in a Thai NICU. *J Obstet Gynecol Neonatal Nurs*, 48(2), 176–188.
30. Li, L., et al. (2022). Clinical effects of oral motor intervention combined with non-nutritive sucking on oral feeding in preterm infants with dysphagia. *J Pediatr (Rio J)*, 98(6), 635–640.
31. Li, X.-L., et al. (2020). Early Premature Infant Oral Motor Intervention Improved Oral Feeding and Prognosis by Promoting Neurodevelopment. *Am J Perinatol*, 37(06), 626–632.
32. Lyu, T.-c., et al. (2014). The effect of an early oral stimulation program on oral feeding of preterm infants. *International Journal of Nursing Sciences*, 1(1), 42–47.
33. Morren, G., et al. (2002). Effects of non-nutritive sucking on heart rate, respiration and oxygenation: a model-based signal processing approach. *Comparative Biochemistry and Physiology Part A: Molecular & Integrative Physiology*, 132(1), 97–106.

34. Naderifar, E., et al. (2024). A Single-Subject Study to Consider the Premature Infant Oral Motor Intervention Combined with Kinesio-Tape in Premature Infants with Feeding Problems. *Med J Islam Repub Iran*, 38, 38.
35. Organization, W.H. (2018). *Non-nutritive sucking for increasing physiologic stability and nutrition in preterm infants*. Retrieved from <https://www.who.int/tools/ele-na/review-summaries/breastfeeding-inability--non-nutritive-sucking-for-increasing-physiologic-stability-and-nutrition-in-preterm-infants>
36. Organization, W.H. (2023, Oct. 6). *Poor maternal health and malnutrition underpin high numbers of preterm births*. Retrieved from [https://www.who.int/news/item/06-10-2023-1-in-10-babies-worldwide-are-born-early--with-major-impacts-on-health-and-survival#:~:text=An%20estimated%2013.4%20million%20babies,UNICEF\)%20and%20the%20London%20School](https://www.who.int/news/item/06-10-2023-1-in-10-babies-worldwide-are-born-early--with-major-impacts-on-health-and-survival#:~:text=An%20estimated%2013.4%20million%20babies,UNICEF)%20and%20the%20London%20School)
37. Rausch, P.B. (1981). Effects of tactile and kinesthetic stimulation on premature infants. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*, 10(1), 34–37.
38. Wolf, L.S., & Glass, R.P. (1992). Feeding and Swallowing Disorders in Infancy: Assessment and Management. *Therapy Skill Builders*.
39. Zhang, Y., et al. (2014). Effect of nonnutritive sucking and oral stimulation on feeding performance in preterm infants: a randomized controlled trial. *Pediatric Critical Care Medicine*, 15(7), 608–614.
40. Zhao, S., et al. (2024). Effects of implementing non-nutritive sucking on oral feeding progression and outcomes in preterm infants: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One*, 19(4), e0302267.

СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ, ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ РЕБЕНКА С НАРУШЕНИЕМ РАЗВИТИЯ

Специальное образование. 2024. № 4 (76).

Special Education. 2024. No 4 (76).

УДК 37.018.11+376.1+37.015.3

ББК 4490.264.5

ГРНТИ 14.39.09

Код ВАК 5.8.3

Наталья Юрьевна Григоренко

Natal'ya Yu. Grigorenko

СИСТЕМНО- СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В РАБОТЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ С СЕМЬЕЙ РЕБЕНКА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ НА РАННИХ ЭТАПАХ

SYSTEMIC-SYNERGETIC APPROACH IN THE WORK OF PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT SPECIALISTS WITH THE FAMILY OF A CHILD WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS AT AN EARLY AGE

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, nugrigorenko@mail.ru, SPIN-код: 9868-9014

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia, nugrigorenko@mail.ru, SPIN code: 9868-9014

Аннотация. Статья посвящена проблеме пересмотра подходов к работе с семьей ребенка с отклонениями в развитии на ранних этапах. Подняты вопросы ресурсов и дефицитов такой семьи. Автор рассматривает ситуацию дисгармоничного развития семьи, в которой воспитывается малыш с особыми потребностями, обусловленную тем, что дефициты превалируют над ресурсной базой, которая без поддержки извне не пополняется. В статье рассмотрены психологические, эмоциональные, соматические, финансовые и информационные проблемы, которые истощают силы и ресурсы семьи ребенка с отклонениями в развитии. Автор указывает, что

Abstract. The article deals with the problem of revising approaches to working with the family of a child with developmental disorders at an early age. It raises the issues of resources and deficits of such a family. The author considers the situation of disharmonious development of a family bringing up a child with special needs, which is caused by the fact that deficits prevail over resources that are not replenished without external support. The article considers psychological, emotional, somatic, financial and informational problems that drain the strength and resources of the family of a child with developmental disorders. The author points out that the current approaches (individual-differen-

существующие на сегодняшний день подходы (индивидуально-дифференцированный, комплексный, системный, семейно-центрированный) к работе с семьей «особого» ребенка не дают возможности глобальной разработки модели внутренней и внешней перестройки семьи «особого» ребенка, восполнения ее ресурсов и определения этапов этой качественной трансформации. Фокус своего внимания автор переводит на системно-синергетический подход как один из наиболее эффективных, по его мнению, для определения конструктивных стратегий работы с семьями детей первых лет жизни и дошкольного возраста, имеющих различные отклонения в развитии, и реализации этих стратегий в практике консультативной работы. Данный подход, пришедший не так давно в научную педагогическую отрасль из области технических исследований, еще недостаточно разработан и рассмотрен применительно к теории и практике специального и инклюзивного образования. В статье представлен опыт авторского многолетнего глубинного исследования возможностей взаимодействия специалистов психолого-педагогического сопровождения с семьями детей раннего и младшего дошкольного возраста с отклонениями в развитии. По мнению автора, системно-синергетический подход позволяет определить оптимальную стратегию включения семьи «особого» ребенка в систему психолого-педагогического воздействия. Рассматривая концепцию системно-синергетического подхода, автор предлагает определять семью как микросистему по отношению к макросистеме психолого-педагогического воздействия. Далее при-

тиated, complex, systemic, family-centered) to working with the family of a “special” child do not allow for the global development of a model of internal and external restructuring of the family of a “special” child, replenishment of its resources and identification of the stages of this qualitative transformation. The author shifts the focus of her attention to the systemic-synergetic approach as one of the most effective, in her opinion, tools for determining constructive strategies for working with families of children of the first years of life and preschoolers with various developmental disorders, and their implementation in the practice of counseling. This approach, which has come into the pedagogical research field recently from the field of technical sciences, has not yet been sufficiently developed and considered in relation to the theory and practice of special and inclusive education. The article presents the experience of the author's long-term in-depth study of the opportunities of interaction between the specialists of psychopedagogical support and the families of young and junior preschool children with developmental disorders. According to the author, the systemic-synergetic approach allows determining the optimal strategy of including the family of a “special” child in the system of psycho-pedagogical intervention. Considering the conception of the systemic-synergetic approach, the author proposes to define the family as a microsystem in relation to the macrosystem of psycho-pedagogical intervention. Further, the author characterizes the stages of psychological transformation of the family of a child with developmental disorders, starting from its closed and vulnerable state in terms

водится характеристика этапов психологической трансформации семьи ребенка с отклонениями в развитии, начиная от ее закрытого и уязвимого состояния с точки зрения потери ресурсов, заканчивая значительными качественными изменениями под воздействием извне (со стороны системы психолого-педагогического сопровождения), выражающимися в психологическом прорыве. Теоретический анализ этапов иллюстрируется аспектами практического экспериментального исследования автором большой выборки семей, воспитывающих детей раннего и младшего дошкольного возраста с отклонениями в развитии.

Ключевые слова: дети раннего возраста, ранний возраст, младшие дошкольники, родители, семейное воспитание, детско-родительские отношения, отклонения в развитии, дети с отклонениями в развитии, системно-синергетический подход, психолого-педагогическое сопровождение.

Информация об авторе: Григоренко Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Института психологии и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет; адрес: 117261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, 8, стр. 2, email: nugrigorenko@mail.ru.

Для цитирования: Григоренко, Н. Ю. Системно-синергетический подход в работе специалистов психолого-педагогического сопровождения с семьей ребенка с отклонениями в развитии на ранних этапах / Н. Ю. Григоренко. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 4 (76). — С. 111-126.

of loss of resources, and ending with significant qualitative change under the influence from the outside (from the system of psycho-pedagogical support), manifested by a psychological breakthrough. The theoretical analysis of the stages is illustrated by cases of the author's practical experimental study of a large sample of families raising young and junior preschool children with developmental disorders.

Keywords: children at an early age, early age, junior preschoolers, parents, family education, parent-child relationships, developmental disorders, children with developmental disorders, systemic-synergetic approach, psycho-pedagogical support.

Author's information: Grigorenko Natal'ya Yur'evna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Institute of Psychology and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

For citation: Grigorenko, N. Yu. (2024). Systemic-synergetic Approach in the Work of Psycho-pedagogical Support Specialists with the Family of a Child with Developmental Disorders at an Early Age. *Special Education*, 4(76), pp. 111-126. (In Russ.).

При появлении на свет ребенка его семья изменяет вектор своего развития, корректируя свои жизненные ориентиры и целевые установки. Ожидая малыша, родители чаще всего подсознательно «рисуют» его образ, его более успешные, чем у них, перспективы в будущем. И тем тяжелее для них разочарование в своих надеждах, когда в первые годы жизни у ребенка обнаруживаются отклонения в развитии, он все больше отстает в усвоении разноплановых жизненно важных навыков от своих благополучных сверстников.

Любая семья имеет свои ресурсы и дефициты. Для гармоничного развития семьи необходимо, чтобы ресурсы могли покрыть эти дефициты и при этом не быть истощены. В семье «особого» ребенка дефициты чаще всего преобладают над ресурсами, которые без дополнительной поддержки извне не пополняются.

Ресурсы истощаются под натиском проблем, воздействующих на семью. Такая семья сталкивается с психологическими проблемами: психологической «потерей» нормального ребенка, которого ожидали родители; резким ограничением социальных контактов семьи, что может быть инициировано как самими родителями, которые не хотят, чтобы окружающие знали об их проблеме, так и близкими семье людьми

(родственниками, друзьями), пытающимися отгородиться от общения с семьей; потерей личной свободы родителей (прежде всего матери) из-за сверхзависимости своих детей; очень низкой самооценкой, самообвинением в сложившейся ситуации; появлением чувства безысходности, бессилия перед сложившейся ситуацией. К психологическим проблемам добавляются эмоциональные: растерянность, психологическая дезориентация, подавленность, раздражительность, агрессия на ребенка, супруга и самоагрессия. Стресс, который испытывают родители, переходя в хроническую стадию, обуславливает соматические проблемы, выражающиеся в неврозах и обострении хронических заболеваний. В большинстве случаев семья испытывает финансовые проблемы в связи с сокращением семейного бюджета, так как матери, включаясь в процесс коррекционно-развивающей работы с детьми, увольняются со своего рабочего места, а деньги уходят на дополнительные медицинские и психолого-педагогические исследования, а также на медикаментозное лечение и коррекционно-развивающее воздействие. К этому добавляются проблемы информационного плана, когда у родителей ограничен доступ к конкретной информации о возможностях получения психолого-педагогической помощи на

ранних этапах и на последующих возрастных ступенях, а также нет представлений об алгоритме их действий сразу после установления клинического диагноза и/или получения психолого-педагогического заключения о состоянии ребенка.

В идеальном варианте обращение родителей с малышом к врачам и специалистам психолого-педагогического сопровождения (психологам, логопедам, дефектологам) на ранних этапах — в младенческий и ранний периоды развития ребенка — способствует своевременному выявлению дефицитов соматического состояния, психомоторного развития, социальной, познавательной и коммуникативной сфер. Включение в систему комплексного воздействия не только малыша, но и его семьи (прежде всего родителей, а далее близких родственников) способствует созданию для ребенка наиболее благоприятных условий коррекционно-развивающей среды, позволяющей максимально нивелировать отклонения в развитии на ранних этапах и предупредить вторичные и третичные дефекты. При этом эффективность такой работы напрямую зависит от ее построения на основе конгломерата таких подходов, как индивидуально-дифференцированный, комплексный, системный, семейно-центрированный и др. Но ситуа-

ция работы специалистов с семьей «особого» ребенка не всегда бывает такой идеальной, своевременной и быстро разрешаемой. На последующих возрастных этапах семья без системной психолого-педагогической и медико-социальной помощи страдает все больше, нарушения в развитии ребенка усугубляются вторичными дефектами. Результаты работы специалистов сопровождения с семьей ребенка раннего возраста с разными вариантами дизонтогенеза значительно отличаются от результатов, которые возможно получить в дошкольном и школьном возрасте.

К сожалению, ни один из вышеперечисленных подходов не дает возможности глобальной разработки модели внутренней и внешней перестройки семьи «особого» ребенка, восполнения ее ресурсов и определения этапов этой качественной трансформации.

Теоретический анализ разрабатываемой темы позволил нам выделить **системно-синергетический подход** как один из наиболее эффективных для определения конструктивных стратегий работы с семьями детей первых лет жизни и дошкольного возраста, имеющих различные отклонения в развитии, и их реализации в практике консультативной работы.

Данный подход не так давно стал применяться в исследованиях

общепедагогической направленности (В. Г. Буданов [1], Е. Н. Князева [7], С. В. Кривых [8], С. П. Курдюмов [7], В. И. Писаренко [10] и др.), но для научных изысканий в рамках специальной педагогики его активно не применяли, на что указывают лишь единичные исследователи, такие как Е. А. Екжанова [4], Т. Н. Симонova [14].

На основе данного подхода было построено наше взаимодействие с семьями детей раннего и младшего дошкольного возраста с отклонениями в развитии в рамках экспериментального исследования, осуществлявшегося с 2009 по 2021 г. на базе структурных подразделений бюджетных и коммерческих образовательных организаций г. Москвы и Московской области (служб ранней помощи [раннего вмешательства], лекотек, центров игровой поддержки ребенка, групп кратковременного пребывания «Особый ребенок», ясельных и младших групп дошкольных отделений образовательных организаций). В работу были включены 542 семьи, воспитывающие детей 2-го, 3-го и 4-го года жизни с отклонениями в развитии.

Рассматривая суть системно-синергетического подхода, следует отметить, что он базируется на концепции бельгийского естествоиспытателя, лауреата Нобелевской премии И. Р. Пригожина

о том, что термодинамические системы при определенных условиях, а именно при поглощении ими энергии из окружающего пространства, могут осуществлять качественный скачок к усложнению. На современном этапе развития науки системно-синергетический подход включен в концептуальную основу разнообразных научных областей, в число которых входит педагогика и ее прикладные отрасли, что получило свое отражение в работах В. И. Загвязинского [6]. Его монография «Противоречия процесса обучения» не содержит конкретного указания на синергетический подход, но в ней представлены его основные составляющие и рассмотрены перспективы его применения в рамках педагогической деятельности.

Т. М. Жидких [5] рассматривает педагогические системы (социальные структуры) как особые системы, обладающие рядом таких качеств, как открытость, спонтанность, вариативность, импровизационность, способность к самоорганизации и саморазвитию, возможностью перехода из неустойчивого состояния в устойчивое под влиянием определенных факторов и их сочетаний, способностью к появлению новых прогрессивных изменений (так называемому прорыву). Также автор выделяет условия эффективного управления педагогической системой.

Что же позволяет сделать системно-синергетический подход применительно к теоретико-методологической основе специальной педагогики? Прежде всего попытаться выйти за традиционные рамки ранее проведенных исследований и оценить систему взаимодействия специалистов сопровождения с семьей «особого» ребенка под иным углом зрения. Благодаря ему более четкими и конкретными становятся противоречия между командой педагогов и специалистов психолого-педагогического сопровождения и семьями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии. В частности, ярким противоречием является запрос родителей «особых» детей об узкой специализированной помощи («Научите ребенка говорить!»), который значительно отличается от проблемной социально-психологической ситуации развития ребенка, которую оценивают специалисты в ходе проведения психолого-педагогической диагностики.

В большинстве случаев родители не могут сразу понять и принять все сложности социально-психологической ситуации развития их ребенка, тем самым затормаживая процесс качественных изменений этой ситуации.

В рамках системно-синергетического подхода мы рассматриваем семью ребенка с отклонения-

ми в развитии как *микросистему*, проходящую несколько фаз изменения своего состояния (начальной фазой при этом является закрытое стабильное состояние, когда семья оказывается один на один со своими проблемами, болью и переживаниями, быстро истощая внутренние ресурсы), а систему психолого-педагогического воздействия — как *макросистему*, под влиянием которой микросистема становится нестабильной и переходит на новый уровень, вырабатывая внутренние ресурсы.

Подробный анализ полученных в ходе экспериментального исследования качественных изменений в развитии детей, в психологических установках их родителей и детско-родительских отношениях позволил выделить этапы трансформации семьи ребенка с отклонениями в развитии на основе системно-синергетического подхода (Н. Ю. Григоренко, Ю. А. Покровская, К. С. Махнач [2]).

На первом этапе семья ребенка с отклонениями в развитии — это замкнутая микросистема, достаточно быстро тратящая свои ресурсы.

Для родителей ребенка с отклонениями в развитии стресс от «потери» психологического образа успешного, нормально развивающегося ребенка, который они создали для себя до неутешительного вердикта врачей и спе-

циалистов психолого-педагогического профиля, становится «спусковым крючком» для изоляции себя от окружающего социума. Семья ограничивает себя в контактах с друзьями и близкими, боясь упреков и непонимания. Им страшно, что окружающие люди, даже самые близкие, будут смотреть косо на «особого» ребенка, родители боятся осуждения, насмешек, непринятия, хотят оставаться в глазах социума самой обычной благополучной семьей. Родители переживают обозначившуюся проблему внутри семьи, пытаются справиться собственными силами. Но при выраженных отклонениях в развитии малыша им трудно самостоятельно наладить социальное взаимодействие и общение с ним. Они не имеют представления, как научить ребенка взаимодействовать с окружающими его людьми. Трудности коммуникативного взаимодействия «особого» ребенка со взрослыми и его особого эмоционального состояния выходят на первый план и как бы отодвигают назад проблемы, проявляющиеся в других линиях развития (социальной, познавательной, двигательной).

Родители, обращаясь к специалистам, пытаются на первых порах решить две основные для них проблемы:

- получить быструю, эффективную помощь по преодолению соци-

ально-коммуникативных и речевых дефицитов у ребенка [3];

- и найти специалистов (врачей, дефектологов, логопедов, психологов), которые смогут дать им надежду на благополучный выход из этой психотравмирующей ситуации и обещать практически полную компенсацию проблем их ребенка.

Но при обращении в специализированное учреждение за помощью специалистов в процессе проведения комплексной психолого-педагогической диагностики родители обнаруживают, что в большинстве случаев проблемы развития ребенка гораздо сложнее, чем семья себе представляла. Родители могут демонстрировать неоправданное возмущение, утверждая, что они лучше знают и понимают своего ребенка, что его потенциал гораздо выше, чем продемонстрированный в рамках психолого-педагогических диагностических мероприятий («Вы не так понимаете ситуацию моего ребенка, как я! Вы не видите его потенциал, о котором знаю я! Он просто маленький, он это перерастет!»). Родители начинают посещать различных врачей и специалистов психолого-педагогического профиля в поисках того, чье мнение их устроит и даст надежду на лучший прогноз. Это может сильно затянуть по времени начало систематических коррекционно-раз-

вивающих мероприятий, привести к снижению компенсаторных возможностей организма ребенка. Психологическое стрессовое состояние родителей в этот период также усугубляется, они теряют надежду на благополучный исход ситуации. Таким образом, *нестабильная микросистема (семья ребенка с отклонениями в развитии) пытается достичь стабильности своего состояния, быстро истощая свои внутренние силы и резервы*. Возникает противоречие, которое может быть разрешено лишь посредством выхода семьи «особого» ребенка за созданные ею ограничительные рамки. А специалистам психолого-педагогического сопровождения необходимо мягко вовлечь семью в длительное стабильное взаимодействие.

Поэтому важная задача специалистов психолого-педагогического профиля образовательных, социальных или медицинских организаций, в которые обращаются родители за помощью, — адекватно и не формально отреагировать на запрос родителей, вникнуть в их проблему и правильно, четко организовать первое взаимодействие с семьей ребенка с отклонениями в развитии. Очень важно первое общение семьи со специалистами на психолого-педагогическом консилиуме организации, куда обращаются родители. От этой встре-

чи зависит включение ребенка и его семьи в систему психолого-педагогического воздействия.

Второй этап — *начальная стадия внешнего влияния на микросистему семьи* — начинается с *конструктивной беседы с родителями*, ориентированной на формирование у них позитивных психологических установок на необходимость систематической коррекционно-развивающей работы с ребенком психолога, дефектолога, логопеда, консультативной помощи родителям и членам семьи, периодического контроля соматического и неврологического статуса ребенка врачами (психиатром, детским неврологом, оториноларингологом, окулистом, ортопедом и т. д.), обеспечивающих поддерживающую медикаментозную терапию.

В ходе беседы выявляются основные проблемные моменты, которые тревожат родителей. Специалисты предпринимают первые попытки снизить уровень тревожности и недоверия семьи, настроить родителей на позитивный вариант развития событий при их активном участии в коррекционно-развивающем процессе.

В процессе комплексной психолого-педагогической диагностики, позволяющей выявить как основные дефициты в развитии ребенка, так и сильные его стороны, определяется актуальный уровень основных линий развития малы-

ша (социальной, познавательной, коммуникативной, двигательной). При этом специалисты аккуратно, тактично демонстрируют родителям основные проблемы ребенка, акцентируя внимание как на дизонтогенетических проблемах, которые нужно решать в первую очередь, так и на компенсаторных возможностях малыша, являющихся его сильной стороной. Результатом диагностики становится определение стратегии продвижения ребенка в рамках системы специального или инклюзивного образования, то есть должен быть выбран педагогический маршрут. Диагностические мероприятия являются отправной точкой для проектирования модели целенаправленного образования, воспитания и развития «особого» малыша в варианте разработки адаптированной основной образовательной программы, а также параметрирования оценки успешности продвижения ребенка и его семьи в рамках коррекционно-развивающего процесса.

Эмоциональный фон родителей очень зависит от успешного продвижения или устойчивой задержки ребенка в развитии, поэтому так важно на втором этапе включить родителей в психолого-педагогический процесс и настроить их на активное участие в нем. Родители должны стать важной составляющей этой нестабиль-

ной психолого-педагогической макросистемы, научиться включаться в образовательный и воспитательный процесс как полноценные его участники. Но пока на втором этапе они становятся учениками наравне со своими детьми. Они должны эмоционально осознанно проживать вместе с ребенком его кризисные периоды развития, его взлеты и регрессии. Именно эти противоречия, кризисы в развитии, обучении и воспитании «особого» малыша и являются движущей силой для совершенствования специальных образовательных условий, подбора наиболее эффективных педагогических и психологических методов и приемов, способствующих нивелированию ярких негативных проявлений (например, аффективных манифестаций, «полевого» поведения, индифферентности к окружающему миру и т. п.), коррекции параметров мониторинга эффективности педагогической системы (макросистемы), в которую включен ребенок. Родители же на данном этапе должны освоить наиболее эффективные способы и приемы конструктивного взаимодействия и общения со своим «особым» малышом, гашения нежелательного поведения, прекращения стереотипий, аффективных манифестаций. Специалисты на данном этапе должны выбрать наиболее эффектив-

ную стратегию консультативной работы с каждой семьей ребенка с отклонениями в развитии с учетом ее особых нужд и потребностей и в целях повышения у родителей психолого-педагогической компетентности в вопросах развития, обучения и воспитания их «особых» детей. Но наиболее важная задача на данном этапе — сформировать позитивную родительскую установку на социальное взаимодействие и партнерство в общении со своими детьми, на ведущую роль в оказании им помощи в процессе коррекционно-развивающей работы.

Следует отметить, что 386 исследованных нами семей (71 %), воспитывавших детей раннего и младшего дошкольного возраста с отклонениями в развитии, испытывали серьезные сложности в принятии социально-психологической ситуации проблемного развития своего ребенка. И второй период их психологической трансформации при их включении в систему целенаправленного психолого-педагогического воздействия оказался затяжным по времени и проблемным в психологическом плане. Родители, видя начальную положительную динамику в развитии малышей, обнадеживались, их жизненный тонус повышался. Но как только наблюдалась фаза снижения уровня положительных изменений, родители испытывали тре-

вожность, снижение уровня положительного эмоционального фона. Такие «эмоциональные качели» затрудняли формирование у родителей установок на активное включение в коррекционно-развивающий процесс, так как не все родители верили в положительный исход психолого-педагогического воздействия. В этот период очень многое зависело от тактичной манеры общения и корректного консультирования специалистами родителей. Следует отметить, что это были семьи, в которых дети имели выраженную задержку психомоторного развития, а также дети «группы риска» по проявлениям расстройств аутистического спектра.

В рамках *третьего этапа* происходит *встраивание микросистемы семьи «особого» ребенка в макросистему психолого-педагогического воздействия специалистов*, дающую свои ресурсы и движущие силы (являющуюся «донором» на этом этапе для микросистемы семьи, выступающей «акцептором»). В рамках этого этапа осуществляется уже не мягкое влияние на семью, а интенсивная систематическая работа с детьми и родителями (чаще всего в диадах «ребенок — мать» или в триадах «ребенок — мать — отец»), где специалисты, занимаясь с ребенком, обучают родителей многим доступным кор-

рекциянно-развивающим приемам, помогают закрепить формирующееся конструктивное социальное взаимодействие и общение, регулируют коммуникативное поведение как в семье по отношению к ребенку, так и родителей по отношению друг к другу, другим членам семьи. На этом этапе вырабатывается оптимальная стратегия коммуникативного, эмоционального взаимодействия и повышается психолого-педагогическая компетентность родителей по отношению к развитию, обучению и воспитанию своих «особых» детей. Психолого-педагогическая макросистема подпитывает микросистему семьи ребенка с отклонениями в развитии за счет таких ресурсов, как вариативные гибкие стратегии взаимодействия специалистов и педагогов с детьми с отклонениями в развитии и их семьями (А. А. Баранов [13], Е. А. Медведева [9], А. В. Павлова [11], Ю. А. Разенкова [11; 12], А. А. Реан [13], А. С. Сунцова [13], Н. Ш. Тюрина [15], О. В. Югова [9]).

Итогом третьего этапа психологической трансформации семьи «особого» ребенка под воздействием психолого-педагогической системы является перестройка ценностных ориентиров, когда у родителей на первый план выходят приоритеты ребенка и они полностью принимают роль «по-

мощников» своим детям на пути их развития, обучения и воспитания, становятся партнерами по социальному взаимодействию и общению при сохранении роли «ведущего», правила которого ребенок принимает и им следует.

Все исследованные нами семьи прошли данный этап, но, к сожалению, примерно 90 семей (около 16 % исследованного контингента семей) на нем и остановилась, не достигнув серьезного психологического прорыва. Родителям было удобно и комфортно постоянно получать помощь и поддержку специалистов образовательных организаций, мотивации к самостоятельным конструктивным действиям без постоянного руководства и консультаций они не испытывали.

В рамках реализации системно-синергетического подхода ***четвертый этап*** знаменуется *качественными изменениями нестабильной педагогической микросистемы семьи «особого» ребенка, которая совершенствуется, усложняется и совершает значительный прорыв* под воздействием жесткой жизненной необходимости и неожиданно проявляющихся факторов (осознания родителями целостной картины особенного развития ребенка, его жизненных нужд и особых образовательных потребностей и т. п.). В результате чего уже сами родители, уверенные в своих силах

и потенциале собственного ребенка, могут делать осознанный выбор приемов и средств коррекционно-развивающего воздействия, корректировать поведение своих детей, помогать им выстраивать свои взаимоотношения с окружающим миром.

Но для результативного управления данной микросистемой во благо развития «особого» ребенка специалисты психолого-педагогического сопровождения должны уметь моделировать основные этапы обучения, воспитания и развития малыша с отклонениями в развитии и формирования его родителей как полноценных партнеров по общению и помощников в разрешении проблемных жизненных ситуаций. Данная модель предполагает реализацию единой базовой составляющей и вариативные гибкие стратегии взаимодействия специалистов и педагогов с детьми и их родителями в рамках ранней комплексной психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с проблемами развития. Тогда становится возможным эффективно управлять коррекционно-педагогической системой, в которой находится «особый» ребенок на разных возрастных этапах и в различных социально-экономических условиях. На данный этап перешли 452 семьи (84 % исследованного контингента).

Таким образом, системно-синергетический подход определяет психолого-педагогическую систему воздействия специалистов как *открытую гибкую систему*, позволяющую подбирать наиболее оптимальный вариант коррекционно-развивающей и консультативной работы по развитию познавательной и социально-коммуникативной деятельности детей с отклонениями в развитии и повышению психолого-педагогических компетенций их родителей для каждого индивидуального случая и применять ее с учетом условий любой образовательной организации, работающей с данным контингентом. Системно-синергетический подход позволяет специалистам в ходе взаимодействия с семьей правильно определять ступень ее качественной трансформации и мягко управлять этим процессом.

Литература

1. Буданов, В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики / В. Г. Буданов. — Текст : непосредственный // Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов / под ред. В. С. Степина, С. П. Курдюмова. — Москва : [б. и.], 2000.
2. Григоренко, Н. Ю. Системно-синергетический подход к формированию социально-коммуникативных умений у детей с расстройствами аутистического спектра в рамках оказания ранней комплексной помощи / Н. Ю. Григоренко, Ю. А. Покровская, К. С. Махнач. — Текст : непосредственный // Мир специальной педагогики и психологии : науч.-практ. альманах. — Москва : [б. и.], 2023. — С. 7–14.

3. Григоренко, Н. Ю. Формирование основ общения у детей первых лет жизни с нормальным и аномальным развитием : моногр. / Н. Ю. Григоренко ; под ред. Ю. Е. Вятлевой. — Москва : Логомаг, 2020. — 336 с. — Текст : непосредственный.
4. Екжанова, Е. А. Изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения дошкольников с умственной недостаточностью (умственно отсталые дети и дети с задержкой психического развития) : дис. ... д-ра пед. наук / Екжанова Е. А. — Москва, 2023. — 372 с. — Текст : непосредственный.
5. Жидких, Т. М. Системно-синергетический подход как педагогическая проблема / Т. М. Жидких. — Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. — 2006. — № 4. — С. 62–66.
6. Загвязинский, В. И. Противоречия процесса обучения / В. И. Загвязинский. — Свердловск : Сред.-Урал. кн. изд-во, 1971. — 183 с. — Текст : непосредственный.
7. Князева, Е. Н. Трансдисциплинарность синергетики: следствия для образования / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. — Текст : непосредственный // Синергетическая парадигма: человек и общество в условиях нестабильности. — Москва : [б. и.], 2003.
8. Кривых, С. В. Развивающее и развивающееся образование: синергетические аспекты образования / С. В. Кривых. — Новокузнецк : [б. и.], 2000. — Текст : непосредственный.
9. Медведева, Е. А. Особенности ресурсных возможностей семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями в развитии / Е. А. Медведева, О. В. Югова. — Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 72-1. — С. 198–201.
10. Писаренко, В. И. Синергетические идеи в педагогике / В. И. Писаренко. — Текст : непосредственный // Известия Южного федерального университета. Технические науки. — 2012. — Т. 135, № 10. — С. 111–119.
11. Разенкова, Ю. А. Потребности и ресурсы семьи ребенка с ОВЗ в ситуации вынужденной самоизоляции / Ю. А. Разенкова, А. В. Павлова. — Текст : непосредственный // Сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» / редкол.: Ю. В. Варданян (науч. ред.) [и др.]. — Саранск : Мордовский государственный педагогический институт, 2021. — С. 321–328.
12. Разенкова, Ю. А. Предупреждение и преодоление трудностей развития общения у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья : дис. ... д-ра пед. наук. — Москва, 2017. — 207 с. — Текст : непосредственный.
13. Реан, А. А. Ресурсы семьи в социокультурной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья / А. А. Реан, А. А. Баранов, А. С. Сунцова. — Текст : непосредственный // Развитие личности. — 2017. — № 4. — С. 38–56.
14. Симонова, Т. Н. Синергетическая модель психолого-педагогической помощи дошкольникам с тяжелой двигательной патологией : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Москва, 2011. — 43 с. — Текст : непосредственный.
15. Тюрина, Н. Ш. Роль и ресурсы родительского сообщества в изменении практики предоставления услуг ранней комплексной помощи / Н. Ш. Тюрина. — Текст : непосредственный // Ранняя помощь ребенку с ОВЗ в межведомственном пространстве города Москвы : сб. материалов круглого стола, 30 сент. 2015г. / АНО «Совет по вопросам упр. и развития». — Москва : [б. и.], 2015. — С. 108–119.

References

1. Budanov, V.G. (2000). Transdisciplinary education, technologies and principles of synergetics [Transdisciplinary education,

technologies and principles of synergetics]. In V.S. Stepin, S.P. Kurdyumov (Eds.), *Sinergeticheskaya paradigma: mnogoobrazie poiskov i podkhodov*. Moscow. (In Russ.)

2. Grigorenko, N.Yu., Pokrovskaya, Yu.A., & Makhnach, K.S. (2023). Sistemno-sinergeticheskii podkhod k formirovaniyu sotsial'no-kommunikativnykh umeniy u detey s rasstroystvami avisticheskogo spektra v ramkakh okazaniya ranney kompleksnoy pomoshchi [Systemic-synergetic approach to the formation of social and communicative skills in children with autism spectrum disorders in the framework of early comprehensive assistance]. In *Mir spetsial'noy pedagogiki i psikhologii* (Scientific and practical almanac, pp. 7–14). Moscow. (In Russ.)

3. Grigorenko, N.Yu. (2020). *Formirovaniye osnov obshcheniya u detey pervykh let zhizni s normal'nyim i anomal'nyim razvitiem* [Formation of the basics of communication in children of the first years of life with normal and abnormal development] [Monograph] (Ed. Yu.E. Vyatleva). Moscow: Logomag, 336 p. (In Russ.)

4. Ekzhanova, E.A. (2023). *Izobrazitel'naya deyatel'nost' v sisteme vospitaniya i obucheniya doskol'nikov s umstvennoy nedostatochnost'yu (umstvenno otstalye deti i deti s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya)* [Visual activity in the system of education and training of preschoolers with mental retardation (mentally retarded children and children with mental retardation)] [Dis. of Dr of Pedagogical Sciences]. Moscow, 372 p. (In Russ.)

5. Zhidkikh, T.M. (2006). Sistemno-sinergeticheskii podkhod kak pedagogicheskaya problema [Systemic-synergetic approach as a pedagogical problem]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik*, 4, 62–66. (In Russ.)

6. Zagvyazinskiy, V.I. (1971). *Protivorechiya protsessa obucheniya* [Contradictions of the learning process]. Sverdlovsk: Sred.-Ural. kn. izd-vo, 183 p. (In Russ.)

7. Knyazeva, E.N., & Kurdyumov, S.P. (2003). *Transdistsiplinarnost' sinergetiki: sledstviya dlya obrazovaniya* [Transdisciplinarity of synergetics: implications for educa-

tion]. In *Sinergeticheskaya paradigma: chelovek i obshchestvo v usloviyakh nestabil'nosti*. Moscow. (In Russ.)

8. Krivikh, S.V. (2000). *Razvivayushchee i razvivayushcheesya obrazovanie: sinergeticheskie aspekty obrazovaniya* [Developing and developing education: synergetic aspects of education]. Novokuznetsk. (In Russ.)

9. Medvedeva, E.A., & Yugova, O.V. (2021). Osobennosti resursnykh vozmozhnostey sem'i, vospityvayushchey rebenka s narusheniyami v razvitiy [Features of the resource capabilities of a family raising a child with disabilities]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 72-1, 198–201. (In Russ.)

10. Pisarenko, V.I. (2012). Sinergeticheskie idei v pedagogike [Synergetic ideas in pedagogy]. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Tekhnicheskie nauki*, 135(10), 111–119. (In Russ.)

11. Razenkova, Yu.A., & Pavlova, A.V. (2021). Potrebnosti i resursy sem'i rebenka s OVZ v situatsii vynuuzhdennoy samoizolyatsii [A. Needs and resources of the family of a child with disabilities in a situation of forced self-isolation]. In Yu.V. Vardanyan (Scient. Ed.), *Integratsiya nauki i obrazovaniya v XXI veke: psikhologiya, pedagogika, defektologiya* (Collection of scientific papers based on the materials of the IV International scientific and practical conference, pp. 321–328). Saransk: Mordovskiy gosudarstvennyy pedagogicheskii institut. (In Russ.)

12. Razenkova, Yu.A. (2017). *Preduprezhdenie i preodolenie trudnostey razvitiya obshcheniya u detey rannego vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Prevention and overcoming of communication development difficulties in young children with disabilities] [Dis. of Dr ped. Sciences.]. Moscow, 207 p. (In Russ.)

13. Rean, A.A., Baranov, A.A., & Suntsova, A.S. (2017). Resursy sem'i v sotsiokul'turnoy integratsii rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Family resources in the socio-cultural integration of a child with disabilities]. *Razvitie lichnosti*, 4, 38–56. (In Russ.)

14. Simonova, T.N. (2011). *Sinergeticheskaya model' psikhologo-pedagogicheskoy pomoshchi doskol'nikam s tyazhelyoy dvigatel'noy patologiyey* [author's abstract of dis. of Dr of Ped. Sciences]. Moscow, 43 p.
15. Tyurina, N.Sh. (2015). Rol' i resursy roditel'skogo soobshchestva v izmenenii praktiki predstavleniya uslug ranney kompleksnoy pomoshchi [The role and resources of the parent community in changing the practice of providing early comprehensive assistance services]. In *Rannyyaya pomoshch' rebenku s OVZ v mezhdunarodnom prostranstve goroda Moskvy* (Collection of materials of the round table, September 30, 2015, pp. 108–119). Moscow: ANO «Sovet po voprosam upr. i razvitiya». (In Russ.)

Евгения Борисовна Марушак^{1✉}

Ольга Евгеньевна Игнатенко^{2✉}

Evgenia B. Maruszak^{1✉}

Olga E. Ignatenko^{2✉}

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СЕМЬИ РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FAMILY OF A YOUNG CHILD WITH DISABILITIES

¹ Министерство труда и социального развития Новосибирской области, Новосибирск, Россия, em1902@bk.ru, SPIN-код: 7001-6023

² Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия, fppd-205@mail.ru, SPIN-код: 3852-5139

¹ Ministry of Labor and Social Development of Novosibirsk Region, Novosibirsk, Russia, em1902@bk.ru, SPIN code: 7001-6023

² Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia, fppd-205@mail.ru, SPIN code: 3852-5139

Аннотация. В статье представлен опыт специалистов регионального ресурсного центра «Семья и дети» Новосибирского государственного педагогического университета по работе с семьями, воспитывающими детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Проанализированы статистические данные о количестве и возрастном составе детей-инвалидов в Российской Федерации, результаты исследований ресурсного состояния семьи ребенка с нарушением развития, а также данные онлайн-опроса о социальной ситуации семей, воспитывающих детей раннего возраста с выявленными нарушениями. Описана практика психолого-педагогической помощи детям раннего возраста через повышение родительской компетентности. На базе регио-

Abstract. The article presents the experience of the specialists from the regional resource center “Family and Children” of Novosibirsk State Pedagogical University working with families raising young children with disabilities. The study analyzes the statistical data on the number and age of children with disabilities in the Russian Federation, the results of a survey of the resource status of the family of a child with developmental disabilities, as well as the data from an online questionnaire about the social situation of families raising young children with the diagnosed disabilities. The authors describe the practice of psycho-pedagogical support for young children through increasing parental competence. The regional resource center “Family and Children” of Novosibirsk State Pedagogical Uni-

© Марушак Е. Б., Игнатенко О. Е., 2024

нального ресурсного центра «Семья и дети» Новосибирского государственного педагогического университета действует служба психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям (законным представителям) ребенка. На основе опыта деятельности службы проанализированы запросы родителей детей раннего возраста с выявленными нарушениями, которые связаны с необходимостью специальной помощи со стороны специалистов в повседневных жизненных ситуациях. Выделены основные технологии, направленные на активизацию ключевых ресурсов семьи: работа с картой «Ориентировочная основа навигации», работа с картой «Чек-лист для родителей», работа с методикой «Эко-карта семьи», флештренинг, использование цифровых образовательных ресурсов.

Система психолого-педагогической помощи семье, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, должна быть комплексной и направленной на понимание родителями проблем ребенка, переструктурирование жизненных ценностей, повышение самооценки родителей, развитие инициативы и активной субъектной позиции в коррекционно-педагогической деятельности с ребенком.

Ключевые слова: психолого-педагогическая поддержка, формы работы, работа с родителями, ранняя помощь, семейное воспитание, родители, ранний возраст, дети раннего возраста, семьи детей с ОВЗ, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, флештренинг, эко-карта, цифровые образовательные ресурсы.

versity functions as a special service providing psycho-pedagogical, methodological and consulting support for the parents (legal representatives) of the child. On the basis of the practical experience of this service, the study analyzes the requests of the parents of young children with the diagnosed disabilities, which are associated with the need for special support of specialists in everyday life situations. The authors have identified the main techniques aimed at activating the key family resources: work with the “Basics of Navigation” map, work with the “Checklist for Parents”, work based on the “Family Eco-Map” technique, application of the method of flash training, and the use of digital educational resources.

The system of psycho-pedagogical support for a family raising a young child with disabilities should be comprehensive and aimed at helping the parents discern and understand the child's problems, restructuring the life values, increasing the parents' self-esteem, and encouraging initiative and active subject position in the course of the rehabilitation-educational support of the child with disabilities.

Keywords: psycho-pedagogical support, forms of work, work with parents, early support, family education, parents, early childhood, young children, families of children with disabilities, disabilities, children with disabilities, flash training, eco-map, digital educational resources.

Информация об авторах: Марущак Евгения Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, заместитель министра труда и социального развития Новосибирской области; адрес: 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллойская, д. 28; email: em1902@bk.ru.

Игнатенко Ольга Евгеньевна, руководитель регионального ресурсного центра «Семья и дети», Новосибирский государственный педагогический университет; адрес: 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллойская, д. 28; email: fppd-205@mail.ru.

Для цитирования: Марущак, Е. Б. Психолого-педагогическая поддержка семьи ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / Е. Б. Марущак, О. Е. Игнатенко. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 4 (76). — С. 127-138.

Author's information: Maruszak Evgenia Borisovna, Candidate of Psychology, Associate Professor, Deputy Minister of Labor and Social Development of Novosibirsk Region, Novosibirsk, Russia.

Ignatenko Olga Evgenievna, Head of the Regional Resource Center "Family and Children", Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia.

For citation: Maruszak, E. B., Ignatenko, O. E. (2024). Psycho-pedagogical Support for the Family of a Young Child with Disabilities. *Special Education*, 4(76), pp. 127-138. (In Russ.)

Введение

В настоящее время в российском обществе происходит переосмысление феномена семьи. Семья становится более динамичной и мобильной и выполняет не только репродуктивную, хозяйственно-бытовую, воспитательную функции, но и выступает для всех членов оплотом стабильности, психологической поддержки. Важным компонентом современной семьи становится наличие ценностно-смыслового поля, которое позволяет выстроить индивидуальную концепцию семейных взаимоотношений, направленную и на самореализацию всех членов семьи, и на развитие ответственного родительства.

В связи с этим важнейшей задачей государства является сохранение и укрепление ресурсов семьи, которые позволяли бы выстраивать долгие и крепкие семейные взаимоотношения по индивидуальному выбору. Особо актуальной данная задача является в отношении семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями в развитии.

По данным Федеральной службы государственной статистики с 2018 г., в Российской Федерации наметилась тенденция повышения уровня инвалидизации детского населения. На конец 2023 г. в России детей до 18 лет, имеющих инвалидность — 755 тыс. чел., из них детей от 0

до 7 лет, имеющих инвалидность — 199 тыс. чел. Наиболее часто встречаемые формы болезни: психические расстройства и расстройства поведения, болезни нервной системы, врожденные аномалии, деформации и хромосомные нарушения¹.

Результаты и обсуждение

Отечественные и зарубежные ученые, занимающиеся исследованием проблем семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), относят такую семью к категории «особых», соотнося фазы психологического состояния родителей в процессе становления их позиции к ребенку с ОВЗ с этапами переживания горя [6; 13; 14].

Стоит отметить исследование О. В. Юговой, посвященное ресурсному состоянию родителей ребенка раннего возраста с нарушениями развития. Статус «ресурсная семья» получили 19 % родителей — эти родители активно сотрудничают со специалистами психолого-педагогического и медицинского профиля, они владеют информацией об

особенностях развития ребенка, знают приемы и технологии работы со своим ребенком, они адаптивны и принимают ребенка адекватно. Важным элементом ресурсности выступают активные помогающие родственники [15].

Статус «относительно ресурсная семья» получили 50 % родителей. Эти родители настроены на сотрудничество, но при этом не проявляют активности, стараются передать свои воспитательные полномочия другим, владеют поверхностным представлением об особенностях развития ребенка.

Статус «малоресурсная семья» получил 31 % семей. Родители этой группы демонстрировали низкую компетентность, отрицали диагноз ребенка, не вступали во взаимодействие со специалистами, проявляли попустительский стиль воспитания.

В 2022 г. рабочая группа ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» опубликовала итоговый отчет по изучению актуальных потребностей российских семей, воспитывающих детей раннего, дошкольного и школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и/или инвалидностью [4].

Специалистами был проведен онлайн-опрос 92 355 родителей, проживающих во всех субъектах РФ, состоящий из четырех ин-

¹ Федеральная служба государственной статистики : официальный сайт. — URL : <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения: 06.03.2024) — Режим доступа : для зарегистрированных пользователей. — Текст : электронный.

формационных блоков: общая информация о членах семьи, обстоятельства жизни семьи, ресурсность семьи, трудности семьи в воспитании и обучении ребенка с ОВЗ.

Семьи, воспитывающие ребенка раннего возраста, составили приблизительно 1 % выборки. Анализ проблематики показал, что такие семьи имеют трудности с налаживанием режима дня, реализацией ежедневных активностей с ребенком, трудности дневного сна, трудности в организации обучающих/развивающих занятий. Проблемным явился и показатель времяпровождения детей с гаджетами.

Оценка отношения семей, воспитывающих детей раннего возраста с ОВЗ, к трудностям показывает, что семьи стараются с ними справиться либо самостоятельно, прибегая к советам интернет-источников, помощи родственников, либо при помощи специалистов. Ресурсом для семьи становится дошкольная образовательная организация, которую часто посещает ребенок, а также учреждения социальной защиты населения, оказывающие социально-реабилитационную помощь.

Очевидно, что семья, имеющая ребенка раннего возраста с ОВЗ, нуждается в специальной психолого-педагогической поддержке со стороны государства. На сегодняшний день такую по-

мощь и поддержку семьи могут получить в системе ранней помощи, которая становится одной из приоритетных областей деятельности здравоохранения и социальной защиты [3].

Учреждения системы образования также являются важным звеном в организации психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка от 0 до 3 лет с особыми образовательными потребностями, содействуя его оптимальному развитию и социализации в обществе. Особую нишу в системе образования занимают высшие учебные заведения, которые рассматривают не только концепцию и методологию ранней помощи, но и представляют для их реализации практико-ориентированные направления.

Эффективным средством оказания коррекционно-педагогической помощи детям младенческого и раннего возраста является целенаправленная работа с родителями по вопросам их просвещения в рамках взаимодействия с ребенком раннего возраста. Так, начиная с 2021 года на базе регионального ресурсного центра «Семья и дети» Новосибирского государственного педагогического университета (далее — РЦ «Семья и дети» НГПУ) была организована Служба психолого-педагогической, методической и консультационной помощи роди-

телям (законным представителям) ребенка. Цель службы — создание условий для повышения компетентности родителей (законных представителей) детей в вопросах их развития, воспитания, обучения и социализации. Данная работа стала возможной благодаря мероприятиям федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование». Согласно этому проекту, каждый родитель, имеющий ребенка от рождения и до 18 лет, может получить помощь на бесплатной основе и независимо от места проживания. Учитывается и то, что повышение родительской компетентности реализуется в различных форматах: диспетчерского консультирования, содержательного консультирования и проведения просветительских мероприятий для родительского сообщества.

Анализируя опыт деятельности Службы психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям (законным представителям) ребенка за 2023 г., можно выделить тематику наиболее популярных запросов родителей: запросы, связанные с образованием (27 030 запросов); запросы, касающиеся особенностей развития ребенка (25 320 запросов); вопросы о речевом общении и взаимодействии (19 810 запросов); сопровождение

развития, обучения и воспитания детей с ОВЗ и инвалидностью (19 021 запрос).

Всего в 2023 году было оказано более 150 000 услуг, направленных на повышение компетентности родителей (законных представителей) ребенка. По количественному показателю запросы родителей, воспитывающих детей раннего возраста с выявленными нарушениями, занимают 4-е место и связаны с тематикой сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью.

Расшифровка родительских запросов относительно возрастной категории детей показывает потребности семьи в психолого-педагогической помощи и поддержке в повседневных жизненных ситуациях: как кормить ребенка, как общаться с малышом, как ухаживать и развивать навыки самообслуживания, как организовать продуктивную прогулку, чем заняться с ребенком дома, нужно ли посещать культурно-массовые мероприятия и т. п.

Отвечая на данные запросы и планируя программу психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями в развитии, специалисты РЦ «Семья и дети» НГПУ используют следующие технологии:

1. Работа с картой «Ориентировочная основа навигации» [7].

Карта «Ориентировочная основа навигации» помогает специалисту, работающему с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями в развитии, уточнить родительский запрос, а также определить имеющиеся трудности и обозначить возможные ресурсы семьи и пути решения проблемы. При заполнении карты необходимо ответить на два вопроса: «На что обратить внимание?», «Каковы ресурсы семьи и пути решения проблемы?».

2. Работа с картой «Чек-лист для родителей» [7].

На основе карты навигации и данных беседы с родителями специалист службы может использовать технологию чек-листа. Такая технология позволяет развить аксиологический компонент родительской компетентности и сориентировать родителей на самоорганизацию и самоконтроль за достижением ожидаемого результата. Чек-лист для родителей — это некая карта действий для дальнейшей работы специалиста, которая может быть направлена на развитие тех ресурсов, которых у семьи нет, или на усиление тех, что у семьи имеются.

3. Работа с методикой «Эко-карта семьи» [8].

Эко-карта позволяет специалисту и членам семьи наглядно представить и проанализировать как внутрисемейные взаимоотно-

шения, так и внешние социальные коммуникации. Авторы эко-карты Atteneave и Hartman разработали специальный бланк, где предлагают фиксировать все имеющиеся ресурсы семьи с использованием условных обозначений.

При заполнении бланка специалист ведет непринужденную беседу с родителями, выясняя степень включенности в жизнь семьи той или иной социальной системы. Полученные данные позволяют выявить ресурсы семьи, источники энергии, а также источники стресса для семьи.

4. Проведение флештренинга.

Флештренинг — это инновационное направление в работе с родителями, стоящее на стыке искусства и компьютерных технологий, обеспечивающее за счет их синтеза достижение положительных изменений в личностном и социальном развитии человека [11].

Для флештренинга специалист определяет цель и выбирает выразительные средства: художественные произведения, визуальный ряд, музыкальный ряд, а также компьютерную программу, с помощью которой будет создано необходимое видео.

Флештренинг может быть как индивидуальным, так и групповым. При групповом флештренинге важно сформировать группу родителей со сходной пробле-

мой. Основными этапами флеш-тренинга выступают: просмотр видеоролика; высказывание участниками своих мыслей и чувств, которые вызвал ролик; осознание потребностей, эмоциональных реакций участников; рефлексия.

Для проведения флеш-тренинга с родителями, воспитывающими ребенка с нарушениями в развитии, можно рекомендовать к использованию следующие ресурсы: художественные фильмы («Форрест Гамп», «Я — Сэм», «Я тоже»), притчи («Кувшин», «Притча о родителях и детях», «Урок бабочки»), мультфильмы («Облачно с прояснениями», «Дневник Андрюши», «Про Диму»).

5. Использование цифровых образовательных ресурсов.

Цифровые образовательные ресурсы выступают важным средством в работе с современными родителями. Они позволяют грамотно составить навигационный маршрут для родителей, при этом экономя значительное количество ресурсов и времени [2; 16].

Рассмотрим цифровой образовательный ресурс «Родительский онлайн университет», созданный специалистами ФГБОУ ВО «НГПУ» в целях реализации мероприятия федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование». Ресурс имеет свидетельство о госу-

дарственной регистрации базы данных в Федеральной службе по интеллектуальной собственности¹ [5; 12].

Цифровой образовательный ресурс «Родительский онлайн университет» содержит в себе банк видеоконсультаций по наиболее популярным родительским запросам. Все видеоконсультации для удобства пользователей сгруппированы в несколько блоков, которые условно можно обозначить как коррекционно-педагогический («В гостях у логопеда», «Воспитывать не равно любить») и психологический («Советы детского психолога», «Растем и развиваемся вместе»).

Приведем примеры реализации данных направлений из раздела родительского онлайн-университета «Родителям детей раннего возраста»:

1. Коррекционно-педагогический блок содержит в себе видеокон-

¹ *Родительский онлайн университет* : сайт. — URL : <https://deti.nspu.ru/parentsweek/> (дата обращения: 06.03.2024). — Режим доступа : для зарегистрированных пользователей. — Текст : электронный; *Родительский онлайн-университет* : свидетельство о регистрации базы данных RU 2023624790 / Е. Б. Марущак, О. Е. Игнатенко, Т. В. Хомченко. — Дата публикации: 20.12.2023 (заявка № 2023623245 от 05.10.2023). — База данных : электронная. — Объем: 450 Гб.

сультации на темы: особенности доречевого развития ребенка, как сконцентрировать внимание ребенка раннего возраста, какие игры и игрушки подобрать для ребенка раннего возраста и т. д.

2. Психологический блок содержит в себе видеоконсультации, посвященные важности участия родителей в развитии ребенка раннего возраста; включает экспресс-техники самопомощи родителям в ситуации эмоционального стресса; отвечает на вопросы, стоит ли наказывать ребенка, в чем состоит роль родительских посланий и т. д.

Цифровой образовательный ресурс позволяет родителям получить не только знания в области детской психологии и коррекционной педагогики, но и развить навыки построения коррекционно-развивающей траектории для своего ребенка и привлечения ресурсов для ее реализации [1].

Заключение

Таким образом, использование вышеперечисленных технологий в программе психолого-педагогической поддержки семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями в развитии, позволяет формировать гармоничные родительско-детские взаимоотношения и в целом ведет к улучшению функционирования ребенка в повседневных жизненных ситуациях. Профессиональ-

ная поддержка со стороны психологов, логопедов, дефектологов позволяет родителям получить полезные навыки, повысить педагогическую культуру и обеспечить ресурсность семьи в воспитании и развитии ребенка с ОВЗ на высоком уровне.

Источники

Марущак, Е. Б. Родительский онлайн-университет : свидетельство о регистрации базы данных RU 2023624790 / Е. Б. Марущак, О. Е. Игнатенко, Т. В. Хомченко. — Дата публикации: 20.12.2023 (заявка № 2023623245 от 05.10.2023). — База данных : электронная. — Объем: 450 Гб.

Родительский онлайн университет : сайт. — URL : <https://deti.nspu.ru/parents/week/> (дата обращения: 06.03.2024). — Режим доступа : для зарегистрированных пользователей. — Текст : электронный.

Федеральная служба государственной статистики : официальный сайт. — URL : <https://rosstat.gov.ru/> (дата обращения : 06.03.2024). — Режим доступа : для зарегистрированных пользователей. — Текст : электронный.

Литература

1. Гринько, М. Н. Родительский университет как вариативная форма развития педагогической компетентности родителей дошкольников в условиях сельского детского сада / М. Н. Гринько. — Текст : непосредственный // Стратегические направления развития образования в Оренбургской области : сб. трудов научно-практической конференции с международным участием. — Оренбург : [б.и.], 2017 — С. 667–671.

2. Дурейко, И. А. Использование цифровых ресурсов в работе с родителями / И. А. Дурейко. — Текст : непосредственный // Социальная и психолого-педагогическая помощь семье: опыт, проблемы, перспективы : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. — Минск : [б.и.], 2022. — С. 419–422.

3. Игнатенко, О. Е. Особенности работы с семьями, воспитывающими детей раннего возраста с выявленными нарушениями развития (региональный опыт) / О. Е. Игнатенко, Е. Б. Марущак. — Текст : непосредственный // Комплексные исследования детства. — 2020. — Т. 2 — № 4. — С. 255–262.
4. Итоговый отчет по изучению актуальных потребностей российских семей, воспитывающих детей раннего, дошкольного и школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и/или инвалидностью / А. Я. Абкович, Е. Б. Айвазян, Е. Л. Ворошилова [и др.] ; под ред. Ю. А. Разенковой. — Москва : Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, 2022. — 103 с. — Текст : непосредственный.
5. Марущак, Е. Б. Родительский онлайн-университет как эффективная форма психолого-педагогического консультирования и просвещения / Е. Б. Марущак, О. Е. Игнатенко — Текст : непосредственный // Вестник педагогических инноваций. — 2023. — № 1 (69) — С. 85–93.
6. Мастокова, Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е. М. Мастокова, А. Г. Москвочкина. — Москва : Владос, 2013. — 408 с. — Текст : непосредственный.
7. Организация психологической помощи родителям детей с ограниченными возможностями здоровья : методические рекомендации / авт.-сост.: Т. В. Зеленкова, Е. В. Селезнева. — Орехово-Зуево : Государственный гуманитарно-технологический университет, 2020. — 58 с. — Текст : непосредственный.
8. Павлова, А. В. Ресурсы семей, воспитывающих детей с различными ограничениями в состоянии здоровья : метод. пособие для педагогических работников образовательных организаций и специалистов ППМС-центров / А. В. Павлова. — Москва : Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, 2022. — 61 с. — Текст : непосредственный.
9. Разорвина, А. С. Родительский университет как новая форма взаимодействия семьи и образовательных организаций / А. С. Разорвина. — Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2017. — Т. 9, № 1/2. — С. 167–172. — DOI 10.17748/2075-9908-2017-9-1/2-167-172.
10. Рылова, С. Г. Консультирование родителей: преодоление кризисов на основе деятельностного подхода / С. Г. Рылова. — Текст : непосредственный // Научный диалог. — 2012. — № 11. — С. 119–135.
11. Самсонова, О. В. Применение психологического метода «флештренинг» в работе педагога-психолога / О. В. Самсонова. — URL : <https://urok.1sept.ru/articles/604865/pril.pdf> (дата обращения : 06.03.2024). — Текст : электронный.
12. Технологии эффективного взаимодействия с родительской общественностью / Е. Б. Марущак, Л. Б. Баряева, О. О. Андронникова, О. Е. Игнатенко, О. А. Дураченко, Н. Н. Касенова, Ж. Н. Истофеева, О. Е. Радзиховская, О. Н. Степакова. — Новосибирск : ПИК, 2023. — 143 с. — Текст : непосредственный.
13. Ткачева, В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В. В. Ткачева. — Москва : Национальный книжный центр, 2014. — 152 с. — Текст : непосредственный.
14. Фюр, Г. Запрещенное горе. Об ожиданиях и горе, связанных с ребенком, родившимся с особенностями развития / Г. Фюр. — Минск : Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам, 2008. — 84 с. — Текст : непосредственный.
15. Югова, О. В. Ресурсные возможности семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / О. В. Югова. — Текст : непосредственный // Семья особого ребенка : сборник материалов II научно-практической конференции с международным участием / Институт коррекционной педагогики Российской академии образования. — Москва : [б. и.], 2020. — С. 126–132.
16. Andersson, G. Internet interventions: past, present and future / G. Andersson. — Text :

unmediated // Internet Interventions. — 2018. — Vol. 12. — P. 181–188.

Materials

Marushchak, E.B., Ignatenko, O.E., & Khomchenko, T.V. (2023). *Roditel'skiy onlayn-universitet : svidetel'stvo o registratsii bazy dannyykh RU 2023624790* [Parent Online University: database registration certificate RU 2023624790] [Database]. Publication date: 20.12.2023. (In Russ.)

Roditel'skiy onlayn universitet [Parent Online University]: website (n.d.). Retrieved March 6, 2024, from <https://deti.nspu.ru/parentsweek/> (In Russ.)

Federal State Statistics Service (n.d.). *Official website*. Retrieved March 6, 2024, from <https://rosstat.gov.ru/> (In Russ.)

References

1. Grin'ko, M.N. (2017). Roditel'skiy universitet kak variativnaya forma razvitiya pedagogicheskoy kompetentnosti roditel'ey doshkol'nikov v usloviyakh sel'skogo det'skogo sada [Parental University as a Variable Form of Development of Pedagogical Competence of Parents of Preschoolers in a Rural Kindergarten]. In *Strategicheskie napravleniya razvitiya obrazovaniya v Orenburgskoy oblasti* (Collection of works of a scientific and practical conference with international participation, pp. 667–671). Orenburg. (In Russ.)

2. Dureyko, I.A. (2022). Ispol'zovanie tsifrovyykh resursov v rabote s roditelyami [Using Digital Resources in Working with Parents]. In *Sotsial'naya i psikhologo-pedagogicheskaya pomoshch' sem'e: opyt, problema, perspektivy* (Proceedings of the II Int. scientific-practical conf., pp. 419–422). Minsk. (In Russ.)

3. Ignatenko, O.E., & Marushchak, E.B. (2020). Osobennosti raboty s sem'yami, vospityvayushchimi detey ranнего vozrasta s vyavlennymi narusheniyami razvitiya (regional'nyy opyt) [Features of working with families raising young children with identified developmental disabilities (regional experience)]. *Kompleksnye issledovaniya detstva*, 2(4), 255–262. (In Russ.)

4. Abkovich, A.Ya., Ayvazyan, E.B., Voroshilova, E.L., et al. (2022). *Itogovy y otchet*

po izucheniyu aktual'nykh potrebnostey rossiyskikh semey, vospityvayushchikh detey ranнего, doshkol'nogo i shkol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (OVZ) i/ili invalidnost'yu [Final report on the study of the current needs of Russian families raising young, preschool and school-age children with disabilities and / or disabilities] (Ed. Yu.A. Razenkova). Moscow: Institut korrektsionnoy pedagogiki Rossiyskoy akademii obrazovaniya, 103 p. (In Russ.)

5. Marushchak, E.B., & Ignatenko, O.E. (2023). Roditel'skiy onlayn-universitet kak effektivnaya forma psikhologo-pedagogicheskogo konsul'tirovaniya i prosveshcheniya [Parental online university as an effective form of psychological and pedagogical counseling and education]. *Vestnik pedagogicheskikh innovatsiy*, 1(69), 85–93. (In Russ.)

6. Mast'yukova, E.M., & Moskovkina, A.G. (2013). *Semeynoe vospitanie detey s otklo-neniyami v razviti*i [Family education of children with developmental disabilities]. Moscow: Vldos, 408 p. (In Russ.)

7. Zelenkova, T.V., & Selezneva, E.V. (Authors-compilers) (2020). *Organizatsiya psikhologicheskoy pomoshchi roditelyam detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Organization of psychological assistance to parents of children with disabilities] [methodological recommendations]. Orekhovo-Zuevo: Gosudarstvennyy gumanitarno-tehnologicheskii universitet, 58 p. (In Russ.)

8. Pavlova, A.V. (2022). *Resursy semey, vospityvayushchikh detey s razlichnymi ogranicheniyami v sostoyanii zdorov'ya* [Resources of families raising children with various health limitations] [Method. manual for teaching staff of educational organizations and specialists of PPMS centers]. Moscow: Institut korrektsionnoy pedagogiki Rossiyskoy akademii obrazovaniya, 61 p. (In Russ.)

9. Razorvina, A.S. (2017). Roditel'skiy universitet kak novaya forma vzaimodeystviya sem'i i obrazovatel'nykh organizatsiy [Parent university as a new form of interaction of family and educational institutions]. *Historical and Social-Educational Idea*,

9(1/2), 167—172. DOI: 10.17748/2075-9908-2017-9-1/2-167-172. (In Russ.)

10. Rylova, S.G. (2012). Konsul'tirovanie roditeley: preodolenie krizisov na osnove deyatel'nostnogo podkhoda [Consulting parents: overcoming crises based on the activity approach]. *Scientific dialogue*, 11, 119—135. (In Russ.)

11. Samsonova, O.V. (n.d.). *Primenenie psikhologicheskogo metoda «fleshtrening» v rabote pedagoga-psikhologa* [Application of the psychological method "flash training" in the work of a teacher-psychologist]. Retrieved March 6, 2024, from <https://urok.1sept.ru/articles/604865/pril.pdf> (In Russ.)

12. Marushchak, E.B., Baryaeva, L.B., Andronnikova, O.O., Ignatenko, O.E., Durachenko, O.A., Kasenova, N.N., Istyufeeva, Zh.N., Radzikhovskaya, O.E., & Stepakova, O.N. (2023). *Tekhnologii effektivnogo vzaimodeystviya s roditel'skoy obshchestvennost'yu* [Technologies of effective interaction with the parent community]. Novosibirsk: PIK, 143 p. (In Russ.)

13. Tkacheva, V.V. (2014). *Sem'ya rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdoro-*

v'ya: diagnostika i konsul'tirovanie [Family of a child with disabilities: diagnostics and counseling]. Moscow: Natsional'nyy knizhnyy tsentr, 152 p. (In Russ.)

14. Fyur, G. (2008). *Zapreshchennoe gore. Ob ozhidaniyakh i gore, svyazannykh s rebenkom, rodivshimsya s osobennostyami razvitiya* [Forbidden Grief. About expectations and grief associated with a child born with special needs]. Minsk: Belorusskaya assotsiatsiya pomoshchi detyam-invalidam i molodym invalidam, 84 p. (In Russ.)

15. Yugova, O.V. (2020). Resursnye vozmozhnosti sem'i, vospityvayushchey rebenka rannego vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Resource Capabilities of a Family Raising a Young Child with Disabilities]. In *Sem'ya osobogo rebenka* (Collection of Materials from the II Scientific and Practical Conference with International Participation, pp. 126—132). Moscow: Institut korrektsionnoy pedagogiki Rossiyskoy akademii obrazovaniya. (In Russ.)

16. Andersson, G. (2018). Internet interventions: past, present and future. *Internet Interventions*, 12, 181—188.

Мария Александровна Сарапулова

Mariya A. Sarapulova

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ О ШКОЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ

THE IDEAS OF THE PARENTS OF A CHILD WITH SEVERE SPEECH DISORDERS ABOUT THEIR CHILD'S READINESS FOR SCHOOL

Иркутский государственный университет,
Иркутск, Россия, msarapulova@mail.ru,
SPIN-код: 4533-5835

Irkutsk State University, Irkutsk, Russia,
msarapulova@mail.ru, SPIN code: 4533-
5835

Аннотация. Готовность ребенка с ТНР к обучению в школе рассматривается как целевой ориентир на этапе завершения освоения Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования обучающихся с ОВЗ. Достигнутый ребенком с ТНР уровень школьной готовности во многом зависит от включения семьи в этот процесс, от педагогической готовности самих родителей к школьному обучению их ребенка, его переходу на новый жизненный этап. В статье раскрыты результаты исследования особенностей представлений о школьной готовности как психолого-педагогическом феномене родителей детей с ТНР и родителей нормально развивающихся сверстников.

Установлено, что обе группы родителей демонстрируют низкий уровень обобщенности, фрагментарность, недостаточную полноту и целостность представлений о понятии «готовность к школе», включение второстепенных, несущественных показателей, не

Abstract. The readiness of a child with severe speech disorders (SSD) for school education is viewed as a target point at the concluding stage of completing the Federal Adapted General Education Program for preschool students with disabilities. The level of readiness for school achieved by a child with SSD depends largely on the inclusion of the family into this process, on the pedagogic readiness of the parents themselves to give school education to their child and the child's moving onto a new stage of life. The article presents the results of a study of the particularities of the ideas about readiness for school as a psychopedagogical phenomenon of the parents of a child with SSD and the parents of children with typical development.

It has been found that both groups of parents show low level of generalization, fragmentary knowledge, insufficient fullness and integrity of ideas about the notion of "readiness for school", and inclusion of secondary or insignificant factors, not directly influencing the successful completion of the

влияющих непосредственно на успешность освоения образовательной программы. Доказана «центрированность» большинства родителей на педагогической готовности как умения «писать, читать, считать», однако без должного внимания к другим значимым показателям. Следствиям чего являются: 1) завышенная, по сравнению с экспертной, оценка родителями уровня готовности своего ребенка к школе; 2) понимание цели подготовки исключительно как прохождение ребенком программы первого класса до школы; 3) трудности осознания родителями смысла и необходимости выполнения рекомендаций специалистов ДОУ, направленных на формирование иных, помимо педагогической, предпосылок успешного обучения: мотивационной, произвольной, интеллектуальной, коммуникативной, речевой, зрительно-пространственной и других; 4) неумение «просчитать» потенциальные трудности предстоящего обучения при несформированности у ребенка с ТНР всего комплекса значимых составляющих школьной готовности.

Полученные данные говорят о необходимости подготовки самих родителей к обучению в школе их ребенка с ТНР, что обеспечит единство и эффективность их взаимодействия со специалистами на дошкольном этапе.

Ключевые слова: дошкольная логопедия, тяжелые нарушения речи, дети с нарушениями речи, старшие дошкольники, дошкольные образовательные учреждения, подготовка к школе, родители, семейное воспитание, педагогические представления родителей, готовность родителей.

Информация об авторе: Сарапулова Мария Александровна, кандидат

education program. The study argues that the majority of parents center on pedagogical readiness as the ability to “write, read, and count”, with no due attention to other significant factors. It results in the following: 1) too high estimate of their child's level of readiness for school by parents, as compared to expert assessment; 2) understanding of the preparation purpose exclusively as the child's completing the program of grade one before school; 3) difficulties of the parents' understanding of the significance and the need to follow pre-school educational institution recommendations aimed at the formation of preconditions for successful education other than pedagogical ones: motivational, voluntary, intellectual, communicative, linguistic, visuospatial and others; 4) inability to foresee the future learning difficulties in the situation, when the whole complex of significant components of readiness for school is not formed in the child with SSD.

The data obtained show that it is necessary to train the parents for the schooling of their child with SSD, which could provide consistency and effectiveness of their interaction with the specialists during the pre-school stage.

Keywords: preschool logopedics, severe speech disorders, children with speech disorders, senior preschoolers, preschool education institutions, preparation for school, parents, family education, pedagogic ideas of parents, readiness of parents.

Author's information: Sarapulova Mariya Aleksandrovna, Candidate of

психологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практик специального обучения и воспитания, Иркутский государственный университет; адрес: 664003, Россия, г. Иркутск, Карла Маркса, 1, email: msarapulova@mail.ru.

Для цитирования: Сарапулова, М. А. Представления родителей ребенка с тяжелыми нарушениями речи о школьной готовности / М. А. Сарапулова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 4 (76). — С. 139-155.

Актуальность исследования

Переход к школьному обучению как к систематической целенаправленной деятельности является важным этапом в жизни дошкольников с ОВЗ. Подготовка детей с особыми образовательными потребностями к школе — целевой ориентир ФГОС ДО [8]. Согласно ФАОП ДО для обучающихся с ОВЗ, за предшкольный период у них должны быть сформированы предпосылки, позволяющие успешно приступить к фронтальному обучению в условиях класса.

Вопросы подготовки детей с ОВЗ разных нозологических групп к школе широко раскрыты в специальной психолого-педагогической литературе (Н. В. Бабкина, Л. А. Головниц, В. З. Денискина, И. А. Коробейников, И. Ю. Левченко, О. С. Никольская, О. Г. Приходько, Е. Г. Речицкая, Е. А. Стребелева и др.). Готовность детей с ТНР к школьному обучению является предме-

Psychology, Associate Professor of Department of Theory and the Practice of Special Education and Upbringing, Irkutsk State University, Irkutsk, Russia.

For citation: Sarapulova, M. A. (2024). The Ideas of the Parents of a Child with Severe Speech Disorders About Their Child's Readiness for School. *Special Education*, 4(76), pp. 139-155. (In Russ.).

том исследований Л. Б. Бараевой, Л. В. Лопатиной, Д. А. Балтийской, О. Г. Пархоменко, О. Е. Грибовой, О. В. Дорофеевой и др. В работах этих авторов рассматриваются психологические, педагогические, коммуникативные, деятельностные компоненты готовности к школе детей с ОНР, раскрыта проблема стимуляции сенсорно-перцептивного развития в структуре готовности к школьному обучению детей с ТНР, проанализирована динамика готовности к школе дошкольников с ОНР и с нормальным речевым развитием [1–2; 6–7; 10–11; 13].

Однако мы предполагаем, что успешность предстоящего школьного обучения зависит как от готовности самого ребенка с ТНР, так и от готовности родителей к переходу ребенка, испытывающего особые образовательные потребности, на новый жизненный этап, готовности выполнять новую социальную роль — роль родителя первоклассника.

Проблема готовности самих родителей к школьному обучению нормально развивающегося ребенка, к изменению его социального статуса сформулирована Е. С. Новицкой, Т. А. Руновой, Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетовой, М. В. Климовой, Ю. А. Кочетовой, А. Э. Сакадановой, У. Г. Егоровой [5; 9; 14–16]. Они выдвигают положение о том, что параллельно с подготовкой ребенка к обучению в школе должна осуществляться соответствующая подготовка родителей, что понятия «готовность ребенка к обучению в школе» и «родительская готовность к обучению ребенка в школе» должны коррелировать и адекватно соотноситься, так как содержательно эти виды готовности тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Однако исследователи отмечают, что если в психологической науке готовность ребенка к школьному обучению хорошо исследована, то готовность родителей к обучению ребенка в школе, или родительская готовность, практически не изучена.

Положение о значимости родительской готовности еще в большей степени актуально по отношению к родителям, воспитывающим ребенка с ТНР. Во-первых, ребенок с ТНР сможет достигнуть необходимого уровня школьной зрелости только при включении семьи в совместную с педагогами-дефектологами специальную

коррекционно-развивающую работу. Во-вторых, от родителей «особого» ребенка на дошкольном этапе (в отличие от родителей нормально развивающихся сверстников) требуется многое: и принятие перспектив его сближения с возрастной нормой; и знание и учет его особых образовательных потребностей и возможностей; и ответственный выбор оптимального образовательного маршрута; и осознание необходимости для него специальных условий обучения и воспитания [12]. В-третьих, сейчас широко распространены непосредственно родителям практический материал по подготовке к школе, однако настолько разнообразный, что родителям порой трудно самостоятельно разобраться во всех этих рекомендациях, многочисленных пособиях, рабочих тетрадях и адекватно оценить смысл, качество, системность предлагаемых там заданий. Кроме того, он предназначен для работы с нормально развивающимися сверстниками и в нем зачастую не учитываются особые образовательные потребности будущих первоклассников с ТНР. Поэтому подготовка самих родителей к обучению в школе их ребенка с ТНР может рассматриваться как особая образовательная потребность семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Целью нашего исследования является изучение особенностей

представлений родителей дошкольников с ТНР о школьной готовности как психолого-педагогическом феномене. Мы предполагаем, что целостность, полнота и обобщенность родительских представлений обуславливает:

- адекватность и обоснованность оценки родителями уровня школьной готовности своего ребенка;
- их умение прогнозировать потенциальные трудности в освоении ребенком образовательной программы;
- практические действия, предпринимаемые семьей, по подготовке ребенка к школе;
- осознание родителями смысла и необходимости выполнения заданий, которые рекомендуют педагоги-дефектологи ДОУ, для формирования у ребенка всех составляющих школьной готовности.

Организация и методики исследования

Для достижения поставленной цели мы разработали авторскую методику *«Я — родитель будущего первоклассника»*. Предназначена для родителей детей на завершающем этапе дошкольного образования. Включает 8 незаконченных предложений, которые родитель должен завершить по своему усмотрению, среди них такие, как *«Под готовностью к обучению в школе я понимаю... Для успешного обучения в школе самое главное, чтобы мой ребе-*

нок... Я оцениваю готовность моего ребенка к предстоящему обучению в школе как... Моему ребенку при обучении в школе будет трудно... Чтобы подготовить своего ребенка к обучению в школе, я...» и другие. Методика позволила выявить когнитивный, эмоциональный, поведенческий аспекты родительских представлений:

- целостность / фрагментарность, правильность / ошибочность, обобщенность / конкретность представлений родителей будущих первоклассников о школьной готовности как психолого-педагогическом феномене;
- удовлетворенность / неудовлетворенность родителями достигнутым их ребенком уровнем школьной готовности, умение обосновать причины его школьной готовности / неготовности и спрогнозировать потенциальные трудности освоения им образовательной программы; соотношение родительской оценки уровня готовности ребенка к школе с оценкой, данной экспертами ДОУ (педагогами-дефектологами, учителями-логопедами, психологами) по результатам проведения ими комплексного психолого-педагогического обследования;
- представление о круге лиц, ответственных за подготовку ребенка к обучению в школе, осведомленность о содержании проводимой в ДОУ работы в данном направлении;

– предпринимаемые семьей практические действия для успешной подготовки ребенка к школе.

Исследование проходило на базе ДОУ «Детский сад 148 г. Иркутска», МКДОУ Шелеховского района «Детский сад № 10 „Тополек“», МКДОУ «Детский сад № 12 „Якорек“» р. п. Жигалово. Участие приняли 103 родителя старших дошкольников, из них 49 родителей, воспитывающих ребенка с ТНР, и 54 родителя нормально развивающихся сверстников.

Анализ полученных результатов

Рассмотрим полноту, правильность и обобщенность родительских представлений о школьной готовности как психолого-педагогическом феномене. В исследованиях М. М. Безруких, Л. И. Божович, Л. А. Венгера, Н. И. Гуткиной, В. С. Мухиной, Д. Б. Эльконина и др. выделены психологи-

ческий (мотивационный, произвольный, интеллектуальный, зрительно-моторный), педагогический, коммуникативный, речевой, моторный, физический и другие показатели школьной зрелости. Только целостно, во всей своей полноте, они обеспечивают успешность освоения школьной программы: «Под „готовностью к школе“ понимаются не отдельные знания и умения, — пишет Л. А. Венгер, — но их определенный набор, в котором должны присутствовать все основные элементы» [4]. Безусловно, у родителей ребенка с ТНР, не имеющих специального педагогического образования, житейские представления о школьной готовности будут отличаться от научных, описанных в психолого-педагогических исследованиях. Проанализируем, сколько и какие именно показатели школьной готовности значимы для родителей, какое содержание они в них вкладывают.

Таблица 1

Соотношение количества показателей школьной готовности в ответах родителей дошкольников с ТНР и родителей нормотипичных дошкольников, %

Количество показателей школьной готовности	Родители дошкольников с ТНР (1-я группа)	Родители нормотипичных дошкольников (2-я группа)
Тавтологии; общие, недифференцированные определения	28,5	25,9
1–2 показателя	59,1	59,2
3 и более показателя	12,2	14,8
Среднее количество показателей	1,85	1,82

Затрудняются в определении школьной готовности 28,5 % родителей детей с ТНР (1-я группа родителей) и 25,9 % родителей нормотипичных сверстников (2-я группа родителей). Они заканчивают предложение «Подготовленностью к обучению в школе я понимаю...»:

– тавтологиями: *«...зрелость ребенка к школьному обучению; что мой ребенок готов к обучению в школе»;*

– общими, недифференцированными, универсальными определениями, в которых выделить какие-то показатели школьной готовности не представляется возможным: *«...необходимый уровень развития ребенка для освоения программы; соответствует своему возрасту; чтобы он сумел ориентироваться в окружающем мире»;*

– перечислением качеств хорошего, идеального ребенка: *«...владение культурными навыками; чтобы он умел вести себя в новой обстановке, не боялся; смелость, ответственность, старание; привитие таких черт характера как ответственность, целеустремленность, трудолюбие; признавал вину».*

Только конкретные, несущественные, частные показатели

готовности к школе: *«...собрал пенал; знает, как зовут учителя; правильно держать ручку, ножницы; рано вставать; умение держать карандаш; знает ФИО родителей и домашний адрес; знает правила безопасности дорожного движения; умеет переходить дорогу к школе; знает время»* — отмечены в 24,4 % и 20,3 % ответов родителей 1-й и 2-й групп соответственно; включают как главные, так и второстепенные, случайные признаки — 65,3 % и 64,8 % ответов; только существенные, главные показатели — 10,2 % и 14,8 % ответов.

Большинство родителей обеих групп смогли назвать всего по 1–2 показателя школьной готовности, и только 6 родителей детей с ТНР и 8 родителей нормотипичных сверстников — по 3. Среднее количество показателей в ответах родителей обеих групп — 1,8. Учитывая, что в психолого-педагогической литературе описано более 9 основных составляющих, входящих в понятие «готовность к школе», можно говорить о фрагментарности, отрывочности родительских представлений.

Значимость для родителей показателей готовности к школе отражена на рисунке 1.

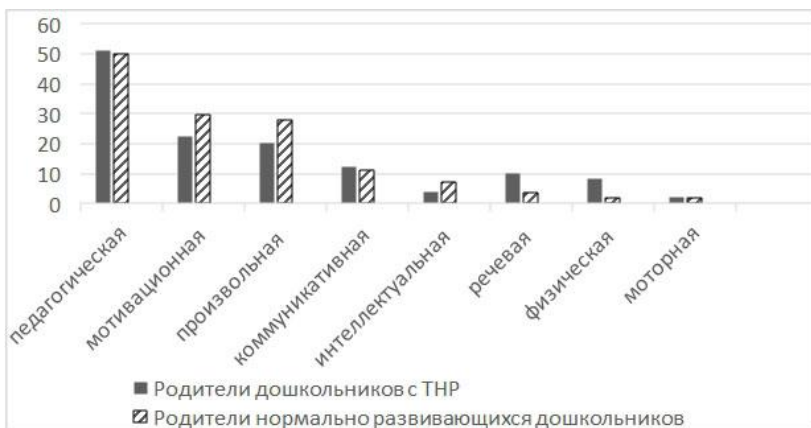


Рис. 1. Соотношение значимости показателей школьной готовности для родителей дошкольников с ТНР и родителей нормотипичных дошкольников, %

Для каждого второго родителя главным является педагогический показатель, т. е. сформированность навыков чтения, письма, счета: «...заранее научить ребенка читать, считать; системные и регулярные занятия для успешного пополнения знаний по русскому языку, математике; дать знания по математике (счет, состав числа, решение задач); знания академические (математика, азбука, чтение, письмо)». Родители обеих групп определяют понятие «готовность к школе» прежде всего так: «...частично знал программу первого класса; занятия по программе первого класса до школы».

Мотивационная готовность отмечается родителями обеих групп в два раза реже педагогической и занимает второе место по значимости. Хотя именно обладание

ребенком с ОВЗ сформированной мотивацией к школьному обучению, согласно ФАОП ДО, есть ведущий целевой ориентир на этапе завершения освоения Программы дошкольного образования. Мотивационная готовность в представлении родителей касается в основном социальных мотивов, желания ребенка пойти в школу, занять новую социальную позицию: «...чтобы у него сформировалась мотивация к обучению; желание ребенка идти в школу; интерес к переходу на новый жизненный этап; знает, что такое школа, что там делают; понимал, для чего ему нужно ходить в школу; знал, что его ждет в школе; не скучал в школе». Необходимость познавательной мотивации, стремления приобретать новые знания отметил всего один

родитель нормотипичного ребенка: «...интерес ребенка к познанию мира, учебе».

Произвольная готовность (третье место по значимости) понимается родителями прежде всего как послушание ребенка, умение подчинять свое поведение школьным правилам, отсутствие импульсивных реакций: «...играть на переменах, а не на уроке; четко знать правила поведения на уроке; уметь вести себя на уроке; сдерживать агрессию». Произвольность как сформированность механизмов волевой регуляции психических функций отмечается только 20,4 % родителей дошкольников с ТНР и 27,7 % родителей нормотипичных сверстников: «...слышать и слушать учителя; слышать и понимать взрослого; уметь сосредоточиться; слушала, выполняла».

Столь незначительное родительское внимание к мотивации и произвольности входит в противоречие с психолого-педагогическими исследованиями проблем современного школьника. «В школу приходят <...> до 60% детей с несформированной организацией деятельности. Из этого следует, что они не способны сосредоточиться, выслушать учителя, выполнить задания, и в конце концов элементарно высидеть 4 урока + 2 часа, отведенных на внеурочную деятельность. <...> Еще один неутешительный вывод

заключается в том, что 90 % детей не желают идти в школу. Для сравнения: в 1970–1971 учебном году статистика была диаметрально противоположной — 90 % детей очень хотели учиться в первом классе», — такие данные приводит М. М. Безруких [3].

Коммуникативная готовность на четвертом месте по значимости для родителей обеих групп: «...умел общаться, вести диалог». В то же время родители дошкольников с ТНР в 2,7 раза чаще отмечают речевое развитие: «...говорила понятно для окружающих; должна быть хорошая речь; выговаривать все звуки, чистая речь» — и в 4,4 раза чаще физическое развитие по сравнению с родителями нормотипичных сверстников, для которых важнее интеллектуальная готовность ребенка как умение сравнивать, выделять существенное, устанавливать причинно-следственные связи: «...ребенок может рассуждать». Моторную готовность назвали всего по одному родителю в каждой группе, а зрительно-моторную координацию не указал ни один из опрошенных.

Далее проанализируем оценку родителями уровня готовности своего ребенка к обучению в школе и сопоставим ее с оценкой, данной экспертами ДОУ.

Большинство родителей обеих групп (65,3 % и 77,7 % соответ-

ственно) полностью удовлетворены уровнем готовности своего ребенка. Обоснованием высокой оценки являются демонстрируемые ребенком педагогические достижения: *«...он уже принимает участие в олимпиадах; успешно решает примеры и читает»*; наличие у него интереса, желания: *«...ребенок хочет идти в школу; всегда спрашивает о том, как там будет, когда он пойдет учиться; ждет начала уроков»*; умение адекватно себя вести: *«...разделяет игру и занятие, усидчивый; знает социальные нормы»*; мнение педагогов детского сада: *«...по успеваемости воспитатели хвалят ребенка»*. Часть родителей затрудняется обосновать свою оценку, использует тавтологии: *«...готов, потому что готов; потому, что он молодец»*.

Удовлетворены частично, считают, что их ребенок еще не полностью готов к школе, оценивают уровень как средний 10,2 % и 14,8 % родителей. Однако среди родителей дошкольников с ТНР в два раза больше тех, кто затрудняется оценить уровень школьной готовности своего ребенка, и в семь раз больше тех, кто этим уровнем не удовлетворен, объясняя это нарушениями речи: *«...не все звуки поставлены; ребенок долгое время плохо разговаривал»*, а также эмоционально-волевой и физической незрелостью: *«...он еще ребенок и не понимает, что*

такое школа, еще хочет играть; быстро устает от занятий; физически ребенок слабый, трудно будет сидеть за партой, неинтересно сейчас учиться».

По сравнению с родителями, эксперты к высокому уровню отнесли в 1,7 раза меньше воспитанников с ТНР и в 2 раза меньше нормально развивающихся сверстников (таблица 2). Несоответствие выявлено и в количестве детей, отнесенных к низкому уровню: согласно экспертной оценке, 34,6 % воспитанников, из них 18,0 % — дети с ТНР и 16,6 % — нормативно развивающиеся сверстники, а согласно родительской оценке, всего 16,0 %, из них 14,2 % — дети с ТНР и 1,8 % — нормативно развивающиеся сверстники.

Оценка уровня готовности своего ребенка к школе согласуется с экспертной у половины родителей обеих групп (53,1 % — 1-я группа, 50,0 % — 2-я группа). Не согласуется у 36,6 % родителей детей с ТНР и 44,3 % родителей нормально развивающихся сверстников. В основном несоответствие выявлено в сторону завышения родительской оценки (у 24,4 % 1-й группы и 40,6 % 2-й группы родителей). Однако родители дошкольников с ТНР (12,2 %) в 3,3 раза чаще занижают по сравнению с экспертным уровнем готовности своего ребенка (таблица 3).

Таблица 2
 Результаты родительской и экспертной оценок уровня готовности детей к школе, %

Уровни готовности к школе	Низкий		Средний		Высокий		Затруднились оценить	
	дошкольники с ТНР	нормативно развивающиеся сверстники	дошкольники с ТНР	нормативно развивающиеся сверстники	дошкольники с ТНР	нормативно развивающиеся сверстники	дошкольники с ТНР	нормативно развивающиеся сверстники
Родительская оценка	14,2	1,8	10,2	14,8	65,3	77,7	10,3	5,7
Экспертная оценка	18,0	16,6	44,8	44,4	36,7	38,8	–	–

Таблица 3
 Соответствие родительской и экспертной оценок уровня готовности ребенка к школе, %

Соответствие родительских оценок экспертным	Родительская оценка не соответствует экспертной оценке			Родительская оценка соответствует экспертной	Затруднились оценить
	родительская оценка завышена по сравнению с экспертной	родительская оценка занижена по сравнению с экспертной	родительская оценка соответствует экспертной		
Родители дошкольников с ТНР (1-я группа)	24,4	12,2		53,1	10,3
Родители нормативно развивающихся дошкольников (2-я группа)	40,6	3,7		50,0	5,7

По нашему мнению, выявленное несоответствие говорит не столько о том, что эксперты могут, а родители нет адекватно оценивать этот уровень, сколько о разном понимании сущности готовности / неготовности к школе: оценка родителей отражает *«...знания по программе первого класса до школы»*, оценка специалистов — мотивацию, произвольность, интеллект. Мы согласны с выводами Т. А. Руновой, Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетовой о том, что речь идет не о нежелании родителей заниматься своим ребенком, а о не вполне правильном понимании сущности готовности к обучению, неумении эффективно организовать процесс подготовки к школе [15, с. 80].

Центрированность родителей на педагогическом аспекте также во многом определяет характер действий, которые предпринимает семья. Большинство родителей сосредоточены только на посещении ребенком специальных занятий по подготовке к школе в различных центрах развития: *«...ребенка начали готовить к школе с 5 лет; два года водила на занятия по математике, чтению; много занимаемся»* — в этом и заключается для них суть подготовки к школе.

Примечательно, что они зачастую не осознают важность повышения уровня своей собственной родительской готовности

к школьному обучению ребенка: не повышают свою осведомленность в данном вопросе, не читают психолого-педагогическую литературу. Также никто из родителей обеих групп не указал, что старается выполнять рекомендации педагогов ДОУ.

Не смогли спрогнозировать потенциальные школьные трудности 12,2 % и 14,8 % родителей (соответственно 1-й и 2-й группы): *«...пока не знаю; не могу ответить, в чем будут трудности»*. Утверждают, что трудностей не будет, 8,1 % и 14,8 % родителей: *«...считаю, что трудности нас минуют; не будет трудностей; моему ребенку не будет трудно, т.к. мой ребенок позитивный, дисциплинированный, ответственный и исполнительный; я приложила достаточно усилий, чтобы мой ребенок был достаточно развит и у него не было трудностей в обучении в 1 классе»*. Либо названы второстепенные трудности: *«...будет трудно писать в косую линейку, писать быстро и в нужном шрифте; на трудах вырезать ножницами; долго спит утром, тяжело разбудить, на первом уроке будет сложно»*.

Характер трудностей, прогнозируемых родителями обеих групп, различен. Если родителей детей с ТНР волнуют прежде всего трудности, связанные с речью: *«...не все звуки поставлены»* —

и коммуникацией, общением: *«...устанавливать контакт со всеми новыми людьми; привыкнуть к новым детям; обзавестись новыми друзьями; подружиться со сверстниками»*, то родителей нормально развивающихся сверстников волнует прежде всего адаптация к новой ситуации, смене привычного режима: *«...адаптироваться, так как незнакомый коллектив, педагоги; перестать скучать по детскому саду; полностью поменять режим»*, трудности, связанные с личностными особенностями ребенка: *«...не обижаться на учителя за отсутствие внимания „только ему“; стеснительный, робкий; он часто отвлекается, ростом низкий, если учитель его полюбит, то все будет хорошо»*. Потенциальные трудности с контролем своего поведения одинаково часто волнуют родителей обеих групп: *«...сидеть подолгу; 40 минут сидеть и заниматься»*.

Заключение

Формирование готовности родителей к обучению в школе их ребенка с ТНР — «особая образовательная потребности семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ» (в терминологии О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой, Н. Н. Малофеева).

Общие педагогические представления о школьной готовности как у родителей будущих перво-

классников с ТНР, как и у родителей нормативно развивающихся сверстников фрагментарны, характеризуются недостаточной полнотой и целостностью охвата ее составляющих. Из всей совокупности выделенных в психолого-педагогической литературе значимых показателей школьной готовности родители учитывают всего не более двух. Однако родителей детей с ТНР больше, чем родителей нормально развивающихся сверстников, волнует речевое и физическое развитие ребенка как показатель школьной успешности. Родительские представления обеих групп также имеют низкий уровень обобщенности, включают второстепенные, частные, зачастую несущественные признаки, не влияющие непосредственно на освоение образовательной программы.

Именно педагогическая готовность как сформированность к моменту поступления в школу навыков чтения, письма, счета, как знание программы первого класса до школы определяет успешность предстоящего обучения, по мнению большинства родителей.

Следствиями родительской центрированности только на педагогическом аспекте являются:

- завышенная, по сравнению с экспертной, оценка родителями уровня готовности своего ребенка к школе; несовпадение родительских оценок с экспертными как

раз и обусловлено учетом родителями только этого показателя, без должного внимания другим значимым показателям;

– понимание родительской роли в этом процессе исключительно как посещение специальных подготовительных занятий к школе в различных группах развития, на что и направлены все усилия семьи;

– трудности осознания родителями смысла заданий и необходимости выполнения рекомендаций специалистов ДОУ, направленных на формирование иных, кроме педагогической, предпосылок успешного обучения: мотивационной, произвольной, интеллектуальной, физической, зрительно-пространственной и других;

– неумение «просчитать» потенциальные трудности, с которыми может столкнуться их ребенок с ТНР при несформированности у него всех этих значимых составляющих школьной зрелости.

Таким образом, педагогическая подготовка родителей включает обогащение их представлений о целостности и взаимосвязи всех компонентов школьной готовности как психолого-педагогическом феномене, осознание необходимости при оценке уровня готовности своего ребенка к школе учитывать всю совокупность ее составляющих, понимание значимости выполнения в семье рекомендаций специалистов ДОУ.

Подготовка самих родителей к школьному обучению их ребенка с ТНР обеспечит единство и эффективность их взаимодействия со специалистами.

Наиболее важными видятся два направления дальнейших исследований по данной проблеме. Первое направление мы связываем с выделением и описанием возможных типов родительских позиций на этапе подготовки ребенка с ТНР к школе: ответственная, неконструктивная, отстраненная родительские позиции, что позволит педагогам максимально дифференцировать и индивидуализировать рекомендации родителям по подготовке ребенка к школе. Второе направление предполагает выявление зависимости между уровнем родительских представлений о школьной готовности и успешностью освоения школьной программы, демонстрируемой ребенком на начальном этапе обучения.

Литература

1. Балтийская, Д. А. Психологическая готовность к школе детей с общим недоразвитием речи / Д. А. Балтийская, О. Г. Пархоменко. — Текст : непосредственный // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. — 2020. — № 3. — С. 59–64.
2. Баряева, Л. Б. Стимуляция сенсорно-перцептивного развития в структуре готовности к школьному обучению детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 3 (71). — С. 71–83.

3. Безруких, М. М. Не спешите отдавать детей в школу / М. М. Безруких. — URL: <https://rosuchebnik.ru/material/maryana-bezrukikh-ne-speshite-otdavay-detey-v-shkolu> (дата обращения: 12.12.2024). — Текст : электронный.
4. Венгер, Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе / Л. А. Венгер, Т. Д. Марцинковская, А. Л. Венгер. — Москва : Знание, 1994. — 192 с. — Текст : непосредственный.
5. Горохова, С. А. Психологическая готовность родителей к обучению в школе и психологическая готовность детей / С. А. Горохова, О. М. Макушкина. — Текст : непосредственный // Новая наука: опыт, традиции, инновации. — 2016. — № 591. — С. 148–150.
6. Грибова, О. Е. Сопоставительный анализ динамики формирования предпосылок готовности к школьному обучению дошкольников с ОНР и с нормальным речевым развитием / О. Е. Грибова, О. В. Дорофеева. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2023. — № 2. — С. 52–61.
7. Дорофеева, О. В. Особенности становления деятельности готовности к школьному обучению дошкольников с общим недоразвитием речи на примере дидактических игр / О. В. Дорофеева, О. Е. Грибова. — Текст : непосредственный // Дефектология. — 2022. — № 1. — С. 3–14.
8. Кинаш, Е. А. Подготовка детей к ОВЗ к обучению в школе как целевой ориентир ФГОС ДО / Е. А. Кинаш. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2018. — № 9. — С. 47–53.
9. Климакова, М. В. Представления современных родителей о психологической готовности к школе / М. В. Климакова, Ю. А. Кочетова, А. Э. Сакаданова. — Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. — 2022. — Т. 10. — № 3. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/06PSMN322.pdf> (дата обращения: 12.12.2024).
10. Козлова, Е. В. Особенности социально-психологической готовности детей с общим недоразвитием речи к школе / Е. В. Козлова. — Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : материалы I Междунар. науч. конф. — Челябинск : [б. и.], 2011. — Т. 2. — С. 26–29.
11. Лебедева, Н. А. Специфика формирования психолого-педагогической готовности детей старшего дошкольного возраста с ОНР к школьному обучению / Н. А. Лебедева, Е. А. Сердюк. — Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. — 2020. — № 11-2. — С. 203–208.
12. Лубовский, В. И. Инклюзия — тупиковый путь для обучения детей с ограниченными возможностями / В. И. Лубовский. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2016. — № 4. — С. 77–87.
13. Мартыненко, И. В. Особенности формирования коммуникативной готовности к школе дошкольников с общим недоразвитием речи / И. В. Мартыненко, С. В. Кондукова. — Текст : непосредственный // Системная психология и социология. — 2018. — № 3 (27). — С. 63–73.
14. Новицкая, Е. С. Представления родителей в структуре готовности ребенка к школе / Е. С. Новицкая. — Текст : электронный // Вестник Брянского государственного университета. — 2014. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-roditeley-v-strukture-gotovnosti-rebenka-k-shkole> (дата обращения: 12.12.2024).
15. Рунова, Т. А. Формирование родительской готовности к обучению ребенка в школе в образовательном партнерстве школы и семьи / Т. А. Рунова, Е. Г. Гуцу, Е. В. Кочетова. — Текст : электронный // Нижегородское образование. — 2020. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-roditel'skoy-gotovnosti-k-obucheniyu-rebenka-v-shkole-v-obrazovatelno-m-partnerstve-shkoly-i-semi> (дата обращения: 12.12.2024).
16. Хоменко, И. А. Детская или родительская: чья готовность к школе важнее? / И. А. Хоменко. — Текст : непосредственный // Народное образование — 2010. — № 6. — С. 247–253.

References

1. Baltiyskaya, D.A. (2020). Psihologicheskaya gotovnost k shkole detey s obschim nedorazvitiem rechi [Psychological readiness for school in children with general speech impairment]. *Gertsenovskie chteniya: Psihologicheskie issledovaniya v obrazovanii*, 3, 59–64. (In Russ.)
2. Baryaeva, L.B. (2023). Stimulyatsiya sensorno-pertseptivnogo razvitiya v strukture gotovnosti k shkolnomu obucheniyu detey s tyazhelyimi narusheniyami rechi [Sensory-perceptive development within the structure of readiness for school in children with severe speech impairment]. *Spetsialnoe obrazovanie*, 3, 71–83. (In Russ.)
3. Bezrukih, M.M. (2024). *Ne speshite ot-davat detey v shkolu* [Do not hurry to send children to school]. Retrieved Dec. 12, 2024, from <https://rosuchebnik.ru/material/maryan-a-bezrukikh-ne-speshite-otdavay-detey-v-sh-kolu>. (In Russ.)
4. Venger, L.A. (1994). *Gotov li vash rebe-nok k shkole* [Is your child ready for school?]. Moscow: Znanie, 192 p. (In Russ.)
5. Gorohova, S.A. (2016). Psihologicheskaya gotovnost roditel'ey k obucheniyu v shkole i psihologicheskaya gotovnost detey [Psychological readiness of parents for school education and psychological readiness of children]. *Novaya nauka: opyt, traditsii, innovatsii*, 591, 148–150. (In Russ.)
6. Gribova, O.E. (2023). Sopostavitelnyy analiz dinamiki formirovaniya predposyl'ok gotovnosti k shkolnomu obucheniyu doshkolnikov s ONR i s normalnyim rechevyim razvitiem [Comparative analysis of background formation dynamics of readiness for school education in pre-school children with general speech impairment and normal speech development]. *Defektologiya*, 2, 52–61. (In Russ.)
7. Dorofeeva, O.V. (2022). Osobennosti stanovleniya deyatelnostnoy gotovnosti k shkolnomu obucheniyu doshkolnikov s obschim nedorazvitiem rechi na primere didakticheskikh igr [The particularities of activity readiness for school education in pre-school children with general speech impairment in terms of didactic games]. *Defektologiya*, 1, 3–14. (In Russ.)
8. Kinash, E.A. (2018). Podgotovka detey s OVZ k obucheniyu v shkole kak tselevoy orientir FGOS DO [Preparation of children with general speech impairment for school education as a target point for Preschool Education Federal Educational Standard]. *Doshkolnoe vospitanie*, 9, 47–53. (In Russ.)
9. Klimakova, M.V. (2022). Predstavleniya sovremennykh roditel'ey o psihologicheskoy gotovnosti k shkole [The perception of modern parents of psychological readiness for school]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. Retrieved Dec. 12, 2024, from <https://mir-nauki.com/PDF/06PSMN322.pdf>. (In Russ.)
10. Kozlova, E.V. (2011). Osobennosti sotsialno-psihologicheskoy gotovnosti detey s obschim nedorazvitiem rechi k shkole [The particularities of social-psychological readiness for school in children with general speech impairment]. In *Pedagogika: traditsii i innovatsii* (materialy I Mejdunar. nauch. konf, Vol 2, pp. 26–29). Chelyabinsk. (In Russ.)
11. Lebedeva, N.A. (2020). Spetsifika formirovaniya psihologo-pedagogicheskoy gotovnosti detey starshego doshkolnogo vozrasta s ONR k shkolnomu obucheniyu [The specifics of psychological-pedagogic formation of readiness for school education in elder pre-school children with general speech impairment]. *Voprosy pedagogiki*, 11-2, 203–208. (In Russ.)
12. Lubovskiy, V.I. (2016). Inklyuziya — tupikovyy put dlya obucheniya de-tey s ogranichennymi vozmozhnostyami [Inclusion is a dead end for education of children with disabilities]. *Spetsialnoe obrazovanie*, 4, 77–87. (In Russ.)
13. Martynenko, I. V. (2018). Osobennosti formirovaniya kommunika-tivnoy gotovnosti k shkole doshkolnikov s obschim nedorazvitiem rechi [The particularities of communicative readiness for school formation in pre-school children with general speech impairment]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya*, 3, 63–73. (In Russ.)
14. Novitskaya, E.S. (2014). Predstavleniya roditel'ey v strukture gotovnosti rebenka k shkole [The perceptions of parents within the structure of a child's readiness for school]. *Vestnik BGU*. Retrieved Dec. 12, 2024, from

<https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleniya-roditeley-v-strukture-gotovnosti-rebenka-v-shkole>. (In Russ.)

15. Runova, T.A. (2020). Formirovanie roditelskoy gotovnosti k obucheniyu rebenka v shkole v obrazovatelnom partnerstve shkoly i se-mi [Formation of the parents' readiness to give a child school education within the educational partnership between school and family]. *Nijegorodskoe obrazovanie*. Retrieved

Dec. 12, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-roditelskoy-gotovnosti-k-obucheniyu-rebenka-v-shkole-v-obrazovatelnom-partnerstve-shkoly-i-se-mi> (In Russ.)

16. Homenko, I.A. (2010). Detskaya ili roditelskaya: chya gotovnost k shkole vajnee? [Child's or parent's: whose readiness for school is more important?]. *Narodnoe obrazovanie*, 6, 247–253. (In Russ.)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Специальное образование. 2024. № 4 (76).

Special Education. 2024. No 4 (76).

УДК 378.147+376.112.4

ББК Ч448.987

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.3

Анна Алексеевна Алмазова^{1✉}
Ольга Ивановна Белоусова^{2✉}
Наталья Викторовна Микляева^{3✉}
Дарья Евгеньевна Васильева^{4✉}
Мария Александровна Яковлева^{5✉}

Anna A. Almazova^{1✉}
Ol'ga I. Belousova^{2✉}
Nataliya V. Miklyaeva^{3✉}
Dar'ya E. Vasil'eva^{4✉}
Mariya A. Yakovleva^{5✉}

КАЧЕСТВО И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: МНЕНИЕ РАБОТОДАТЕЛЕЙ

QUALITY AND EFFECTIVENESS OF DEFECTOLOGICAL TRAINING AND RETRAINING PROGRAMS: EMPLOYERS' OPINION

^{1,2,3,4,5} Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

¹ aa.almazova@mpgu.su, SPIN-код: 4324-5083

² oi.belousova@mpgu.su, SPIN-код: 8181-3968

³ nv.miklyaeva@mpgu.su, SPIN-код: 7411-1769

⁴ de.vasileva@mpgu.su, SPIN-код: 1854-4108

⁵ ma.yakovleva@mpgu.su, SPIN-код: 5416-4570

^{1,2,3,4,5} Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

¹ aa.almazova@mpgu.su, SPIN code: 4324-5083

² oi.belousova@mpgu.su, SPIN code: 8181-3968

³ nv.miklyaeva@mpgu.su, SPIN code: 7411-1769

⁴ de.vasileva@mpgu.su, SPIN code: 1854-4108

⁵ ma.yakovleva@mpgu.su, SPIN code: 5416-4570

Аннотация. Статья ставит целью обобщение мнения работодателей о готовности будущих учителей-дефектологов к профессиональной деятельности, в ней представлены результаты исследования представлений профессионального сообщества, вовлеченного в разработку и реализацию программ подготовки дефектологов, о готовности выпускников вуза к прак-

Abstract. The article aims to summarize the opinions of employers about the readiness of future teachers-defectologists for professional activity and presents the results of an investigation of the ideas of the professional community, involved in the development and implementation of training programs for defectologists, about the readiness of university graduates for practical teach-

© Алмазова А. А., Белоусова О. И., Микляева Н. В., Васильева Д. Е.,
Яковлева М. А., 2024

тической деятельности с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Материалы получены в ходе опроса представителей 137 образовательных организаций из 45 регионов России. По данным опроса определены психолого-педагогические, общепедагогические, методические, коммуникативные и информационные дефициты выпускников и представлены рекомендации к их профилактике посредством интеграции усилий вузов и потенциальных работодателей на уровне создания окружных и региональных образовательных кластеров при университетах и институтах, совместной разработки модульных программ профессиональной подготовки и переподготовки. Оценка работодателями подготовленности выпускников программ переподготовки ниже, чем у выпускников вузов; однако программы переподготовки позволяют оперативно решать кадровые задачи. Критериями эффективности образовательных программ можно считать направленность на практику образования и сопровождения людей с ОВЗ разных нозологических групп, сбалансированность результатов обучения с профессиональными стандартами, непрерывность и гибкость. Данные будут учтены при разработке новых образовательных программ в условиях перехода к системе базового и специализированного высшего образования.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, выпускники вузов, подготовка будущих дефектологов, дефектологические кадры, учителя-дефектологи, практическая деятельность, профессиональная подготовка, образовательные организации, онлайн-опрос, профессиональные дефициты,

ing of children with special educational needs. The practical research materials were obtained during a survey of representatives of 137 education institutions from 45 regions of Russia. According to the survey, the study has identified psycho-pedagogical, general pedagogical, methodological, communicative and informational deficits of the graduates and has worked out guidelines for their prevention through integrating the efforts of universities and potential employers at the level of creating district and regional educational clusters at universities and institutes and joint development of modular vocational training and retraining programs. The employers' assessment of the level of readiness of graduates of retraining programs is lower than that of university graduates; however, retraining programs allow solving personnel problems quickly and effectively. The criteria for the effectiveness of educational programs may include the focus on practical teaching and support for people with disabilities of different nosological groups, a balance between learning outcomes and professional standards, continuity and flexibility. The data will be taken into account in the process of designing new education programs in the context of the transition to the system of basic and specialized higher education.

Keywords: universities, university graduates, training future defectologists, defectological personnel, teachers-defectologists, practical activity, professional training, education institutions, online survey, professional deficits, professional retraining, education programs, methodological support.

переподготовка кадров, образовательные программы, методическое сопровождение.

Финансирование: материал подготовлен в рамках проекта «Научно-методическое обоснование и разработка новых моделей профессиональной подготовки педагогов-дефектологов в условиях формирования национальной системы высшего образования» по государственному заданию на 2024—2025 гг. Номер госрегистрации: 124031800083-6.

Информация об авторах: Алмазова Анна Алексеевна, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой логопедии, директор Института детства, Московский педагогический государственный университет; адрес: 119571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, 88, email: aa.almazova@mpgu.su.

Белоусова Ольга Ивановна, старший преподаватель кафедры теоретической и специальной социологии им. М. А. Будановой, Институт социально-гуманитарного образования, Московский педагогический государственный университет; адрес: 119571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, 88, email: oi.belousova@mpgu.su.

Микляева Наталия Викторовна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольной дефектологии, Институт детства, Московский педагогический государственный университет; адрес: 119571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, 88, email: nv.miklyaeva@mpgu.su.

Васильева Дарья Евгеньевна, ассистент кафедры дошкольной дефектологии, Институт детства, Московский педагогический государственный университет; адрес: 119571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, 88, email: de.vasileva@mpgu.su.

Funding: the material was prepared within the framework of the project “Scientific and methodological substantiation and development of new models of professional training of teachers-defectologists in the context of the formation of a national higher education system” according to the state assignment for 2024-25. State registration number: 124031800083-6.

Author's information: Almazova Anna A., Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Logopedics, Director of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

Belousova Ol'ga I., Senior Lecturer of Department of Theoretical and Special Sociology named after M.A. Budanova, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

Miklyaeva Nataliya V., Candidate of Pedagogy, Professor of Department of Preschool Defectology at the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

Vasil'eva Dar'ya E., Assistant Lecturer of Department of Preschool Defectology of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

Яковлева Мария Александровна, кандидат социологических наук, доцент кафедры теоретической и специальной социологии им. М. А. Будановой, Институт социально-гуманитарного образования, Московский педагогический государственный университет; адрес: 119571, Россия, Москва, пр-т Вернадского, 88, email: ma.yakovleva@mpgu.su

Для цитирования: Алмазова, А. А. Качество и результативность программ подготовки и переподготовки дефектологических кадров: мнение работодателей / А. А. Алмазова, О. И. Белоусова, Н. В. Микляева, Д. Е. Васильева, М. А. Яковлева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 4 (76). — С. 156-173.

Введение

Система профессиональной подготовки учителей-дефектологов в нашей стране существует и развивается во взаимосвязи с правовой, финансово-экономической, информационной, научно-методической трансформацией системы отдельного и инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями. Эта взаимосвязь находит отражение как в государственных и ведомственных документах¹, так

¹ Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) (взамен ранее

Yakovleva Maria A., Candidate of Sociology, Associate Professor of Department of Theoretical and Special Sociology named after M.A. Budanova, Institute of Social and Humanitarian Education, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

For citation: Almazova, A. A., Belousova, O. I., Miklyayeva, N. V., Vasil'eva, D. E., Yakovlev, M. A. (2024). Quality and Effectiveness of Defectological Training and Retraining Programs: Employers' Opinion. *Special Education*, 4(76), pp. 156-173. (In Russ.)

и в научных исследованиях [1; 6; 13].

Среди приоритетных изменений системы, к которым должны быть готовы выпускники вузов²:

направленного от 22 декабря 2021 г. N 14068п-П8) (утв. Правительством РФ 02.03.2023 N 2300п-П8); *Распоряжение Правительства РФ* от 24.06.2022 N 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года». URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 15.08.2024).

² Приоритетные направления развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года (утв. Минпросвещения России 30.12.2022). URL: <https://legalacts.ru/doc/prioritetnye-napravleniya-razvitiya-obrazovaniya-obuchaiushchikhsja-s-invalidnostiu-s-ogranichennymi/> (дата обращения: 15.08.2024).

дифференциация содержания программ обучения с учетом персонализированных образовательных потребностей каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), реализация разнообразных организационных форм образования (в инклюзивных группах/классах, отдельных группах/классах, в ресурсных группах/классах и др.) с развертыванием психолого-педагогической, методической, диагностической и информационной помощи и др. Направления деятельности специалиста описаны через комплекс трудовых функций и действий в профессиональном стандарте «Педагог-дефектолог»¹. Однако проблема заключается в том, что условия реализации этих направлений в регионах Российской Федерации разные и программы подготовки специалистов должны отражать не только запросы государства в целом, но и вариативные запросы потенциальных работодателей выпускников вузов.

Построение суверенной системы высшего образования, ини-

цированное Указом Президента РФ, предполагает в том числе и модернизацию системы подготовки дефектологических кадров. Исследовательские проекты, сопровождающие этот процесс, направлены на установление научных основ моделирования новых программ, в том числе получение и обобщение аналитических данных, отражающих актуальное состояние взаимодействия образовательных организаций разного уровня и статуса (школ, вузов, центров сопровождения детей с ОВЗ и др.) [2; 9].

Целью нашего исследования является научное обоснование и разработка моделей профессиональной подготовки, отвечающих актуальным направлениям государственной образовательной политики и потребностям социума в условиях формирования национальной системы высшего образования, перехода от действующей системы бакалавриата к базовому высшему образованию. Для достижения этой цели нами было проведено изучение представлений профессионального сообщества, вовлеченного в разработку и реализацию программ подготовки и переподготовки дефектологов. В данной статье представлены результаты мониторинга и обобщение представлений работодателей о готовности выпускников к профессиональной деятельности.

¹ Приказ Минтруда России от 13.03.2023 N 136н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог-дефектолог“» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.04.2023 N 73027). URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=447408> (дата обращения: 15.08.2024).

Обзор литературы

Научно-методическое обоснование мониторинга качества профессиональной подготовки будущих учителей-дефектологов приводится в исследованиях О. Б. Дудко, Е. В. Золотковой, А. Р. Рымхановой и Ж. С. Аманбай, Л. А. Ястребова и др. [3, 4, 7, 12]. Содержательные компоненты мониторингов опираются на представления о структуре профессиональной компетенции, представленной в исследованиях разных авторов. Так, И. М. Яковлева [11] определяет профессиональную компетентность педагога-дефектолога как сложное системно-динамическое образование, объединяющее мотивационно-ценностную, содержательную и деятельностную подструктуры. В процессе профессионального становления необходимо целенаправленное формирование каждого из этих компонентов, оценка их развития на разных этапах подготовки.

На основе исследовательской и проектировочной деятельности учеными и методистами определяются профессиональные дефициты и выстраиваются желания к совершенствованию системы подготовки специалистов. Например, в рекомендациях Ака-

демии Минпросвещения России¹ возможные дефициты любой педагогической деятельности обобщены с выделением нескольких групп: психолого-педагогические и коммуникативные, общепедагогические и методические, информационные. Указывается, в частности, что коммуникативные трудности могут рассматриваться в контексте профессионального взаимодействия, решения педагогических конфликтов и презентации собственного опыта перед коллегами, общепедагогические затруднения проявляются в планировании и рефлексии коррекционно-педагогической деятельности, методические — в разработке рабочих программ и инструментария для проведения диагностики индивидуального мониторинга, информационные — при использовании дистанционных образовательных технологий и др.

Научно-методические и нормативные материалы (в том числе профессиональные стандарты) ак-

¹ Методические рекомендации для методических служб по сопровождению учителей в процессе реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования и основного общего образования. URL: https://irost45.ru/wp-content/uploads/2023/01/metodicheskie_rekomendacii_fgos_ot_7.07.2022_pismo_ot_fgaou_dpo_akademiya_minprosvescheniya_1.pdf (дата обращения: 15.08.2024).

туализируются в соответствии с региональной повесткой и представляются в аттестационных требованиях к деятельности учителей-дефектологов¹.

Создание программ подготовки и переподготовки дефектологических кадров также осуществляется на основе данных научных исследований [5] и с учетом требований профессиональных стандартов². В частности, на этой основе Институтом детства Московского педагогического государственного университета разработаны методические рекоменда-

ции по реализации модели подготовки педагогов-дефектологов, обеспечивающей единство содержания и структуры образовательных программ по профилям дефектологического образования («Ядро специального (дефектологического) образования»)³.

Определены и ключевые принципы построения новых образовательных программ: ценностно-смысловое единство, интеграция разноуровневых компетенций, модульность, оптимальная вариативность образовательных маршрутов, практикоориентированность [8].

Реализация указанных принципов и структурированного в соответствии с «Ядром специального (дефектологического) образования» содержательного наполнения программ обеспечивается в том числе обязательным вовлечением в процесс подготовки дефектологических кадров работодателей. Более того, этот показатель (доля участия работодателей) является предметом отчета для вузов.

Важно выяснить, представляют ли работодатели реальные задачи и характер разработки

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 7 апреля 2014 г. N 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность». URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=383379> (дата обращения: 15.08.2024).

² Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 30 января 2023 года N 53н «Об утверждении профессионального стандарта „Специалист в области воспитания“». URL: <https://docs.cntd.ru/document/1300891113> (дата обращения: 03.06.2024); Приказ Минтруда России от 13.03.2023 N 136н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог-дефектолог“» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.04.2023 N73027). URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=447408> (дата обращения: 15.08.2024).

³ Методические рекомендации по подготовке дефектологических кадров. URL: <https://mpgu.su/wp-content/uploads/2024/04/Методические-рекомендации-по-подготовке-дефектологических-кадров.pdf> (дата обращения: 11.06.2024).

образовательных программ высшей школы и дополнительного профессионального образования, существует ли согласование требований к подготовке выпускника со стороны вузов и работодателей, каковы ожидания и претензии работодателей в области подготовки дефектологических кадров.

Материалы и методы

С целью ответа на поставленные вопросы по заданию Министерства просвещения РФ было организовано исследование, включающее онлайн-опрос работодателей выпускников программ подготовки и переподготовки дефектологов. В нем приняли участие представители 137 организаций из 45 субъектов РФ.

В представленных регионах реализуются программы подго-

товки и/или переподготовки учителей-логопедов, учителей-дефектологов.

Статус организаций:

28 % учреждений относились к общеобразовательным организациям, где функционировали группы и классы общеразвивающей направленности с возможностью инклюзивного обучения детей с ОВЗ;

61 % — организации, где были организованы комбинированные и компенсирующие группы, классы коррекционно-развивающего обучения;

11 % — это центры психолого-педагогического сопровождения и реабилитационные центры для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (рис. 1).

Опросник состоял из нескольких разделов, проясняющих следующие позиции:

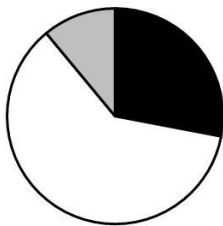


Рис. 1. Статус организаций, принимавших участие в опросе

Прим. ■ — общеобразовательные организации с группами и классами общеразвивающей направленности; □ — организации с комбинированными и компенсирующими группами, классами коррекционно-развивающего обучения; ■ — центры психолого-педагогического сопровождения и реабилитационные центры

– осуществление сотрудничества с вузами, а именно участие / неучастие представителей организации в разработке и реализации образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (выбор ответа: да / нет);

– оценка качества подготовки студентов:

- готовность принять выпускника на работу (выбор одного ответа из вариантов: да / нет, не устраивает качество / нет, нет вакансий)

- определение готовности к работе выпускников по категориям: учителя-логопеды, учителя-дефектологи, тьюторы (выбор возможности оценки: да / нет; при возможности — оценка по 5-балльной шкале);

– оценка качества подготовки слушателей программ дополнительного образования (переподготовки):

- готовность принять выпускника на работу (выбор одного ответа из вариантов: да / нет, не устраивает качество / нет, нет вакансий)

- определение готовности к работе выпускников по категориям: учителя-логопеды, учителя-дефектологи, тьюторы (выбор возможности оценки: да / нет; при возможности оценка по 5-балльной шкале);

– комментарии, предложения и пожелания (в свободной форме).

Опрос проводился в июне — июле 2024 г. путем свободной рассылки. При почтовой рассылке использовались электронные адреса из каталога «Учебные заведения России» (<https://kedu.ru/centers/>); было получено предварительное согласие на участие в исследовании. Составление опросника и дальнейший сбор данных осуществлялись с использованием платформы <https://forms.yandex.ru>.

Результаты подвергались математической обработке. В отчете доли (%) респондентов округлялись до целого значения, в связи с чем сумма показателей в отдельных диаграммах и таблицах может колебаться в пределах 99–101 %. Сумма ответов в вопросах с множественным выбором превышает 100 %, так как респондент мог выбрать несколько вариантов ответа.

При обработке развернутых комментариев использовался контент-анализ и обобщение ответов.

Результаты исследования

Более половины опрошенных (57 %) ответили, что представители их организации не принимают участия в разработке и реализации образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (рис. 2). Это позволяет предположить, что сотрудники этих организаций, осуществляю-

щих образование и/или сопровождение детей с ОВЗ, не знают об изменениях в содержании профессиональной подготовки студентов-дефектологов. В рамках опроса это подтверждается, например, и тем, что далее в своих предложениях по совершенствованию системы подготовки кадров респонденты пишут о необходимости увеличения количества часов на педагогическую практику. Между тем в современных образовательных программах практика уже рассматривается как интегрирующее звено всех разделов подготовки дефектологов, как фундамент педагогического образования и занимает

больше времени, чем в программах прежних лет [10].

Второй блок вопросов был связан с оценкой работодателями качества подготовки выпускников вузов.

Большинство респондентов (79 %) готовы принять выпускника по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» на работу сразу по окончании вуза. Нет отказов в приеме на работу по причине неудовлетворенности качеством подготовки. Однако в 21 % организаций отсутствуют соответствующие вакансии. Данные представлены на рис. 3.

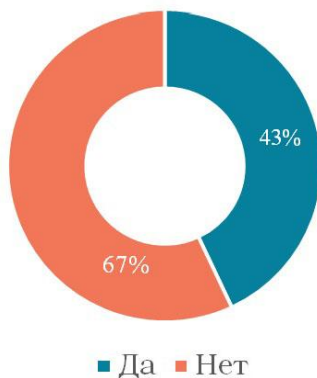


Рис. 2. Оценка участия организаций в разработке и реализации образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»



Рис. 3. Оценка готовности организации принять выпускника по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» на работу сразу по окончании вуза

Группа респондентов, готовых безоговорочно принять на работу выпускников вуза, обучавшихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», почти полностью (за исключением 4 %) согласилась оценить их готовность к решению задач профессиональной деятельности. Другая группа отметила, что оценить данный параметр не может. Исходя из этого, дальнейший расчет по данному блоку (оценка профессиональной подготовленности выпускников вузов) велся на основании мнения 75 % участников опроса, которые посчитали себя компетентными в данной области.

Респонденты в целом достаточно высоко оценивают готовность выпускников вуза к решению задач профессиональной деятельности (рис. 4). Высоко (4–5 баллов) оценена готовность выпускников — учителей-логопедов (71 % ответов) и выпускников — учителей-дефектологов (70 %). Этот показатель ниже для выпускников-тьюторов (63 %).

Далее рассмотрим результаты мониторинга представлений работодателей о готовности выпускников программ дополнительного образования (профессиональной переподготовки) к работе в изучаемой сфере деятельности.

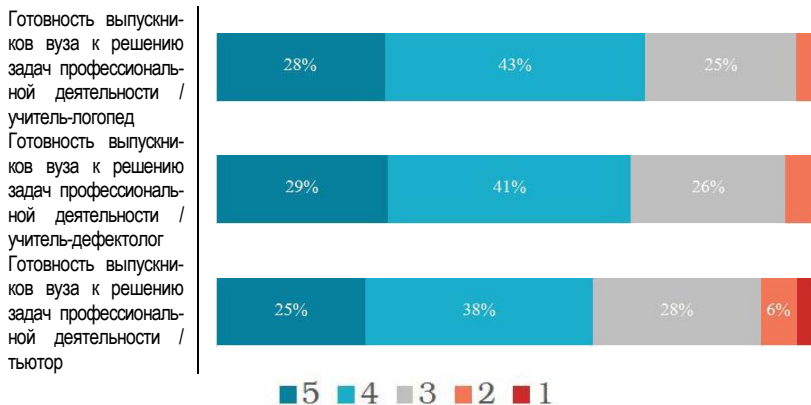


Рис. 4. Оценка готовности выпускников вуза, обучавшихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», к решению задач профессиональной деятельности

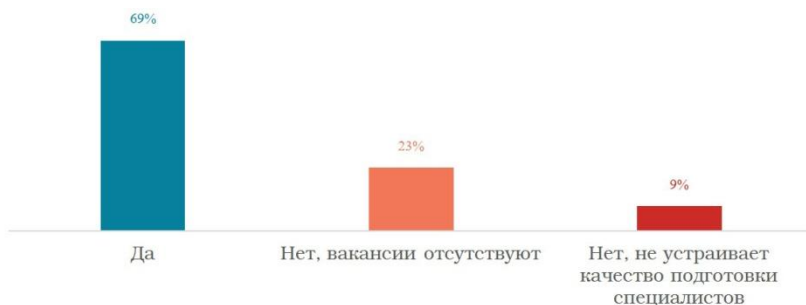


Рис. 5. Оценка готовности принять на работу выпускников программ переподготовки, обучавшихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование»

Две трети респондентов готовы принять на работу выпускников программ переподготовки, обучавшихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», и могут оценить их готовность к решению задач профессиональной деятельности. Но в этой части опроса появляет-

ся группа респондентов (9 %), которые не готовы принять таких специалистов на работу из-за неудовлетворенности качеством их подготовки. Данные приведены на рис. 5.

Оценка подготовленности выпускников программ переподготовки ниже, чем тот же показа-

Готовность выпускников программы переподготовки к решению задач профессиональной деятельности / тьютор

Готовность выпускников программы переподготовки к решению задач профессиональной деятельности / учитель-дефектолог

Готовность выпускников программы переподготовки к решению задач профессиональной деятельности / учитель-логопед

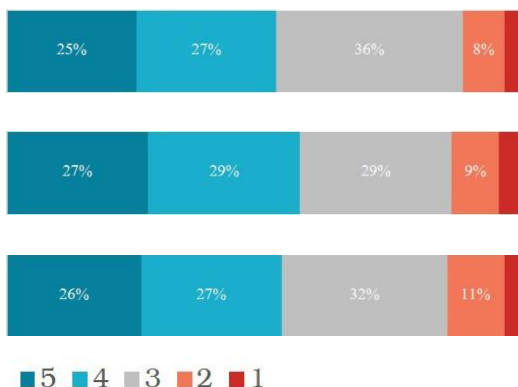


Рис. 6. Оценка готовности выпускников программ переподготовки, обучавшихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», к решению задач профессиональной деятельности

тель в отношении выпускников вуза (рис. 6). Так, только половина респондентов выше среднего (4–5 баллов) оценили готовность выпускников — учителей-дефектологов (56 %), выпускников — учителей-логопедов (53 %) и выпускников-тьюторов (52 %).

Когда потребовались комментарии к данному вопросу, то респонденты отметили следующие дефициты у начинающих специалистов — выпускников вузов:

- общепедагогические затруднения (связь теории, в частности медицинских знаний, с практикой; организация собственной профессиональной деятельности, планирование и рефлексия) — 40,6 % респондентов;
- психолого-педагогические проблемы (возможность работы

с ПМПК и медицинскими учреждениями при сопровождении детей разных нозологических групп и/или сложной структурой дефекта, проведение качественной психолого-педагогической диагностики (особенно в раннем возрасте) и умение грамотно составлять психолого-педагогическое заключение) — 35 %;

– методические затруднения (применение специальных методик, реализация требований к уроку и коррекционно-развивающим занятиям в соответствии с ФГОС ДО и ФАОП ДО, ФГОС НОО и ФАОП НОО) — 22,4 %;

– низкую стрессоустойчивость выпускников и коммуникативные трудности, связанные как со страхами в работе с детьми, имеющими выраженные и/или комплексные и множественные

нарушения в развитии, так и с адаптацией и социализацией в педагогическом коллективе, взаимодействием с родителями (12,2 %);

– информационные затруднения (участие в профессиональной переподготовке, организация самообразования в форме дистанционных курсов — 6,1 %).

Программы переподготовки находят поддержку у тех респондентов, которые видят в дополнительном образовании способ оперативного решения кадровых задач. При условии проведения переподготовки на высоком уровне работодатели считают ее результаты сопоставимыми с заочным высшим образованием: *«У нас 86 процентов педагогов имеют дипломы сурдопедагогов, из них процентов 15 обучались заочно в московских вузах, остальные — быстрая профессиональная переподготовка. Это не очень сказалось на результатах»¹, «чистых дефектологов не нужно школе много, а вот учителя-предметники и учителя начальных классов, которых в 5 раз больше должны все иметь дополнительное дефектологическое образование.... Я не могу принять учителем математики (например) для незрячих просто дефектолога-тифлопедагога, т.к. ему неведома методика преподавания*

предмета. Лучшие принять на работу чистого математика и дать ему тифлопедагогическое образование дополнительно». Респонденты предлагают развернуть массовую дефектологическую переподготовку учителей начальных классов и предметников за «минимальную цену» или на основе бюджетного финансирования и осуществлять ее «в очно-заочном формате с применением дистанционных технологий».

Всем обучающимся по программам переподготовки, по мнению респондентов, обязательно нужно освоение специальных методов и приемов работы: *«Нужен багаж различных приёмов и способов коррекции сложных и нестандартных случаев в области дефектологии», «Обязательный курс по организации работы с детьми с РАС».* Это пожелание перекликается и с комментариями о программах высшего образования (*«нужно обучение использованию шрифта Брайля», «изучение технологий преподавания учебных предметов обучающимся, у которых отсутствует речь, с диагнозом ТМНР»*). Представители образовательных организаций обращают внимание на необходимость подготовки дефектологов к работе с детьми, имеющими неоднородную структуру нарушения развития, а также на расширение рамок профильной под-

¹ Цитаты приводятся с сохранением авторской орфографии и пунктуации.

готовки, когда выпускник готов к работе только с одной нозологической группой.

Респондентами подчеркнуто, что низкая мотивация к трудоустройству выпускников по специальности связана с уровнем заработной платы: *«В Ржевском муниципальном округе мало специалистов в области дефектологии. Достаточно востребована, но низко оплачиваемая».*

Помимо преодоления материальных трудностей, участниками опроса отмечается и важность профессиональной поддержки молодых специалистов. Так, для сохранения молодых кадров в организации предлагается *«организовать ... сообщество для передачи опыта молодых специалистов друг другу, участия в конкурсах, форумах, а также сопровождение молодых специалистов наставниками из института, обеспечив взаимосвязь через руководство и систему методического сопровождения школ».* Поддерживаются модели наставничества и супервизии: *«Очень хорошо, что сейчас есть возможность получать консультации у сотрудников ИКП, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья».* Отметим, что в отличие от экстенсивного пути, увеличения часов на проведение педагогической практики, развитие системы наставничества является факто-

ром интенсификации процесса подготовки и переподготовки дефектологических кадров.

Следует отметить и дополнительные комментарии к оценке процесса профессиональной подготовки в вузах, поддерживающие реализуемые программы, например: *«Нас все устраивает. Приходят подготовленные специалисты»*, *«Огромное спасибо МПГУ, студенты обладают отличными базовыми знаниями в области коррекционного, инклюзивного образования, умеют работать в команде, благодарим за высокую подготовку. Готовы к сотрудничеству»*, *«ВятГУ готовит хороших специалистов-логопедов»* и др.

Обсуждение и заключение

Проведенное исследование позволило обобщить мнение работодателей об имеющихся у начинающих дефектологов и выпускников вузов профессиональных дефицитах. Мы полагаем, что адресация исключительно к профессиональным стандартам приводит к несколько завышенным ожиданиям со стороны работодателей.

Тем не менее обнаружено, что существенные дефициты есть и наибольшая их часть связана с общепедагогическими и методическими затруднениями; это требует особого внимания в процессе проектирования со-

временных программ профессиональной подготовки и переподготовки.

Кроме того, необходимым оказывается введение курсов, повышающих психологическую стрессоустойчивость студентов и формирующих социально-коммуникативные умения, позволяющие работать с разными участниками образовательных отношений (родителями, коллегами, членами ППК и администрацией, учреждениями-партнерами).

В ходе мониторинга подтвердилось практическая необходимость реализации тезиса «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» о создании окружных и региональных образовательных кластеров при университетах и институтах, позволяющих объединить запросы и интересы вузов и работодателей в области оценки профессиональных компетенций и методического сопровождения будущих учителей-дефектологов. В частности, это касается согласования запросов к результатам профессиональной подготовки и требований к молодым специалистам, организации разнообразных стажировок, методического сопровождения студентов и выпускников во время практик, курсового и дипломного проектирования, создания системы наставничества.

В рамках реализации «Приоритетных направлений развития образования обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья до 2030 года» это создаст условия для разработки и внедрения системы супервизии студентов и слушателей, осваивающих образовательные программы по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». Таким образом можно соединить федеральные требования к качеству профессиональной подготовки выпускников и региональные требования, связанные с их аттестацией как молодых специалистов.

На основании полученных данных критериями эффективности разрабатываемых новых образовательных программ следует считать их нацеленность на реальную практику образования и сопровождения обучающихся с ОВЗ, непрерывность, гибкую модульность, а также рациональную сбалансированность результатов подготовки специалистов с требованиями профессиональных стандартов.

Перспективы исследования состоят в разработке содержания модульных программ профессиональной подготовки и переподготовки учителей-дефектологов с ориентацией на запросы работодателей и с учетом согласования федеральных требований и региональной специфики реализации образовательных программ.

Литература

1. Алмазова, А. А. Проектирование новых образовательных программ по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» / А. А. Алмазова, А. В. Кроткова. — Текст : непосредственный // Образование и саморазвитие. — 2022. — Т. 17, № 2. — С. 256–269. — DOI: 10.26907/esd.17.2.20.
2. Алмазова, А. А. Разработка новых программ подготовки педагогов-дефектологов: опыт, проблемы, поиск решений / А. А. Алмазова, Е. В. Кулакова. — Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2022. — № 5. — С. 24–33. — DOI 10.47639/2074-4986_2022_5_24. — EDN YUOFTL.
3. Дудко, О. Б. Повышение профессиональной компетентности дефектологов / О. Б. Дудко. — Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. — 2009. — № 3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-professionalnoy-kompetentnosti-defektologov> (дата обращения: 15.08.2024).
4. Золоткова, Е. В. Педагогические основы мониторинга качества профессиональной подготовки будущего педагога-дефектолога / Е. В. Золоткова. — Текст : электронный // ИТС. — 2010. — № 1. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osnovy-monitoringa-kachestva-professionalnoy-podgotovki-buduschego-pedagoga-defektologa> (дата обращения: 15.08.2024).
5. Лаврентьева, М. А. Сущность и структура научно-методического обеспечения профессиональной подготовки дефектологических кадров / М. А. Лаврентьева, О. С. Гришина. — Текст : электронный // Современные наукоемкие технологии. — 2024. — № 5-2. — С. 349–355. — URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=40051> (дата обращения: 15.08.2024).
6. Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: реалии компетентностного обеспечения / В. З. Кантор, Ю. Л. Проект, И. Э. Кондракова [и др.] — Текст : непосредственный // Интеграция образования. — 2023. — Т. 27, № 1(110). — С. 82–99. — DOI 10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099. — EDN GIQDTA.
7. Рымханова, А. Р. Изучение формирования готовности студентов к профессиональной деятельности дефектолога / А. Р. Рымханова, Ж. С. Аманбай. — Текст : электронный // Международный журнал экспериментального образования. — 2016. — № 3-2. — С. 238–241. — URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9708> (дата обращения: 15.08.2024).
8. Трубина, Л. А. Содержание и новые формы организации предметно-методической подготовки в условиях внедрения «Ядра педагогического образования» / Л. А. Трубина, Е. Л. Ерохина. — Текст : непосредственный // Наука и школа. — 2022. — № 4. — С. 34–44. — DOI 10.31862/1819-463X-2022-4-34-44. — EDN UKQGPU.
9. Тушева, Е. С. Персонифицированная практика в перспективах подготовки педагогов-дефектологов / Е. С. Тушева, А. В. Сизова, Т. С. Никандрова, Б. Б. Горский. — Текст : непосредственный // Школа будущего. — 2023. — № 3. — С. 106–127. — DOI 10.55090/19964552_2023_3_106_127.
10. Филатьева, М. С. Подготовка логопедов в МПГУ: ретроспективный анализ и современный подход / М. С. Филатьева, Н. Ю. Шарипова // Наука и школа. — 2023. — № 3. — С. 120–132. — DOI 10.31862/1819-463X-2023-3-120-132. — EDN IOAXFB.
11. Яковлева, И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Яковлева И. М. — Москва, 2010. — Текст : непосредственный.
12. Ястребова, Л. А. Формирование профессионально значимых качеств будущих педагогов-дефектологов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ястребова Л. А. — Армавир, 2008. — Текст : непосредственный.
13. Almazova, A. A. The Current State, Problems and Prospects of Master's Degree Programs in Speech-Language Pathology in Russia / A. A. Almazova, Yu. O. Filatova,

I. V. Novitskaia. — Text : unmediated // Strategies for Policy in Science and Education. — 2022. — Vol. 30, No. 1. — P. 59–69. — DOI 10.53656/str2022-1-3-cur. — EDN DEHOPR.

References

1. Almazova, A.A., & Krotkova, A.V. (2022). Designing new educational programs in the direction of “Special (defectological) education”. *Education and self-development*, 17(2), 256–269. DOI: 10.26907/esd.17.2.20 (In Russ.)
2. Almazova, A.A., & Kulakova, E.V. (2022). Development of new training programs for teachers-defectologists: experience, problems, search for solutions. *Upbringing and education of children with developmental disabilities*, 5, 24–33. DOI 10.47639/2074-4986_2022_5_24. EDN YUOFTL (In Russ.)
3. Dudko, O.B. (2009). Improving the professional competence of defectologists. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 3. Retrieved Aug. 15, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-professionalnoy-kompetentnosti-defektologov> (In Russ.)
4. Zolotkova, E.V. (2010). Pedagogical fundamentals of monitoring the quality of professional training of a future teacher-defectologist. *ITS*, 1. Retrieved Aug. 15, 2024, from <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osnovy-monitoringa-kachestva-professionalnoy-podgotovki-buduschego-pedagoga-defektologa> (In Russ.)
5. Lavrentieva, M.A., & Grishina, O.S. (2024). The essence and structure of scientific and methodological support for professional training of defectological personnel. *Modern high-tech technologies*, 5-2, 349–355. Retrieved Aug. 15, 2024, from <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=40051> (In Russ.)
6. Kantor, V.Z., Project Yu.L., Kondrakov, I.E., [et al.] (2023). The practice of inclusive education for children with disabilities: the realities of competence support. *Integration of education*, 27(1[110]), 82–99. DOI 10.15507/1991-9468.110.027.202301.082-099. EDN GIQDTA (In Russ.)
7. Orymkhanova, A.R., & Amanbai, J.S. (2016). Studying the formation of students’ readiness for professional activity of a defectologist. *International Journal of Experimental education*, 3-2, 238–241. Retrieved Aug. 15, 2024, from <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=9708> (In Russ.)
8. Trubina, L.A., Erokhina, E.L. (2022). The content and new forms of organization of subject-methodical training in the context of the introduction of the “Core of pedagogical education”. *Science and school*, 4, 34–44. DOI 10.31862/1819-463X-2022-4-34-44. EDN UKQPPU (In Russ.)
9. Tusheva, E.S., Sizova, A.V., Nikandrova, T.S., & Gorskin, B.B. (2023). Personalized practice in the prospects of training teachers-defectologists. *School of the future*, 3, 106–127. DOI 10.55090/19964552_2023_3_106_127 (In Russ.)
10. Filatieva, M.S., & Sharipova, N.Y. (2023). Training of speech therapists at the Moscow State University: a retrospective analysis and a modern approach. *Science and School*, 3, 120–132. DOI 10.31862/1819-463X-2023-3-120-132. EDN IOAXFB (In Russ.)
11. Yakovleva, I.M. (2010). *Formation of professional competence of an oligophrenopedagogue teacher in the system of continuous pedagogical education* [Abstract of the dissertation for the degree of Doctor of pedagogical sciences]. Moscow. (In Russ.)
12. Yastrebova, L.A. (2008). *Formation of professionally significant qualities of future teachers-defectologists* [Abstract of the dissertation for the degree of PhD]. Armavir. (In Russ.)
13. Almazova, A.A., Filatova, Yu.O., & Novitskaia, I.V. (2022). The Current State, Problems and Prospects of Master's Degree Programs in Speech-Language Pathology in Russia. *Strategies for Policy in Science and Education*, 30(1), 59–69. DOI 10.53656/str2022-1-3-cur. EDN DEHOPR.

Лилия Александровна Дружинина^{1✉}

Лариса Борисовна Осипова^{2✉}

Любовь Михайловна Лапшина^{3✉}

Мария Сергеевна Коробинцева^{4✉}

Liliya A. Druzhinina^{1✉}

Larisa B. Osipova^{2✉}

Lyubov' M. Lapshina^{3✉}

Mariya S. Korobintseva^{4✉}

**СОДЕРЖАНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ВУЗА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ
СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ
ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ
РАННЕГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ**

**CONTENT OF THE
EDUCATIONAL UNIVERSITY
ENVIRONMENT FOR
TRAINING STUDENTS
FOR THE REALIZATION
OF PSYCHO-PEDAGOGICAL
SUPPORT FOR EARLY YEARS
CHILDREN WITH
DISABILITIES**

^{1,2,3,4} Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, Россия

¹ drugininala@cspu.ru, SPIN-код: 7069-8742, <https://orcid.org/0000-0001-5906-5763>

² osipovalb@cspu.ru, SPIN-код: 5459-9652, <https://orcid.org/0000-0002-8628-4408>

³ lapshinalm@cspu.ru, SPIN-код: 9718-5396, <https://orcid.org/0000-0002-8482-7448>

⁴ korobintsevams@cspu.ru, SPIN-код: 7573-4521, <https://orcid.org/0000-0001-8512-3170>

Аннотация. Одним из направлений решения противоречия несоответствия качества подготовки студентов к работе с детьми раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья запросам современного общества является создание образовательной среды вуза, способствующей формированию профессиональных компетенций и личностного развития будущих учителей-дефектологов.

© Дружинина Л. А., Осипова Л. Б., Лапшина Л. М., Коробинцева М. С., 2024

^{1,2,3,4} South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

¹ drugininala@cspu.ru, SPIN code: 7069-8742, <https://orcid.org/0000-0001-5906-5763>

² osipovalb@cspu.ru, SPIN code: 5459-9652, <https://orcid.org/0000-0002-8628-4408>

³ lapshinalm@cspu.ru, SPIN code: 9718-5396, <https://orcid.org/0000-0002-8482-7448>

⁴ korobintsevams@cspu.ru, SPIN code: 7573-4521, <https://orcid.org/0000-0001-8512-3170>

Abstract. One of the ways to resolve the contradiction between the quality of training students to work with early years children with disabilities and the needs of modern society is to create an educational environment of the university that would promote the formation of professional competences and personal development of future teachers-defectologists.

The article considers the definition of the content of the educational environ-

В статье рассматривается определение содержания образовательной среды вуза для подготовки студентов к реализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Представлены толкования понятия, базовых характеристик и компонентов образовательной среды в трудах современных ученых. Содержание образовательной среды вуза для подготовки студентов в работе по данному направлению анализируется как приоритетная социокультурная закономерность. Авторы определяют и конкретизируют основные обозначенные ими компоненты образовательной среды вуза в контексте подготовки студентов к реализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Представлено содержание каждого компонента (пространственно-предметный, социально-личностный, информационно-коммуникационный, учебно-воспитательный, научно-исследовательский) в согласовании с основными характеристиками образовательной среды вуза, с учетом запросов студентов. По мнению авторов, взаимодействие указанных компонентов способствует успешному формированию необходимых профессиональных компетенций у будущих дефектологов, а значит их мотивации и самостоятельности.

В качестве методов исследования выступают анализ и рефлексия научной литературы по вопросам содержания образовательной среды вуза для подготовки студентов к реализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здо-

ment of the university for training students to realize psycho-pedagogical support for children at an early age with disabilities. The study highlights the definitions of the concept and the basic characteristics and components of the educational environment in the works of modern scholars. The content of the educational environment of the university for training students for work in this area is analyzed as a priority socio-cultural need. The authors define and specify the main components of the educational environment of the university designated by them, in the context of training students to realize psycho-pedagogical support for children at an early age with disabilities. The article presents the content of each component (spatial-subject-related, social-personal, informational-communicative, educational, and research), coordinating it with the main characteristics of the educational environment of the university and taking into account the needs of the students. According to the authors, the combination of these components contributes to the successful formation of the necessary professional competences in future defectologists, and, therefore, enhances their motivation and facilitates independence.

The research methods include analysis and reflection of scholarly literature on the content of the educational environment of the university for training students to realize psycho-pedagogical support for children at an early age with disabilities. Questionnaire was used as an empirical method.

ровья. В качестве эмпирического был использован метод анкетирования.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, студенты, подготовка будущих дефектологов, учителя-дефектологи, образовательная среда вуза, компоненты образовательной среды, характеристика образовательной среды, профессиональные компетенции, психолого-педагогическое сопровождение, дети раннего возраста, ранний возраст, ОВЗ, дети с ограниченными возможностями здоровья, ограниченные возможности здоровья.

Информация об авторах: Дружинина Лилия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; адрес: 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69; email: drugininala@cspu.ru.

Осипова Лариса Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; адрес: 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, email: osipovalb@cspu.ru.

Лапшина Любовь Михайловна, кандидат биологических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет; адрес: 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, email: lapshinalm@cspu.ru.

Коробинцева Мария Сергеевна, преподаватель кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский госу-

Keywords: universities, students, training future defectologists, teachers-defectologists, educational environment of the university, components of the educational environment, characteristics of the educational environment, professional competences, psycho-pedagogical support, children at an early age, early age, disabilities, children with disabilities.

Author's information: Druzhinina Liliya Aleksandrovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

Osipova Larisa Borisovna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

Lapshina Lyubov' Mikhaylovna, Candidate of Biology, Associate Professor of Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

Korobintseva Mariya Sergeevna, Senior Lecturer of Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Methods, South Ural State Humanitarian

дарственный гуманитарно-педагогический университет; адрес: 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69, email: korobintsevams@cspu.ru.

Для цитирования: Дружинина, Л. А. Содержание образовательной среды вуза для подготовки студентов к реализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 4 (76). — С. 174-189.

Введение

В *Концепции подготовки педагогических кадров* для системы образования на период до 2030 года¹ озвучены проблемы несоответствия качества подготовки молодых специалистов запросам современного общества. Для решения указанной проблемы предложен ряд мероприятий, одним из них является создание образовательной среды вуза, способствующей формированию профессиональных компетенций и личностного развития будущих учителей-дефектологов. На современном этапе развития специального образования важной является подготовка кадров для эффективного психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья. Именно организация

Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

For citation: Druzhinina, L. A., Osipova, L. B., Lapshina, L. M., Korobintseva, M. S. (2024). Content of the Educational University Environment for Training Students for the Realization of Psycho-pedagogical Support for Early Years Children with Disabilities. *Special Education*, 4(76), pp. 174-189. (In Russ.)

образования детей раннего возраста согласно *Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ на 2020–2030 годы*² рассматривается как необходимый уровень образования, обеспечивающий эффективность обучения ребенка в дальнейшем.

Именно этот период в развитии ребенка важен для проведения мероприятий профилактики и предупреждения отклонений в развитии [2; 6; 9]. Поэтому перед вузом стоит задача подготовки будущих учителей-дефектологов, владеющих соответствующим набором профессиональных компетенций по осуществлению психолого-педагогического сопровождения детей данной категории, обладающих знанием детей раннего

¹ Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года : от 24 июня 2022г. №1688-р. Москва.

² Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н. Н. Малофеева. Москва, 2019.

возраста, особенностями их развития и оказания коррекционной помощи [5; 9; 11].

Цель — определить содержание образовательной среды вуза для подготовки студентов к реализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Реализация обозначенной цели конкретизируется решением следующих задач:

- уточнить сущность содержания образовательной среды вуза;
- выделить основные компоненты образовательной среды вуза для подготовки студентов к реализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья;
- эмпирически изучить запрос студентов по вопросу содержания образовательной среды вуза, способствующей их подготовке к реализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья;
- определить содержание компонентов образовательной среды вуза в контексте подготовки студентов к реализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретической базой работы послужили концепции:

- Е. Б. Лактионовой [4], А. И. Савенкова [7], В. А. Ясвина [13] — понятие «образовательная среда»;
- С. В. Тарасова [8], В. А. Ясвина [13] — структура и структурные компоненты образовательной среды;
- Е. К. Аль-Янаи [1], Т. Г. Егоровой [3], В. З. Юсупова [12] — характеристика образовательной среды;
- Ю. П. Шапран, О. И. Шапран [10] — специфика образовательной среды вуза.

Результаты и обсуждение

Основные понятия образовательной среды достаточно полно представлены в исследованиях ученых — педагогов и психологов.

В. А. Ясвин [13] образовательную среду рассматривает как комплекс условий социального и пространственно-предметного окружения, обеспечивающих развитие личности обучающихся. А. И. Савенков [7] понятие образовательной среды трактует как систему педагогических и психологических условий, создание которых будет способствовать развитию познавательных возможностей обучающихся с разным уровнем готовности к принятию информации. В продолжение и подтверждение сказанного Е. Б. Лактионова [4] и С. В. Тарасов [8] описывают образовательную среду как феномен, содержащий комплекс психологических ха-

рактических, благополучной социальной обстановки, влияющих на личность не только обучающегося, но и педагога.

Исходя из вышесказанного, можно предположить, что образовательная среда — это прежде всего комплекс культурно-социальных, педагогических и психологических влияний различного порядка, обуславливающих развитие личности всех участников образовательных отношений.

Ю. П. Шапран [10] подчеркивает роль образовательной среды в процессе подготовки педагогических кадров в вузе. При организации среды, считает автор, важно учитывать особенности будущей профессиональной деятельности (в нашем случае это оказание помощи детям раннего возраста с ОВЗ).

Эффективность образовательной среды как педагогического феномена определяется совокупностью ряда ее характеристик. Рассмотрим те из них, которые, на наш взгляд, присущи образовательной среде вуза.

Е. К. Аль-Янаи [1] к базовым характеристикам относит *целенаправленность* и *взаимодействие всех участников образовательных отношений* в процессе педагогической деятельности. Мы разделяем высказанную автором точку зрения и считаем, что любая деятельность (учебная или воспитательная) имеет конечную цель —

для ее реализации будет разработан план, выполнение которого четко предусматривает специфику подготовки студентов для психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ. Функционирование образовательной среды предполагает скоординированное взаимодействие профессорско-преподавательского состава вузов-партнеров, представителей работодателей, обучающихся с целью формирования у последних широкого спектра профессиональных компетенций в области воспитания и обучения детей раннего возраста с ОВЗ.

Нам интересны характеристики образовательной среды, обозначенные в работах Т. Г. Егоровой [3]. Автор отмечает ее интегративность и вариативность. С одной стороны, интегративность предоставляет возможность участия работодателей, медицинских и социальных партнеров в процессе формирования профессиональных компетенций у будущих учителей-дефектологов. С другой — в образовательной среде должны просматриваться интегративные взаимосвязи между организационными формами и средствами образования, средовыми и кадровыми условиями, дидактическим и методическим оснащением. Вариативность позволяет корректировать сочетания разных условий, средств в составе образова-

тельной среды, способов подачи и получения информации. Обучающимся предоставляется возможность выбора конкретной нозологической группы детей для изучения в рамках научно-исследовательской работы.

По мнению В. З. Юсупова [12], важной характеристикой образовательной среды является ее развивающий потенциал. Это проявляется в обеспечении возможности обучающимся удовлетворить свой персональный запрос и потребности по содержанию психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста разных нозологических групп с учетом их структуры дефекта, что помогает самосовершенствоваться и саморазвиваться будущим учителям-дефектологам.

Е. К. Аль-Янаи [1] отмечает инновационность образовательной среды. Данная характеристика предусматривает возможность внедрения в образовательный процесс ключевых образовательных трендов в оказании помощи детям раннего возраста с ОВЗ, современных технологий, модернизацию содержательно-организационных компонентов в соответствии с запросами времени, государства, общества, достижениями науки и техники. Так, например, цифровизация образования способствует освоению изучаемых дисциплин в различных форматах, с использованием ИКТ, рас-

ширяет возможность получения информации, способствует развитию критического мышления в процессе отбора достоверных материалов.

Исходя из сущности понятия образовательной среды, рассматривая ее как целостную систему взаимосвязанных элементов, условий, воздействий, необходимо выделить *ее компоненты*.

Анализ литературных источников показывает, что нет единого подхода к определению структуры образовательной среды. Ученые определяют ее компоненты, исходя из целей и задач, поставленных в собственных исследованиях. В рамках нашего исследования обратимся к некоторым из них, которые, на наш взгляд, наиболее целесообразны для реализации в условиях вузовского образования.

В. А. Ясвин [13] и С. В. Тарасов [8] прежде всего выделяют компонент, предполагающий организацию пространства, максимально соответствующего достижению целей образования (пространственно-предметный, пространственно-семантический). Его сущность авторы видят в следующем: архитектура здания образовательной организации, наличие других зданий и учреждений, в которых может осуществляться образовательный процесс, их эстетическое оформление, соответствующий уровень осна-

щения учебных классов и помещений. На наш взгляд, подобный компонент важно включить в структуру образовательной среды вуза при подготовке студентов к психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с ОВЗ.

Необходимым компонентом является и социальный [13], или субъектно-социальный [10]. Содержание данного компонента подразумевает учет разнообразия состава контингента обучающихся и педагогов, особенностей их взаимодействия, установление конструктивных взаимоотношений между участниками образовательного процесса.

Образовательная среда вуза должна включать компонент, предусматривающий организацию учебно-воспитательного процесса в контексте выбора методов, способов, средств обучения с учетом возможностей и потребностей обучающихся [13], различные формы проведения учебных и производственных занятий, практик, воспитательных мероприятий [8]. В нашем исследовании данный компонент можно обозначить как учебно-воспитательный.

На современном этапе образования большое внимание уделяется формированию у студентов компетенций, связанных с умением получать необходимую учебную и профессионально значимую информацию разными

способами, в том числе с использованием ИКТ, обмениваться ею и использовать в процессе взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений, эффективно сотрудничать в рамках реализации учебного плана [8]. Логично выделить следующий компонент — информационно-коммуникационный.

ФГОС ВО предполагает формирование у обучающихся компетенций в области осуществления научно-исследовательской деятельности в сфере будущей профессии. Самостоятельный поиск и анализ научной информации, осуществление эмпирического изучения детей раннего возраста с ОВЗ позволяют студенту понять приоритетные векторы развития системы ранней помощи в России и за рубежом, усвоить эффективные приемы взаимодействия с ребенком изучаемой категории, глубже ориентироваться в теме собственного исследования, мотивируют на дальнейшую профессиональную деятельность. Следовательно, в структуру образовательной среды вуза необходимо включить научно-исследовательский компонент.

Таким образом, основополагающими компонентами образовательной среды вуза, обеспечивающей подготовку студентов к реализации психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ, можно

считать следующие: пространственно-предметный, социально-личностный, информационно-коммуникационный, учебно-воспитательный, научно-исследовательский.

В рамках нашего исследования важно конкретизировать содержание каждого компонента. С этой целью было изучено мнение студентов об организации образовательной среды вуза, осуществлен анализ нормативно-правовых документов (ФГОС ВО, Профессиональный стандарт учителя-дефектолога¹, Концепция высшего профессионального педагогического образования, Концепция образования лиц с ОВЗ и инвалидностью до 2020–2030 гг.²), собственного опыта и опыта вузов-партнеров в данном направлении (МПУ).

Для изучения предложений и запросов студентов по организации и содержанию образовательной среды вуза для психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста был разработан опросник. Вопросы были дифференцированы по пяти бло-

кам в соответствии с основными компонентами образовательной среды вуза: пространственно-предметный, социально-личностный, информационно-коммуникационный, программно-методический, учебно-воспитательный, научно-исследовательский.

Каждый блок включал пять вопросов, ориентирующих респондентов на описание содержательного и качественного аспектов согласно базовым характеристикам образовательной среды. Вопросы каждого блока позволяли изучить предполагаемое или желаемое содержание компонентов образовательной среды. Каждому респонденту необходимо было дать ответ на 25 вопросов. В опросе приняли участие 100 студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» (бакалавриат, магистратура).

Представим наиболее показательные результаты.

84 % студентов включают в содержание пространственного компонента наличие базы реабилитации или перинатального центров, на которых будет организована учебная и научно-исследовательская работа. 61 % высказали желание проводить учебные занятия в лекотеке образовательной организации. 67 %

¹ Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года : от 24 июня 2022г. №1688-р. Москва.

² Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н. Н. Малофеева. Москва, 2019.

считают эффективным наличие специально оборудованных лабораторий для проведения практических занятий, 47 % — наличие игровой комнаты в вузе для работы с детьми раннего возраста.

Касаемо социально-личностного компонента 96 % студентов высказывают свое мнение о том, что преподаватели, читающие блок дисциплин по психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с ОВЗ, должны иметь научные специальности и опыт практической деятельности по данному направлению. 78 % считают целесообразным использование обучающего потенциала опыта родителей, воспитывающих детей раннего возраста с ОВЗ. С этой целью были предложены организация совместного клуба для родителей и студентов, привлечение родителей к участию в практических занятиях (дискуссии, круглый стол, встречи с работодателями).

89 % студентов в содержании программно-методического компонента видят подготовку кейсовых заданий, решение которых поможет овладеть практическими навыками в определении образовательной траектории ребенка, подбора дидактического материала и приемов работы с ним, проведении консультирования педагогов и родителей по вопросам обучения и воспитания детей раннего возраста с ОВЗ. 92 % студен-

тов заинтересованы в наличии банка диагностических материалов для изучения особенностей психофизического развития детей раннего возраста с ОВЗ, коррекционных технологий оказания помощи таким детям.

В рамках информационно-коммуникационного компонента 75 % студентов желают слушать вебинары по изучаемому вопросу, быть участниками онлайн-встреч с матерью и ребенком раннего возраста с ОВЗ. 38 % студентов готовы разрабатывать и наполнять материалами вместе с преподавателями доступные информационные сайты, предлагают включить дисциплины, позволяющие овладеть навыками ориентирования в их содержании.

72 % студентов под научно-исследовательским компонентом предполагают активное участие в организации самостоятельного научного исследования, включающего проведение диагностики особенностей психофизического развития детей раннего возраста с ОВЗ на базах образовательных, медицинских организаций и организаций социальной защиты. 56 % желают участвовать в конкурсах грантов, олимпиадах, различных других конкурсах. 68 % респондентов заинтересованы в практической значимости собственного научного исследования и возможности внедрять и публиковать полученные

результаты. Большая часть из них совмещают обучение с педагогической деятельностью и высказывают готовность к разработке, в рамках научно-исследовательской работы, проектов, направленных на решение вопросов организации и содержания психолого-педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ.

Мнение студентов учитывалось при определении содержания каждого компонента.

Опишем содержание каждого компонента, согласуя с основными характеристиками образовательной среды вуза (целесообразность и взаимодействие всех участников образовательных отношений в процессе педагогической деятельности, интегративность и вариативность, развивающий потенциал, инновационность).

Пространственно-предметный компонент, при реализации которого важно взаимодействие всех участников образовательных отношений, включая вузы-партнеры, учреждения здравоохранения, социальной поддержки, общественные организации, где предусмотрено проведение занятий и организация педагогических практик. Примером *развивающего потенциала образовательной среды* может быть работа в Кампусе, где размещены оборудованные кабинеты для проведения диагностики детей

раннего возраста с ОВЗ и кабинеты коррекции отклоняющегося развития. Создание библиотеки, содержащей экземпляры книг по оказанию помощи детям раннего возраста с ОВЗ, методического кабинета с предоставлением возможности для работы студентов в удобное для них время в присутствии консультанта-педагога. Предоставление экспериментальных площадок на базе детских садов и групп для детей раннего возраста.

Учебно-воспитательный компонент предусматривает разработку учебных планов с включением модуля «психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с ОВЗ», содержащего дисциплины по диагностике психофизического развития детей раннего возраста с ОВЗ, основным направлениям коррекционного воздействия, работе с семьей, воспитывающей ребенка данной категории. Согласно содержанию плана, разрабатываются рабочие программы дисциплин и программы педагогических практик, при этом предусмотрена *вариативность* их содержания с учетом запросов работодателей и студентов. В помощь студентам учебники, учебно-методические пособия в бумажном варианте размещены в методическом кабинете, электронный вариант — в свободном доступе.

Для реализации учебных планов используют разнообразные формы и методы организации образования: открытые лекции и практические занятия, экскурсии в учреждения образования, здравоохранения и социальной защиты, участие студентов и преподавателей в работе конференций различного уровня, конкурсы на лучшее метапредметное занятие с детьми раннего возраста, прохождение студентами преддипломной практики на базе учреждений с последующим представлением результатов научно-исследовательской работы на семинарах и педагогических советах.

При определении содержания работы учитываются индивидуальные возможности каждого обучающего студента, его стартовые возможности, обеспечиваются активизация и мотивация студентов на участие в разработке инновационных проектов; обобщение передового дефектологического опыта, наработанного в образовательных учреждениях; совершенствование методики обучения с учетом достижений науки и практики по вопросу оказания ранней помощи детям с ОВЗ; изучение конкретных случаев, произошедших на практике, принятие самостоятельных решений.

Подготовка и проведение демонстрационного экзамена характеризуют образовательную *среду как инновационную*. Студенты

имеют возможность непосредственно показать свои практические умения в работе с детьми раннего возраста с ОВЗ.

Рассмотрим содержание ***научно-исследовательского компонента***.

Сюда относятся проведение студентами под руководством педагогов исследований в рамках научных лабораторий по вопросам изучения и анализа особенностей психофизического развития детей раннего возраста, подготовка соответствующего диагностического инструментария, изучение особых потребностей семей, воспитывающих детей данной категории. К разработке и реализации научных проектов могут привлекаться студенты факультетов дошкольного образования, информатики, что подтверждает интегративность образовательной среды.

Обучающиеся имеют возможность представлять результаты собственной деятельности на конференциях, семинарах, педагогических советах, практических занятиях, в вузе, образовательных, медицинских организациях, учреждениях социальной защиты. Организуется проведение тренингов и мастер-классов. Обучающимся предоставляется возможность проведения научных исследований по вопросам диагностики особенностей психофизического развития детей

раннего возраста с ОВЗ, подбора и апробации коррекционно-педагогических мероприятий, что обеспечивает реализацию развивающего *потенциала* образовательной среды.

Информационно-коммуникационный компонент предполагает создание электронной информационно-образовательной среды (сайт). Использование в обучении дистанционных информационных технологий подтверждает инновационность образовательной среды. Взаимодействие педагогов и обучающихся посредством сети Интернет, обеспечение свободного доступа к технологиям, инновационным проектам работодателей. В ходе обучения формируется электронное портфолио обучающегося — это важно для успешного прохождения периода адаптации в образовательной организации в качестве учителя-дефектолога. Проведение занятий педагогом в режиме онлайн с детьми раннего возраста с последующим обсуждением со студентами приемов, методов и средств работы с детьми данной категории, выводами о полученных результатах, о перспективах дальнейшей работы с детьми подтверждает инновационность и развивающий потенциал образовательной среды.

Содержание **социально-личностного компонента** предусматривает учет контингента сту-

дентов, их разные стартовые возможности: бакалавриат (выпускники педагогического колледжа и выпускники школ), магистранты с педагогическим и не имеющие педагогического образования. Преподаватели кафедры, читающие дисциплины модуля «психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с ОВЗ», должны иметь практический опыт работы с данной категорией детей и их родителями, что позволит разрабатывать и читать авторские курсы.

Тесная взаимосвязь специалистов образования, медицины и социальной защиты, привлечение их к чтению дисциплин по изучаемому направлению и проведение педагогической практики на базах их организаций будут способствовать формированию профессиональных компетенций в области оказания ранней помощи детям с ОВЗ.

Заключение

1. Для подготовки студентов к психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с ОВЗ необходимо правильно организовать образовательную среду в вузе, которую мы рассматриваем как комплекс культурно-социальных, педагогических и психологических влияний различного порядка, обуславливающих развитие личности всех участников образовательных отношений.

2. В рамках исследования были обозначены ключевые характеристики образовательной среды вуза: целеполагание и взаимодействие всех участников образовательных отношений в процессе педагогической деятельности, интегративность и вариативность, развивающий потенциал, инновационность.

3. Основными компонентами среды вуза в контексте подготовки студентов к психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста с ОВЗ можно считать следующие: пространственно-предметный, социально-личностный, информационно-коммуникационный, учебно-воспитательный, научно-исследовательский. Необходимо взаимодействие указанных компонентов, которые максимально способствуют мотивации, самостоятельности, осознанности, реализации собственного потенциала в различных формах обучения, успешному формированию необходимых профессиональных компетенций у будущих дефектологов. Перечисленные компоненты, на наш взгляд, являются наиболее рациональными для их осуществления в условиях вузовского образования.

4. Представленные в статье материалы требуют последующего изучения, расширения и углубления для эффективной организации образовательной среды в подготовке к реализации психолого-

педагогического сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ.

Литература

1. Аль-Янаи, Е. К. Лицейская образовательная среда как педагогическое условие формирования личности старшеклассника с позиций аксиологии / Е. К. Аль-Янаи / Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2020. — Т. 5. — Вып. 5. — С. 575–581.
2. Дружинина, Л. А. В помощь тифло-педагогу ДОУ : учеб.-метод. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений дефектологических факультетов / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова ; Челябинский государственный педагогический университет. — Челябинск : Челябинский государственный педагогический университет, 2010. — Текст : непосредственный.
3. Егорова, Т. Г. Образовательная среда как педагогический феномен / Т. Г. Егорова. — Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического института. — Шадринск, 2013. — № 2 (18). — С. 51–56.
4. Лактионова, Е. Б. Образовательная среда как условие развитие личности ее субъектов / Е. Б. Лактионова. — Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2010. — № 128. — С. 40–54.
5. Развитие эмоциональной отзывчивости младших школьников с задержкой психического развития посредством театрализованной деятельности / Л. А. Дружинина, М. С. Коробинцева, Л. М. Лапшина [и др.] — Текст : непосредственный // Перспективы науки и образования. — 2022. — № 1 (55). — С. 358–376. — DOI 10.32744/pse.2022.1.23.
6. Ресурсные возможности психолого-педагогического сопровождения в обеспечении персонализации образования детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Л. М. Лапшина, М. С. Коробинцева. —

Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 11. — С. 1138–1145. — DOI 10.30853/ped20230164.

7. Савенков, А. И. Образовательная среда / А. И. Савенков. — Текст : непосредственный // Школьный психолог. — 2008. — № 19.

8. Тарасов, С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С. В. Тарасов. — Текст : непосредственный // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2011. — № 3. — Т. 3. — С. 133–138.

9. Теоретические аспекты персонализации образования детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Н. Ю. Степанова, М. С. Коробинцева. — Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2023. — Т. 8, № 8. — С. 872–880. — DOI 10.30853/ped20230129.

10. Формирование коммуникативных умений у детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья как основа их глобальной компетентности / Л. Б. Осипова, Л. А. Дружинина, Н. Ю. Степанова, В. С. Васильева. — Текст : непосредственный // Обзор педагогических исследований. — 2022. — Т. 4. — № 6.

11. Шапран, Ю. П. Образовательная среда вуза: типология, функции, структура / Ю. П. Шапран, О. И. Шапран. — Текст : электронный // Молодой ученый. — 2015. — № 7 (87). — С. 881–885. — URL: <https://moluch.ru/archive/87/16910/>.

12. Шереметьева, Е. В. Повышение квалификации педагогов как условие коррекции темпо-ритмической основы речи у неговорящих детей раннего возраста / Е. В. Шереметьева, Е. В. Плотнокова, А. А. Ковалева. — Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. — 2020. — № 2 (155). — С. 232–251. — DOI 10.25588/CSPU.2020.155.2.015. — EDN GYPLMA.

13. Юсупов, В. З. Исследование вариативности образовательной среды дошкольной образовательной организации /

В. З. Юсупов, Е. И. Горбунова. — Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. — 2017. — № 6. — С. 4–10.

14. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / Витольд Альбертович Ясвин. — Москва : Смысл, 2001. — 365 с. — Текст : непосредственный.

15. Ясвин, В. А. Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / В. А. Ясвин ; под ред. В. И. Панова ; М-во общ. и проф. обр. РФ. — Москва : Молодая гвардия, 1997. — 176 с. — Текст : непосредственный.

References

1. Al-Yanai, E.K. (2020). Lyceum educational environment as a pedagogical condition for the formation of a high school student's personality from the standpoint of axiology. *Pedagogy. Theoretical and Practical Issues*, 5(5), 575–581. (In Russ.)

2. Druzhinina, L.A., & Osipova, L.B. (2010). *To help the typhlopedagogue of a preschool educational institution* [A teaching manual for students of higher pedagogical educational institutions of defectological faculties]. Chelyabinsk: Chelyabinsk State Pedagogical University. (In Russ.)

3. Egorova, T.G. (2013). Educational environment as a pedagogical phenomenon. *Scientific notes of the Shadrinsk State Pedagogical University*, 2(18), 51–56. (In Russ.)

4. Laktionova, E.B. (2010). Educational environment as a condition for the development of the personality of its subjects. *Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*, 128, 40–54. (In Russ.)

5. Druzhinina L.A., Korobintseva M.S., Lapshina L.M. [et al.] (2022). Development of emotional responsiveness of primary school children with mental retardation through theatrical activities. *Prospects of Science and Education*, 1(55), 358–376. DOI 10.32744 / pse.2022.1.23. 8.

6. Osipova, L.B., Druzhinina, L.A., Lapshina, L.M., & Korobintseva, M.S. (2023). Resource capabilities of psychological and pedagogical support in ensuring the personalization of education of early and preschool

- children with disabilities. *Pedagogy. Theoretical and Practical Issues*, 8(11), 1138–1145. DOI 10.30853/ped20230164 (In Russ.)
7. Savenkov, A.I. (2008). Educational environment. *School psychologist*, 19. (In Russ.)
8. Tarasov, S.V. (2011). Educational environment: concept, structure, typology. *Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*, 3(3), 133–138. (In Russ.)
9. Druzhinina, L.A., Osipova, L.B., Stepanova, N.Yu., & Korobintseva, M.S. (2023). Theoretical aspects of personalization of education of children with disabilities. *Pedagogy. Theoretical and Practical Issues*, 8(8), 872–880. DOI 10.30853/ped20230129 (In Russ.)
10. Osipova, L.B., Druzhinina, L.A., Stepanova, N.Yu., & Vasilyeva, V.S. (2022). Formation of communicative skills in young children with disabilities as a basis for their global competence. *Review of pedagogical research*, 4(6). (In Russ.)
11. Shapran, Yu. P., & Shapran, O.I. (2015). Educational environment of the university: typology, functions, structure. *Young scientist*, 7(87), 881–885. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/87/16910/> (In Russ.)
12. Sheremetyeva, E.V., Plotnikova, E.V., & Kovaleva, A.A. (2020). Advanced training of teachers as a condition for correcting the tempo-rhythmic basis of speech in non-speaking young children. *Bulletin of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University*, 2(155), 232–251. DOI 10.25588 / CSPU.2020.155.2.015. EDN GYPLMA (In Russ.)
13. Yusupov, V.Z., & Gorbunova, E.I. (2017). Study of the variability of the educational environment of a preschool educational organization. *Preschool education*, 6, 4–10. (In Russ.)
14. Yasvin, V.A. (2001). *Educational environment: from modeling to design*. Moscow: Smysl, 365 p. (In Russ.)
15. Yasvin, V.A. (1997). *Training of pedagogical interaction in a creative educational environment* (ed. by V.I. Panov). Moscow, 176 p. (In Russ.)

Специальное образование. 2024. № 4 (76).

Special Education. 2024. No 4 (76).

УДК 376.1+37.018.32

ББК Ч420.242+Ч452.473

ГРНТИ 14.07.07; 14.09.29

Код БAK 5.8.1

Татьяна Петровна Гордиенко^{1✉}
Анастасия Александровна Завьялова^{2✉}

Tat'yana P. Gordienko^{1✉}
Anastasiya A. Zav'yalova^{2✉}

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КРЫМУ

A HISTORICAL ASPECT OF THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION IN CRIMEA

^{1,2} Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, Симферополь, Россия

¹ TatGordienko@gmail.com, SPIN-код: 4114-5513

² stasja483@mail.ru, SPIN-код: 7427-9176

Аннотация. В статье рассматриваются исторические предпосылки и тенденции, которые способствовали становлению инклюзивного образования на полуострове Крым, а также предпринимается попытка установить причинно-следственные связи между историческими событиями, политическими реформами и общественным движением на разных исторических этапах (в частности, вторая половина XX — начало XXI в.), которые напрямую либо косвенно повлияли на возможность интеграции и, в последующем, развитие инклюзивного образования в Крыму. Проведен анализ архивных документов советского периода, периодической и книжной базы данных конца XX — начала XXI в., сборников научных крымских конференций, официальных сайтов крымских государст-

^{1,2} Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol, Russia

¹ TatGordienko@gmail.com, SPIN code: 4114-5513

² stasja483@mail.ru, SPIN code: 7427-9176

Abstract. The article deals with the historical prerequisites, trends and tendencies that contributed to the implementation of inclusive education in Crimea and attempts to establish cause-and-effect relationships between historical events, political reforms and social movements at different historical stages (in particular, the second half of the 20th century - early 21st century), which directly or indirectly affected the possibility of integration and, subsequently, the development of inclusive education on the peninsula. The study analyzes archival documents of the Soviet period, periodical and book databases of the late 20th – early 21st century, collections of articles of scientific Crimean conferences, official websites of Crimean state institutions and public organizations (up to 2024). Based on the above-mentioned

© Гордиенко Т. П., Завьялова А. А., 2024

венных учреждений и общественных организаций (вплоть до 2024 года). На основе вышеобозначенного материала, теоретического анализа условно выделены три исторических этапа, в рамках которых рассматривается проблема становления инклюзивного образования в Крыму (советский, украинский, российский). Результатом исследования является история трансформации сегрегированного интернатного (преимущественно для полуострова Крым) обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивную форму обучения. Материал проведенного нами исследования может быть использован в рамках чтения курсов по истории педагогики, истории специального образования в Крыму, истории инклюзивного образования в Крыму и как дополнение многих других курсов. Также результаты исследования позволят наиболее полно оценить перспективы развития инклюзивного образования на полуострове.

Ключевые слова: инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, сегрегация, школы-интернаты, общественные организации, Крым, ОВЗ, ограниченные возможности здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, исторические события, исторические этапы.

Информация об авторах: Гордиенко Татьяна Петровна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова; адрес: 295015, Россия, Симферополь, пер. Учебный, 8, email: TatGordienko@gmail.com.

theoretical analysis, three historical stages, within which the problem of implementation of inclusive education in the Republic of Crimea is considered (Soviet, Ukrainian, Russian), are conditionally identified. As a result of the study, the article highlights the history of transformation of segregated residential (mainly for Crimea) education of children with disabilities into an inclusive form of education. This material can be used in the teaching practice of such disciplines as “Psychological and pedagogical foundations of inclusive education of children with disabilities”, “History of pedagogy”, “History of Logopedics”, “History of Olygophrenopedagogy” (regional component), “History of Special Education in Crimea”, and others. The research results can also help adequately assess the prospects for the development of inclusive education in Crimea.

Keywords: inclusive education, inclusive educational environment, segregation, residential schools, public organizations, Crimea, disabilities, children with disabilities, historical events, historical stages.

Author’s information: Gordienko Tat'yana Petrovna, Doctor of Pedagogy, Professor, Vice-Rector for Scientific and Innovation Activities, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol, Russia.

Завьялова Анастасия Александровна, аспирант 2 года обучения, преподаватель кафедры специального (дефектологического) образования, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова; адрес: 295015, Россия, Симферополь, пер. Учебный, 8, email: stasja483@mail.ru.

Для цитирования: Гордиенко, Т. П. Исторический аспект становления инклюзивного образования в Крыму / Т. П. Гордиенко, А. А. Завьялова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 4 (76). — С. 190-202.

Проблему распространения инклюзии на всех этапах обучения в Республике Крым рассматривают в своих научных трудах такие крымские ученые, как А. С. Аблятипов, Ю. В. Богинская, А. В. Глузман, А. Н. Ляшенко и другие. Однако работ, выполненных в историческом аспекте, который позволил бы осветить закономерности и взаимосвязь данных исторических изменений и трансформаций в образовании детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) в Республике Крым, недостаточно.

В данном историко-педагогическом исследовании мы ставим целью проанализировать исторический аспект становления инк-

Zav'yalova Anastasiya Aleksandrovna, Post-Graduate Student, Assistant Lecturer of Department of Special (Defectological) Education, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol, Russia.

For citation: Gordienko, T. P., Zav'yalova, A. A. (2024). A Historical Aspect of the Implementation of Inclusive Education in Crimea. *Special Education*, 4(76), pp. 190-202. (In Russ.)

люзивного образования как формы обучения в Крыму.

В проведенном исследовании за основу хронологии берется выделение трех исторических периодов: советского, украинского и российского, — во время которых Крым находился в составе разных государств (рис. 1).

Первый рассматриваемый нами период — советский. На основе архивных документов важно отметить, что данный период для государства был очень тяжелым: войны, Февральская и Октябрьская революции, которые унесли сотни тысяч жизней. Перечисленные исторические события повлекли за собой ряд изменений, в частности в области обра-



Рис. 1. Периодизация истории Крыма с 1922 г. по настоящее время

зования. Крым славится мягким климатом. Это обстоятельство вызвало массовый поток детей-беспризорников, оставшихся, по понятным причинам, сиротами, которые съезжались на полуостров со всей территории Советского Союза. Так, «в 1923 году в Крыму насчитывалось около двадцати тысяч беспризорных детей» [1, с. 31]. О борьбе с беспризорностью можно было прочесть в тот период в любой крымской газете. Для решения данной проблемы была создана деткомиссия в Крымской АССР в 1921 году, с целью организации детских домов и детских городков на территории полуострова. И уже в 1923 г. в Крыму функционировали 37 детских домов [1; 10]. Но актуальность открытия и развития сети детских домов в тот период была обусловлена не только проблемой беспризорности детского населения, но и ведущими идеями в области образования того времени. Так, на I партийном совещании по народному образованию обсуждались вопросы социального воспитания, отмечалось, что роль семьи в данном направлении угасает, а вот детские дома, по мнению делегатов из Украинской ССР и К. Корнилова, являются единственной формой социального воспитания [1]. Первичной задачей именно такого формата образования крымских детей было сохранить

им жизнь, обеспечить их всем необходимым (жилием, одеждой, едой, образованием). Важно отметить, что образование было последней задачей, которую ставило перед собой правительство. Однако начиная с 1952 г. наблюдается резкое снижение количества воспитанников в детских домах Крыма. Только за период 1952–1953 гг. из детских домов к родителям и на усыновление были 283 воспитанника. Данное обстоятельство привело к сокращению детских домов. В 1954 г. Крымская область была передана в состав УССР. И это способствовало стремительному развитию новых форм общественного воспитания, так как еще с 1920 г., с момента принятия в Харькове «Схемы народного образования в УССР», украинская система образования стала развиваться иначе, чем в России.

На XX съезде КПСС в 1956 г. было принято решение о создании учебно-воспитательных учреждений нового типа: школ-интернатов. Проблема с беспризорностью была ликвидирована. Возникла другая потребность в общественном воспитании детей — занятость родителей. То есть возникла объективная причина и необходимость оказания помощи семьям в воспитании детей в форме организации школ-интернатов. В 1965–1966 г. на территории полуострова фун-

кционировало 15 школ-интернатов и 6 специальных школ-интернатов.

На основе работы с архивными отчетами за 1974–1975 г. было отмечено, что среди дошкольных учреждений Крыма существовали сады санаторного типа (5 учреждений), а также общего типа с санаторной группой (7 учреждений). Коррекционных дошкольных учебных заведений было мало: 1 специализированный детский сад для детей с интеллектуальными нарушениями в городе Симферополь и два дошкольных учреждения общего типа с речевыми (логопедическими) группами¹. В большинстве детских садов была возможна форма интернатного пребывания детей. Такая форма обучения ребят с ОВЗ для многих был единственным вариантом образования. Вплоть до 1980-х гг. уровень образования педагогических работников в школах-интернатах оставался достаточно низким.

В период нахождения в составе Украинской Советской Социалистической Республики (УССР) в Крыму действовали две общественные организации для инвалидов: Украинское товарищеское общество глухонемых (УТОГ) и Украинское товарищеское обще-

ство слепых (УТОС). Уже тогда данные организации осуществляли социально-педагогическую поддержку лиц с инвалидностью, в частности детей с инвалидностью по своему профилю. Поощряли за хорошую учебу своих подопечных, снимали (платно) кабинеты в общеобразовательных школах для организации заочной вечерней школы для глухих, являлись одними из спонсоров при строительстве новых специализированных школ-интернатов, занимались организацией профессионального обучения и последующего трудоустройства членов своих обществ. Проблемы, с которыми сталкивались данные общественные организации: недостаточное финансирование со стороны Центрального управления УТОГ и УТОС, сложности с трудоустройством инвалидов².

Итак, в советский период в Крыму сформировалась сегрегационная модель обучения детей с ОВЗ, преимущественно интернатного типа, в силу исторических обстоятельств (беспризорность, преобладание идеи «социального воспитания» в детском доме над семейным). Также наблюдается попытка общественного движения (общественные

¹ Государственный архив Республики Крым. Ф. Р-3026, Оп. 14. Д. 12. Л. 144–195.

² Государственный архив Республики Крым. Ф. Р-4135. Оп. 1. Д. 61. Л. 3; Государственный архив Республики Крым. Ф. Р- 4725. Оп. 1. Д. 4. Л. 1.

организации УТОГ и УТОС), представители которого пытались, по мере возможности, отстаивать свои права на общее, профессиональное образование, трудоустройство, социальное обеспечение (жилье).

Второй период — украинский. После распада Советского Союза в 90-е гг. XX в. экономический упадок, голод вновь спровоцировали волну сиротства в Крыму, к которому местные власти были не готовы. В этот период снова отмечается реорганизация интернатных учреждений, они все так же остаются специальными, но переименованы с припиской «для детей-сирот». То есть несовершеннолетних с ОВЗ, которые остались без попечения родителей, принимали в первоочередном порядке, а остальные дети с ОВЗ в интернат попадают по наличию оставшихся мест, количество которых ограничено. Данное положение стало причиной поиска альтернативных вариантов для обучения детей с ОВЗ, так как городских специализированных школ было немного, а в сельской местности вообще не было. Как отмечает А. С. Аблятипов, с целью решения сложившейся ситуации, а также благодаря процессу демократизации и реформирования образовательной системы в тот период, была принята попытка внедрения интегрированного обучения детей с

ОВЗ [1]. То есть в общеобразовательных учреждениях (выборочно) создавались группы (в детском саду) и классы (в школах) для таких детей. Учитывая экономическое положение в тот период, как отмечает автор, никакие специализированные условия при этом для детей не обеспечивались. Так, в 1996 г., помимо специализированных школ и школ-интернатов, специализированных дошкольных учебных учреждений, в Крыму открывается 23 класса (309 учащихся) в общеобразовательных школах и 114 групп в дошкольных образовательных учреждениях общего типа (1765 воспитанников).

В 90-е также созданы специальные группы для умственно отсталых детей в ПТУ №25 (г. Симферополь) по профессии «столяр» (38 учащихся); в ПТУ № 14 (г. Феодосия) по профессии «маляр» (20 обучающихся).

В 2000 г. в специальных школах-интернатах для глухих и слабослышащих обучающихся Крыма (г. Симферополь, г. Феодосия) введена третья образовательная ступень. Таким образом, выпускники этих школ получили возможность поступления в высшее учебное заведение. Это обстоятельство способствовало, на наш взгляд, открытию на базе Крымского государственного гуманитарного университета в ноябре 2003 г. специализированного фа-

культета для студентов с ограниченными возможностями здоровья в Ялте (для студентов с физическими нарушениями), единственного в Украине [5].

В 2005 г. крымской творческой семьей Гарькавых открывается фонд «Живая вода» с целью поддержки творческих инициатив со стороны молодежи. С 2007 г. старшая дочь семьи Е. С. Гарькавая, на договорной основе с директором симферопольской школы-интерната для глухих детей, начинает волонтерскую деятельность в творческих направлениях с детьми (организует театр танца). Началу данной деятельности способствовали личные мотивы семьи — желание развивать в творческих направлениях не только одаренных детей, но и детей с ОВЗ. Результаты своей работы Е. С. Гарькавая размещает в сети Интернет.

Можно подытожить, что в первое пятнадцатилетие нахождения Крыма в составе Украины предпринимается попытка со стороны государства, во-первых, уйти от сегрегационной модели обучения детей с ОВЗ к интегрированной модели обучения (на всех ступенях образования); во-вторых, дать возможность воспитывать ребенка с ОВЗ в семье (возрождение института семьи и его роли в социальном воспитании детей), а не в интернате (создание групп на базе общеобразо-

вательных учебных заведений общего типа); в-третьих, учитывая экономический упадок в стране, данная мера способствовала сокращению расходов на финансовое обеспечение воспитанников в школах-интернатах, так как их численность там сократилась за счет интеграции детей, у которых есть семья.

В начале XXI в. (с 2008 г.) отмечается активная деятельность в Украине Международных общественных организаций и благотворительных фондов поддержки детей с ОВЗ, которые продвигали идею инклюзивного образования, а также делились положительным опытом его внедрения в своих странах (Канада) [13]¹. В крымских педагогических изданиях начинается активное обсуждение проблемы внедрения инклюзивного образования: риски и перспективы его внедрения на полуострове [8; 9; 12].

В 2008 г. в КГГУ был образован Региональный центр высшего образования инвалидов, целью которого была организация комплексной системы обучения и сопровождения студентов, имеющих

¹ См. также: *Постановление от 30 декабря 2014 года № 649 «Об утверждении государственной программы Республики Крым „Доступная среда“ на 2015 год»*. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/413904773?ysclid=m2a8y96gfh307450915>.

инвалидность, которая подвела к переходу от специального факультета к включению обучающихся в состав общих академических групп [4].

Крым принимает участие в проектах общественных организаций и является одной из экспериментальных площадок (участник проекта «Инклюзивное образование для детей с особыми потребностями в Украине»)¹ [11]. В рамках проекта в 2009 году была открыта первая в Крыму инклюзивная школа в Симферополе (школа-лицей № 3 имени А. С. Макаренко) [8]².

В 2010 г. на III заседании коллегии Министерства образования и науки Республики Крым идет обсуждение состояния реализации плана действий Министерства образования и науки Автономной Республики Крым по внедрению инклюзивного обучения в общеобразовательных учебных заведениях. В этом же году разрабатываются и выходят «Рекомендации по организации учебно-воспитательного процесса в обще-

образовательных учебных заведениях с инклюзивным и интегрированным обучением детей с особыми образовательными потребностями». Уже в 2012 г. был открыт инклюзивный детский сад для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в Ялте³. В ноябре 2013 г. был открыт инклюзивный ресурсный центр [3; 7]⁴.

В украинский период наблюдается попытка внедрения интегрированного образования со стороны местных властей: создание специальных групп в общеобразовательных учреждениях дошкольного, школьного, среднего профессионального и высшего образования, а также, благодаря деятельности иностранных организаций и всеукраинских фондов, благотворительных фондов, локально реализуются проекты инклюзивного образования (школа-лицей № 3 им. А. С. Макаренко, инклюзивный детский сад в городе Ялта). За счет введения министерством Автономной Республики Крым третьей образовательной ступени, в Крымском

^{1,2} См. также: *Инклюзивный ресурсный центр*. Государственное бюджетное учреждение Республики Крым, осуществляющее обучение, «Крымский республиканский центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения». — URL: https://krcppms.ru/p4aa1.html?ysc_lid=m2a9bgq861883444145.

³ В Ялте открыли центр инклюзивного образования // Крымские известия. — 2012. — 20 окт. — С. 5.

⁴ См. также: *Закон Республики Крым* от 6 июля 2015 г. № 131-ЗПК/2015 «Об образовании в Республике Крым». — URL: <https://rk.gov.ru/documents/65a0ed03-b83b-408b-b494-60b97e828878>.

государственном гуманитарном университете открывается факультет для студентов с физическими ограничениями здоровья. Благодаря министерству республики и ее политики в области внедрения инклюзивного образования (план внедрения инклюзивного образования, семинары, методические рекомендации), в дальнейшем университетом КГГУ осуществляется включение студентов с ОВЗ в инклюзивные группы. Таким образом, в период с 1991 по 2013 г. на полуострове перестала доминировать сегрегационная модель обучения детей с ОВЗ, произошел переход к интегрированной модели образования детей, а также локально (лишь в некоторых учреждениях, а не массово) была реализована инклюзивная модель образования.

Третий период — российский. Начиная с 2014 г. в Крыму была развернута широкая масштабная деятельность относительно массового внедрения инклюзивного образования. В России в 2014 г. вступает в силу Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, который дает четкое представление об особенностях и требованиях к организации обучения детей с ОВЗ всех нозологических групп. А принятие в Республике Крым закона

«Об образовании» в 2015 г. закрепило принципы инклюзивного образования и установило требования к обеспечению необходимыми условиями для обучения детей с ОВЗ [6]¹. Вступает в силу всероссийская программа «Доступная среда», которая в Крыму начала реализовываться в 2015 г. и была направлена на создание доступной (безбарьерной) среды для детей с ОВЗ с целью организации необходимых условий для обучения учащихся [12].

С. В. Аксеновым (глава Республики Крым) в 2014 г. была учреждена премия общественного признания для детей с ОВЗ «Преград нет». Руководителем студии «Art vision» Е. С. Гарькавой в том же году был открыт Центр инклюзивного образования (дополнительного) «Преград нет». В данном центре осуществляется на некоммерческой основе обучение детей и молодежи нашей республики (дети с ОВЗ и дети незащищенных социальных групп) [14]. С 2017 года в Региональном центре высшего образования инвалидов ГПА в городе Ялта функционирует Ресурсный учебно-методический центр по обучению и сопровождению лиц с инвалидностью и ОВЗ [4; 5].

¹ См. также: *Крымская республиканская общественная организация родителей детей-инвалидов «РОСТ»*. — URL: https://kroordirost.ru/about_rost/.

В 2016 г. реализовывался проект под названием «Разработка и внедрение модели обучения и индивидуального социально-психологического сопровождения обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата» [2; 4]. В рамках данного проекта предполагалось обучение преподавателей вузов, повышение их квалификации в области обучения инвалидов.

В 2020 г. был принят закон Республики Крым «О высшем образовании», который устанавливает требования к обучению студентов с ОВЗ и созданию специальных условий в инклюзивной образовательной среде.

По данным Крымского инклюзивного ресурсного центра, число обучающихся, охваченных инклюзивным образованием в общеобразовательных организациях Крыма в 2023/2024 уч. г., составляет 2447 детей (380 из них с инвалидностью). Как указывают цифры, на сегодняшний день инклюзивная форма обучения развивается стремительно и количественные показатели с каждым годом только растут.

Российский период характеризуется стремительной трансформацией среды (создание необходимых условий для реализации инклюзивного образования: доступная среда, методическое обеспечение, подготовка специалистов, выход ФГОС ОВЗ) и об-

щества (премия общественного призвания, инклюзивный центр дополнительного образования для детей), широким распространением инклюзивной формы обучения на всех ступенях образования и в большинстве учреждений полуострова.

Таким образом, проанализировав исторический аспект становления инклюзивного образования как формы обучения в Республике Крым, можно сделать вывод, что начиная со второй половины XX в. и до наших дней система образования детей с ОВЗ существенно изменилась: от изолированного от общества обучения детей, преимущественно в учреждениях интернатного типа, к инклюзивному образованию. На основе проведенного исторического анализа в Крыму можно условно выделить три этапа становления инклюзивного образования: *интеграционный* (1991–2007), *локальной (частичной) инклюзии* (2008–2013), *полной инклюзии* (2014–2024).

Источники

В Ялте открыли центр инклюзивного образования // Крымские известия. — 2012. — 20 окт. — С. 5. — Текст : непосредственный.

Государственный архив Республики Крым. Ф. Р-3026. Оп. 14. Д. 12. Л. 144–195.

Государственный архив Республики Крым. Ф. Р-4135. Оп. 1. Д. 61. Л. 3.

Государственный архив Республики Крым. Ф. Р-4725. Оп. 1. Д. 4. Л. 1.

Жовнер, И. О нас / И. Жовнер. — Текст : электронный // Региональная об-

пешественная организация «Крымское общество родителей детей-инвалидов „ПОДАРИ НАДЕЖДУ“»: [сайт]. — URL: <https://podari-nadezhdu.ru>.

Закон Республики Крым от 6 июля 2015 года № 131-ЗРК/2015 «Об образовании в Республике Крым»: опубликован 6 июля 2015 года на сайте правительства Республики Крым. — URL: <https://rk.gov.ru/documents/65a0ed03-b83b-408b-b494-60b97e828878>. — Текст : электронный.

Инклюзивный ресурсный центр. Государственное бюджетное учреждение Республики Крым, осуществляющее обучение, «Крымский республиканский центр психолого-педагогического и медико-социального сопровождения». — URL: <https://krcppms.ru/p4aa1.html?ysclid=m2a9bgq861883444145>. — Текст : электронный.

Крымская республиканская общественная организация родителей детей-инвалидов «РОСТ». — URL: https://kroor-dirost.ru/about_rost/. — Текст : электронный.

Постановление от 30 декабря 2014 года № 649 «Об утверждении государственной программы Республики Крым „Доступная среда“ на 2015 год». — URL: <https://docs.cntd.ru/document/413904773?ysclid=m2a8y96gf7307450915>. — Текст : электронный.

Литература

1. Аблятипов, А. С. Интернатные заведения образования Крыма: история и современность / А. С. Аблятипов. — Текст : непосредственный // Симферополь : Крымское учебно-педагогическое государственное издательство, 2004. — 216 с.

2. Богинская, Ю. В. Этапы становления инклюзивного образования в Крымском федеральном университете имени В. И. Вернадского: опыт и перспективы / Ю. В. Богинская. — Текст : электронный // Гуманитарные науки. — 2017. — № 2 (38). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-stanovleniya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-krymskom-federalnom-universitete-imeni-v-i-vernadskego-opyt-i-perspektivy>.

3. Болдырева, В. Э. Формирование профессиональной компетентности учителей общеобразовательных школ, работающих

с детьми с ограниченными возможностями здоровья / В. Э. Болдырева. — Текст : непосредственный // Педагогическая жизнь Крыма. — 2011. — № 4-6. — С. 43–45.

4. Глузман, Ю. В. Развитие инклюзивного высшего образования в Крымском регионе: этапы и перспективы / Ю. В. Глузман, Л. О. Рокотянская, Т. А. Ярая. — Текст : непосредственный // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой подход: сборник статей / под ред. В. В. Рубцова. — Москва : МГППУ, 2018. — С. 55–63.

5. Глузман, А. В. Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского как центр развития инклюзивного образования в регионе / А. В. Глузман. — Текст : электронный // Гуманитарные науки. — 2017. — № 2 (38). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krymskiy-federalnyy-universitet-imeni-v-i-vernadskego-kak-tsentr-razvitiya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-regone>.

6. Завьялова, А. А. Историко-педагогические предпосылки и пути развития инклюзивного образования в Крыму / А. А. Завьялова. — Текст : непосредственный // Современное профессиональное образование. — 2024. — № 3. — С. 149–152.

7. Ибрагимова, А. Р. Приоритеты развития инклюзивного образования / А. Р. Ибрагимова. — Текст : непосредственный // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. — 2014. — № 48. — С. 8–12.

8. Комарова, О. А. Инклюзивное образование: состояние и перспективы / О. А. Комарова. — Текст : непосредственный // Педагогическая жизнь Крыма. — 2008. — № 12. — С. 56–60.

9. Королева, Е. Инклюзия: подведение итогов / Е. Королева. — Текст : непосредственный // Крымское время. — 2010. — № 118. — С. 5.

10. Лаврик, В. В. Качественное образование — шаг в будущее Крыма / В. В. Лаврик. — Симферополь : ИП Хотеева Л. В., 2022. — 176 с. — Текст : непосредственный.

11. Лаута, Н. А. Становление и развитие интернатных учреждений в Крыму / Н. А. Лаута. — Текст : непосредственный // ПЕРЕКОП — ВОРОТА в Крым : IV Международная научно-практическая конференция, Армянск, 15–16 ноября 2018 года. — Армянск : Институт педагогического образования и менеджмента (филиал) Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского, 2019. — С. 74–78.
12. Петлюченко, Т. В. Инклюзивное образование: состояние и перспективы развития в Украине / Т. В. Петлюченко. — Текст : непосредственный // Педагогическая жизнь Крыма. — 2009. — № 7–8. — С. 19–22.
13. Тен, Е. П. Основные тенденции развития инклюзивного образования в Республике Крым / Е. П. Тен. — Текст : непосредственный // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. — 2017. — С. 374–377.
14. Тен, Е. П. История развития инклюзивного образования в Республике Крым / Е. П. Тен. — Текст : непосредственный // Архонт. — 2018. — № 1 (4). — С. 78–84.
15. Хайбуллаева, Ф. Р. Становление инклюзии в Республике Крым / Ф. Р. Хайбуллаева, Е. С. Звягинцева. — Текст : непосредственный // Образование и педагогические науки в XXI веке. — 2017. — С. 282–284.

Materials

Inclusive Education Center Opened in Yalta (2012, Oct. 20). *Krymskie Izvestia*, 5. (In Russ.)

State Archives of the Republic of Crimea (n.d.). F. R-3026. Op. 14. D. 12. L. 144–195.

State Archives of the Republic of Crimea (n.d.). F. R-4135. Op. 1. D. 61. L. 3.

State Archives of the Republic of Crimea (n.d.). F. R-4725. Op. 1. D. 4. L. 1.

Zhovner, I. (n.d.). About Us. *Regional Public Organization “Crimean Society of Parents of Disabled Children “GIVE HOPE”*. Retrieved from <https://podarinadezhdu.ru>. (In Russ.)

Republic of Crimea (2015, July 6). *Law of the Republic of Crimea* No. 131-ЗПК/2015 “On Education in the Republic of Crimea”.

Retrieved from <https://rk.gov.ru/documents/65a0ed03-b83b-408b-b494-60b97e828878> (In Russ.)

Inclusive resource center (n.d.). *State budgetary institution of the Republic of Crimea, implementing education, “Crimean Republican Center for Psychological, Pedagogical and Medical-Social Support”*. Retrieved from <https://krcppms.ru/p4aa1.html?ysclid=m2a9bgg861883444145> (In Russ.)

Crimean Republican public organization of parents of disabled children “ROST” (n.d.). Retrieved from https://kroordirost.ru/about_rost/

Republic of Crimea (2014, Dec. 30). *Resolution of December 30, 2014 No. 649 “On approval of the state program of the Republic of Crimea ‘Accessible Environment’ for 2015”*. Retrieved from <https://docs.cntd.ru/document/413904773?ysclid=m2a8y96gf7307450915>

References

1. Ablyatipov, A.S. (2004). *Internatnye zavedeniya obrazovaniya Kryma: istoriya i sovremennost'* [Boarding educational institutions of Crimea: history and modernity]. Simferopol: Krymskoe uchebno-pedagogicheskoe gosudarstvennoe izdatel'stvo, 216 p. (In Russ.)
2. Boginskaya, Yu.V. (2017). Etapy stanovleniya inkluzivnogo obrazovaniya v Krymskom federal'nom universitete imeni V. I. Vernadskogo: opyt i perspektivy [Stages of formation of inclusive education at the Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky: experience and prospects]. *Gumanitarnye nauki*, 2(38). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-stanovleniya-inkluzivnogo-obrazovaniya-v-krymskom-federalnom-universitete-imeni-v-i-vernadskogo-opyt-i-perspektivy> (In Russ.)
3. Boldyreva, V.E. (2011). Formirovanie professional'noy kompetentnosti uchiteley obshcheobrazovatel'nykh shkol, rabotayushchikh s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Formation of professional competence of teachers of comprehensive schools working with children with disabilities]. *Pedagogicheskaya zhizn' Kryma*, 4-6, 43–45. (In Russ.)

4. Gluzman, Yu.V., Rokotyanskaya, L.O., Yaraya, T.A. (2018). Razvitiye inklyuzivnogo vysshego obrazovaniya v Krymskom regione: etapy i perspektivy [Development of inclusive higher education in the Crimean region: stages and prospects]. In V.V. Rubtsov (Ed.), *Razvitiye inklyuzii v vysshem obrazovanii: setevoy podkhod* (Collection of articles, pp. 55–63). Moscow: MGPPU. (In Russ.)
5. Gluzman, A.V. (2017). Krymskiy federal'nyy universitet imeni V. I. Vernadskogo kak tsentr razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v regione [Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky as a center for the development of inclusive education in the region]. *Gumanitarnye nauki*, 2(38). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/krymskiy-federalnyy-universitet-imeni-v-i-vernadskogo-kak-tsentr-razvitiya-inklyuzivnogo-obrazovaniya-v-regione> (In Russ.)
6. Zav'yalova, A.A. (2024). Istoriko-pedagogicheskie predposylki i puti razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Krymu [Historical and pedagogical prerequisites and ways of development of inclusive education in Crimea]. *Sovremennoe professional'noe obrazovanie*, 3, 149–152. (In Russ.)
7. Ibragimova, A.R. (2014). Prioritety razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya [Priorities for the development of inclusive education]. *Uchenye zapiski Krymskogo inzhenerno-pedagogicheskogo universiteta*, 48, 8–12. (In Russ.)
8. Komarova, O.A. (2008). Inklyuzivnoe obrazovanie: sostoyanie i perspektivy [Inclusive education: state and prospects]. *Pedagogicheskaya zhizn' Kryma*, 12, 56–60. (In Russ.)
9. Koroleva, E. (2010). Inklyuziya: podvedenie itogov [Inclusion: summing up]. *Krymskoe vremya*, 118, 5. (In Russ.)
10. Lavrik, V.V. (2022). *Kachestvennoe obrazovanie — shag v budushchee Kryma* [Quality education — a step into the future of Crimea]. Simferopol': IP Khoteeva L. V., 176 p. (In Russ.)
11. Lauta, N.A. (2019). Stanovlenie i razvitiye internatnykh uchrezhdeniy v Krymu [Formation and development of boarding institutions in Crimea]. In *PEREKOP — VOROTA v Krym* (IV International scientific and practical conference, Armyansk, November 15–16, 2018, pp. 74–78). Armyansk: Institut pedagogicheskogo obrazovaniya i menedzhmenta (filial) Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo. (In Russ.)
12. Petlyuchenko, T.V. (2009). Inklyuzivnoe obrazovanie: sostoyanie i perspektivy razvitiya v Ukraine [Inclusive education: state and development prospects in Ukraine]. *Pedagogicheskaya zhizn' Kryma*, 7–8, 19–22. (In Russ.)
13. Ten, E.P. (2017). Osnovnye tendentsii razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Respublike Krym [Main trends in the development of inclusive education in the Republic of Crimea]. In *Aktual'nye problemy sovremennoogo obrazovaniya: opyt i innovatsii* (pp. 374–377). (In Russ.)
14. Ten, E.P. (2018). Istoriya razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Respublike Krym [History of the development of inclusive education in the Republic of Crimea]. *Arkhost*, 1(4), 78–84. (In Russ.)
15. Khaybullaeva, F.R., & Zvyagintseva, E.S. (2017). Stanovlenie inklyuzii v Respublike Krym [Formation of inclusion in the Republic of Crimea]. In *Obrazovanie i pedagogicheskie nauki v XXI veke* (pp. 282–284). (In Russ.)

Светлана Соломоновна Лебедева^{1✉}

Юлия Юрьевна Платонова^{2✉}

Svetlana S. Lebedeva^{1✉}

Yuliya Yu. Platonova^{2✉}

ИНКЛЮЗИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДЛЯ ЛИЦ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В КОНТЕКСТЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF THE ECOLOGICAL APPROACH

^{1,2} Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы, Санкт-Петербург, Россия

¹ lebedevalanna@mail.ru, SPIN-код 1417-2631

² техникум для инвалидов «Профессионально-реабилитационный центр», Санкт-Петербург, Россия, y-platonova78@mail.ru, SPIN-код 2788-1162

^{1,2} St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, St. Petersburg, Russia

¹ lebedevalanna@mail.ru, SPIN code: 1417-2631

² College for the Disabled “Vocational Rehabilitation Center”, St. Petersburg, Russia, y-platonova78@mail.ru, SPIN code: 2788-1162

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о развитии экологического подхода к людям с инвалидностью в условиях инклюзивной образовательной среды, которая создает возможность для реализации таких ключевых принципов, как гуманитарность, наукосообразность, культуросообразность, технологичность, экологизм. Цифровая цивилизация существенно поднимает технический уровень образовательной деятельности в инклюзивной среде в сочетании с принципом универсального дизайна, который несет в себе новый образ мышления, реализует принцип равенства и доступности среды для людей с инвалидностью и ОВЗ. Развитие системы социально-реабилитационных цен-

Abstract. The article discusses the development of the ecological approach to people with disabilities in an inclusive educational environment, which creates conditions for the realization of such key principles as humanness, scientific and cultural specificity, technological character, and environmentalism. Digital civilization significantly raises the level of educational activity in an inclusive environment in combination with the principle of universal design. The latter represents a new image of thinking and realizes the principle of equality and accessibility of the environment for people with disabilities. The development of the system of social rehabilitation centers is accompanied by the emergence of new organizations of in-

тров выявляет новые виды организации инклюзивной социально-образовательной среды, опирающейся на экологический подход. Эти явления находятся в стадии формирования, но уже имеют определенную инновационную практику и значимые перспективы для дальнейшего развития. Создание образовательной инклюзивной среды расширяет реабилитационные возможности людей с разными ограничениями жизнедеятельности, реализует идеи государственной политики в области реабилитации и абилитации. Актуализируются проблемы непрерывного образования и комплексной поддержки обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на всех основных этапах получения образования. Рассматриваются научные и практические аспекты реабилитационных технологий и их роль в реабилитационных процессах.

В связи с этим авторы ставят вопрос как о создании образовательных программ для лиц с инвалидностью, так и программ подготовки кадров, реализующих эти образовательные программы в государственных и негосударственных структурах.

Ключевые слова: лица с инвалидностью, инклюзия, инклюзивное образование, инклюзивная образовательная среда, непрерывное образование, цифровизация образования, информационно-коммуникативные технологии, экологический подход, универсальный дизайн, реабилитация инвалидов, реабилитационный процесс, образовательные программы.

Информация об авторах: Лебедева Светлана Соломоновна, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и технологии социальной работы, Санкт-Петербургский

clusive socio-rehabilitation environment based on the ecological approach. These phenomena are in the process of formation, but already have certain innovative practices and significant prospects for further development. The creation of educational inclusive environment widens the rehabilitation opportunities of people with disabilities and realizes the ideas of the official policy in the field of rehabilitation and abilitation. The study actualizes the problems of continuing education and comprehensive support for students with disabilities at all basic stages of getting education. The article considers scientific and practical aspects of rehabilitation techniques and their role in the rehabilitation processes.

In this regard, the authors raise the question of both creation of education programs for people with disabilities and the programs of training specialists who realize these education programs in state-maintained and privately owned institutions.

Keywords: people with disabilities, inclusion, inclusive education, inclusive educational environment, continuing education, digitalization of education, information and communication technologies, ecological approach, universal design, rehabilitation of people with disabilities, rehabilitation process, education programs.

Author's information: Lebedeva Svetlana Solomonovna, Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Theory and Methods of Social Work, St. Petersburg State Institute of Psychol-

государственный институт психологии и социальной работы; адрес: 199178, Россия, Санкт-Петербург, 12 линия В. О., д. 13 «А», email: lebedevalanna@mail.ru.

Платонова Юлия Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и технологии социальной работы, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы; директор, Санкт-Петербургское государственное бюджетное специальное реабилитационное профессиональное образовательное учреждение «Техникум для инвалидов „Профессионально-реабилитационный центр“»; адрес: 199178, Россия, Санкт-Петербург, 12 линия В. О., д. 13 «А», email: y-platonova78@mail.ru.

Для цитирования: Лебедева, С. С. Инклюзивная образовательная среда для лиц с инвалидностью в контексте экологического подхода / С. С. Лебедева, Ю. Ю. Платонова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2024. — № 4 (76). — С. 203-215.

Инклюзивная образовательная среда для лиц с инвалидностью выступает экологическим фактором позитивной динамики их развития, вооружает концепцией мотивации достижений личностного роста.

Инклюзивный социум несет в себе миссию доверия и взаимопонимания, выступает ресурсом для содержательного обогащения многих сторон личности, имеющей ограниченные возможности здоровья. С учетом этих особенностей в инклюзивной образовательной среде формируется опыт

and Social Work, St. Petersburg, Russia.

Platonova Yulia Yur'ievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Theory and Methods of Social Work, St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work; Director of St. Petersburg State Budgetary special rehabilitation vocational educational institution College for the disabled "Vocational Rehabilitation Center", St. Petersburg, Russia.

For citation: Lebedeva, S. S., Platonova, Yu. Yu. (2024). An Inclusive Educational Environment for People with Disabilities in the Context of the Ecological Approach. *Special Education*, 4(76), pp. 203-215. (In Russ.)

самостоятельной деятельности, в том числе и творческого характера. Такая деятельность, по мнению А. Г. Асмолова, связана с надситуативной активностью субъекта образования, его стремлением самостоятельно сделать выбор и следовать ему. В данном случае актуализируется мысль Л. С. Выготского о том, что творчество исходит из тех потребностей, которые созданы для человека, и опирается на те возможности, которые существуют вне его. Эти возможности предоставляет потенциал инклюзивной среды.

При организации инклюзивного социума для развития личности движущей силой выступают мотивы и смыслы. Следуя им, человек с инвалидностью, преодолевая трудности, проявляет надситуативную активность, ориентируясь на творческое решение проблемы, предлагает новый вариант конструирования определенного аспекта реальности, который связан с личностным выбором.

При создании инклюзивного социума все большее пространство начинает завоевывать универсальный дизайн. Он выступает стратегией планирования среды с целью создания общества всеобщего включения, которое обеспечивает всем его членам полное равенство и возможность участия [3].

Понятие «универсальный дизайн» как стратегия несет в себе новый образ мышления. Оно включает в себе более строгое требование равенства по сравнению с требованием, заложенным в понятие «доступность для людей с ограниченными возможностями». Дизайн понимается как общее обозначение всех рабочих процессов, относящихся к дизайну окружений/сред и включает в себя общественное планирование, использование площадей, конструирования, развитие продуктов и т. д. [7]

Универсальный дизайн отвечает потребностям человека с разными ограничениями жизнедея-

тельности и захватывает все профессиональные сферы. Требования, которые применяются к окружению этих лиц, распространяются на программное обеспечение в сфере информационно-коммуникационных технологий. В системе образования универсальный дизайн предполагает наличие таких характеристик образовательной среды, которые могли бы обеспечивать возможности пользоваться ею всем обучающимся без исключения, т. е. могут быть использованы различными людьми, обладающими различными навыками, ресурсами и функциональными особенностями [5].

В структуре инклюзивной образовательной среды выделяют следующие компоненты:

- пространственно-предметный компонент (архитектурно-пространственная среда, универсальный дизайн с учетом ограничения жизнедеятельности конкретных обучающихся);

- содержательно-методический компоненты (концепция развития личности лиц с инвалидностью, концепции обучения, воспитания, образовательные программы, технологии обучения и воспитания);

- коммуникативно-организационный компонент (психологический климат системы сопровождения, творческое взаимодействие всех участников образовательного процесса) [1; 2].

Каждый из этих компонентов должен учитывать специфику условий, отвечающих своеобразию ограничений обучающихся людей с инвалидностью.

Реализация на практике идеи создания инклюзивной образовательной среды для лиц с инвалидностью предполагает необходимость достижения единства таких ключевых принципов, как гуманитарность, наукообразность, культуросообразность, технологичность, неопределенность, экологизм [8].

Принцип гуманитарности ориентирован на человека, на полноту его развития, жизненных ценностей, его движения в самореализации.

Идеи культуросообразности обогащаются идеями инклюзивной культуры. Ее аксиологический компонент несет в себе ценности личности и общества, формируется на основе содержания образования. Мировоззренческий компонент строится на аксиологической основе и находит свое развитие на протяжении всей образовательной деятельности, вбирая в себя программы урочной и внеурочной воспитательной работы, свободного досуга, а также опыта творческой деятельности в самостоятельно выбранной области. Последнее обстоятельство часто связано с проявлением надситуативной активности субъекта образования, его желания самостоя-

тельно сделать выбор и следовать ему.

Комплекс наук о человеке, обеспечивая принцип наукообразности, в условиях реализации идеи инклюзивности опирается на массив таких наук, как философия, психология, экология, культурология, педагогика, андрагогика, коррекционная педагогика и др.

Наряду с использованием актуальных научных областей пристальное внимание направлено на комплекс научных знаний, которые связаны со специфическими чертами образования, необходимыми при учете деятельности лиц с инвалидностью, куда входят следующие группы знаний:

- знание ценностей инклюзивного образования, ступеней возрастного развития, личностного развития в контексте психологических закономерностей;
- знание методов учебного и воспитательного процессов в условиях совместного обучения людей с нарушенным и нормальным развитием;
- знание способов взаимодействия с обучающимися, имеющими разные комбинации ограничений жизнедеятельности [10; 11].

Современные психологи указывают на особую ценность общения, значимость ближайшего окружения, создание ситуаций, когда человек выступает значимым для другого. Такие ситуации

способствуют формированию ценностно-ориентационного единства, доверия, взаимного понимания и взаимообогащения.

Учитывая, что мы живем в мире эволюционного разнообразия, возникает необходимость использования альтернатив на пути стремления к равновесию. В связи с этим целесообразно учить анализу этих альтернатив на пути осознанного и самостоятельного выбора образовательной или профессиональной траектории [9].

Реализуя идеи технологичности, организаторы образования обращают внимание на то, что при создании инклюзивной образовательной среды для лиц с инвалидностью необходимо учитывать специфические реабилитационные технологии и техносредства. Использование их потенциала входит в общие программы обучения и профессионального образования этой социальной группы учащихся и предполагает внесение в содержание занятий ознакомление с потенциалом таких социальных объектов, как «функциональный дом», квартира для человека с проблемами зрения, квартира для человека с проблемами опорно-двигательного аппарата [5].

Программы развития обучающихся опираются на научно-методический потенциал и ориентируются на психолого-педагогические технологии, которые

учитывают законы развития личности и поведения в реальном и виртуальном мирах. В этом случае увеличивается роль научно-исследовательской деятельности, игровой, предполагающей выполнение различных социальных ролей, организации художественно-продуктивной деятельности, свидетельствующей о творческих поисках [4]. Во многом этому способствует электронно-образовательная среда, позволяющая гибко и оперативно отвечать на вызовы времени. Примером могут служить инклюзивные проекты, в которых активно участвует молодежь с ограниченными возможностями здоровья. Многие из этих инклюзивных проектов разрабатываются людьми с ограниченными возможностями здоровья. Как правило, в них отражаются стратегические направления практической образовательно-профессиональной деятельности.

Совершенствование системы специального образования для лиц с инвалидностью с опорой на принцип непрерывности начиная с 90-х гг. XX в. находит отражение в современных педагогических изданиях. Однако вопросы развития государственной политики здоровьесбережения населения, идеи реабилитации и абилитации, основанные на современном законодательном, нормативном и правовом регулирова-

нии реабилитации лиц с инвалидностью, расширяют спектр образовательных задач. Необходимы новые программы обучения в данном направлении, а также программы подготовки кадров для реализации этих задач.

На основании приказа Минтруда России от 26.07.2024 №374н «Об утверждении классификаций и критериев, используемых при осуществлении медико-социальной экспертизы граждан федеральными учреждениями медико-социальной экспертизы» реализация этих направлений требует создания инновационных образовательных программ, отражающих узкие потребности выделенных 12 целевых реабилитационных групп инвалидов.

Развитие социально-реабилитационных центров и структур для лиц с инвалидностью разных возрастных категорий актуализировало проблему использования экологического подхода в обеспечении социального обслуживания с использованием образовательного потенциала инклюзивного характера.

Потенциал образовательной среды этих структур связан с организацией взаимодействия специалистов, реализующих общие задачи в условиях активного привлечения людей с ограниченными возможностями здоровья, с использованием современных методов взаимодействия в следующих

направлениях: диагностическая работа, коррекционно-развивающее направление, консультативная помощь, просветительская направленность, аналитическая деятельность [6; 13].

На базе социально-реабилитационных структур доминируют программы как общей экологической направленности, так и реализующие потребности отдельных реабилитационных групп.

В системе работы социально-реабилитационных центров создание и развитие инклюзивного социума становится острой необходимостью. Интеграционные формы работы, направленные на адаптацию лиц с инвалидностью, в данном случае с проблемами зрения, их включение в социум, требуют содержательного взаимодействия межведомственного характера, взаимосвязи интеракций научного, социокультурного, практического плана [12; 15].

Экологическая ориентированность деятельности центра проявляется в организации инклюзивного пространства, выборе экологических программ и их сочетании, режиме сопровождения, выборе технологий, направленных на активизацию реабилитантов с учетом индивидуальных возможностей их побуждений к творческой самореализации [14].

Коррекционно-реабилитационная работа специалистов центра обогащается социокультурной и об-

разовательной деятельностью интеграционной направленности, решающей конкретные вопросы адаптации и социализации получателей социальных услуг. Завершение периода происходит в виде комплексных мероприятий, в которых участвуют все реабилитанты. Приведем пример одного из таких мероприятий. В процессе их организации используются тематические квесты в соответствии с пожеланиями всех участников, разрабатываются этапы организации коллективной игры с заранее выделенными станциями: «Поговорим по душам», «Физкультура и спорт», «Луи Брайль», «Весёлый повар» и др. [3]. Участие получателей социальных услуг в этих мероприятиях позволяет раскрыть разные стороны их личности, ее внутренний потенциал, приобщиться к активной коллективной деятельности.

Центр реализует многие идеи инклюзивного социума, помогающие адаптироваться в образовательной и социокультурной среде лицам с проблемами зрения. Особенно это касается тех, кто недавно потерял зрение. Четкая, десятилетиями проверенная система обучения строится на современных инновационных технологиях, позволяющих адаптироваться в ближайшей окружающей среде, в таком многогранном культурном социуме, как мегапо-

лис Санкт-Петербург. Примером могут служить многолетние творческие связи этого центра с коллективом БДТ. Совместными усилиями артистов, сотрудников театра, преподавателей центра, а также реабилитантов по зрению и членов их семей ставятся яркие, содержательно насыщенные постановки, раскрывающие богатый внутренний потенциал лиц с инвалидностью, их умение обогащающе влиять на здоровых людей, показывая примеры неиссякающего оптимизма и мужества.

Экологической направленностью деятельности с детьми с ОВЗ выделяется благотворительный фонд, осуществляющий свою деятельность в Колпинском районе Санкт-Петербурга. Здоровый образ жизни прививается детям с инвалидностью и детям с ОВЗ в процессе занятий, связанных с ездовым спортом, в общении с собаками северных ездовых пород и лошадьми. Для многих детей-инвалидов иппотерапия выступает важнейшим средством реабилитации. Проводимые занятия расширяют представления детей о природе, значимости оздоровительных программ, влиянии верховой езды на здоровье человека, раздвигают горизонты общения ребенка-инвалида с внешним миром. Неудивительно, что, по собственным признаниям участников занятий,

65 % из них стали активнее взаимодействовать с животными, товарищами, 45 % — чувствовать ответственность за партнера, 55 % — преодолевать эмоциональные нагрузки. Занятия детей-инвалидов и детей с ЗПР с другими детьми в процессе общения с животными усиливают инклюзивно-образовательную направленность всей экологически ориентированной деятельности и создают перспективы для будущего развития. Таким образом, можно отметить, что положение, касающиеся изменений в структуре реабилитации и абилитации, принятые Минтрудом России в 2024 г., уже находят отражение в инновационной практике в виде частных программ для узких групп инвалидов.

Приведенные примеры — только капля в общей системе образовательно-социальной работы, которая обогащает инклюзивно-образовательную среду мегаполиса. Несмотря на положительные примеры, встает вопрос о соотношении потребности людей с инвалидностью в образовательной деятельности с возможностями ее удовлетворения разными возрастными группами лиц в инклюзивной образовательной среде. К сожалению, в этом плане существует ряд проблем, которые требуют своего решения. В качестве обнадеживающего примера, указывающего на путь создания такой среды, может служить Санкт-

Петербургская библиотека для слепых и слабовидящих, реализующая проект «Территория старших». Организация пространства, оснащение современными электронными пультами управления, цифровыми и портативными видеокамерами для использования читателями, технологическое оснащение индивидуальных мест для читателей пожилого и преклонного возраста, обучение новым технологиям — это один из этапов воплощения стратегии развития инклюзивного социума.

Выводы

Создание инклюзивной образовательной среды для лиц с инвалидностью выступает необходимой потребностью в условиях VUCA-мира.

В условиях гуманистического мировоззрения, основанного на признании ценности каждой личности, ее права на счастье, свободу, развитие, внимание к проблемам людей с инвалидностью неизмеримо возрастает и требует адекватных решений по защите интересов этой социальной группы. В последние десятилетия сложился опыт анализа системы образования и социокультурного развития людей с инвалидностью в научно-теоретическом, социально-педагогическом, организационно-педагогическом и методическом аспектах. При этом большое внимание уделяется экологиче-

ским аспектам системы образования и развития лиц с инвалидностью в условиях информационно-коммуникационной среды.

В связи с развитием идей цифровизации и возрастающими потребностями образования лиц с инвалидностью следование принципу универсального дизайна становится необходимым, так как позволяет успешнее решать проблемы гуманитарности, использования научного подхода, культуросообразности, современной технологичности образовательного процесса.

Анализ опыта создания инклюзивной образовательной среды в различных организациях социальной, социально-образовательной, культурно-образовательной сфер выявляет богатую инновационную практику работы с лицами, имеющими инвалидность. Исследуются не только разные виды активности людей с разными нозологиями, но, самое главное, облагораживающее влияние этих людей на окружающий социум. Они обогащают его не только своей творческой деятельностью, но и резервами развития личности — мужеством, стойкостью, верой в свои силы на пути собственного совершенствования [15].

Рассмотрение проблем специального образования с включением научных основ законодательного, нормативного и правового ре-

гулирования реабилитации и абилитации в Российской Федерации создает возможности для расширения спектра инклюзивных образовательных программ для лиц с инвалидностью, а также программ подготовки кадров в области образования и сопровождения этой социальной группы.

Литература

1. Алексеев, С. В. Грамотность в отношении безопасности и здоровья человека как составляющая функциональной грамотности / С. В. Алексеев. — Текст : непосредственный // Современное образование в области безопасности жизнедеятельности: теория, методика, практика : сборник материалов Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию факультета безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, 8–9 ноября 2022 года / Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена. — Казань : [б. и.], 2022. — С. 25–29.
2. Алексеев, С. В. Шесть историй о модернизации системы развития экологической культуры подрастающего поколения = Six Stories about the Modernization of the System of Development of Ecological Culture of the Younger Generation / С. В. Алексеев. — Текст : непосредственный // Перспективные направления исследований проблем биологического и экологического образования в условиях современных вызовов : сборник статей XIX Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 9–11 ноября 2021 года / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург : [б. и.], 2021. — Вып. 19. — С. 18–25.
3. Инновационные технологии социальной реабилитации и абилитации лиц пожилого возраста и инвалидов / С. М. Безух, В. М. Латушкина, С. С. Лебедева [и др.]. — Текст : непосредственный // Инновации в образовании и социальном обслуживании инвалидов и лиц пожилого

возраста в процессе их реабилитации в условиях социальной неопределенности / под ред. С. С. Лебедевой. — Санкт-Петербург : СПбГИПСР, 2022. — 146 с.

4. Кантор, В. З. Педагогическое образование как сфера формирования инклюзивных диспозиций учителя / В. З. Кантор, Ю. Л. Проект, А. П. Антропов, И. Э. Кондракова. — Текст : непосредственный // Образование и наука. — 2023. — № 25 (10). — С. 12–44. — DOI <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-10-12-44>.

5. Колосова, Г. В. Расширение возможностей: новые горизонты комплексной реабилитации инвалидов и детей-инвалидов / Г. В. Колосова. — Текст : непосредственный // VII Национальный конгресс с международным участием: «Реабилитация-XXI век: традиции и инновации». — Санкт-Петербург : Российская академия наук (РАН), 24–25 сентября 2024 года. — С. 13.

6. Кузьменкова, Л. В. Экосистема профессионального образования специалистов социальной сферы в условиях использования цифровых технологий / Л. В. Кузьменкова, С. С. Лебедева, Ю. Ю. Платонова. — Текст : непосредственный // Человек и образование. — 2024. — № 1 (78). — С. 39–48. — DOI 10.54884/1815-7041-2024-78-1-39-48.

7. Лебедева, С. С. Актуальность разработки показателей качества жизни пожилых людей и учет их потребностей в деятельности социальных служб / С. С. Лебедева, С. М. Безух. — Текст : непосредственный // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. — 2018. — Вып. 2. — С. 71–79.

8. Лебедева, С. С. Экосистема профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, работающих с инвалидами: аспект проектного управления в условиях сетевой образовательной среды / С. С. Лебедева, М. Е. Кудрявцева, Ю. Ю. Платонова. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2023. — № 2 (70). — С. 146–165.

9. Лосева, М. В. Роль и место медицинской реабилитации в системе комплекс-

ной реабилитации и абилитации инвалидов / М. В. Лосева, К. А. Тимофеев, Е. Э. Лайковская. — Текст : непосредственный // Актуальные вопросы современной медицинской науки и здравоохранения : материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов, Екатеринбург, 8–9 апр. 2021 года. Т. 3. — Екатеринбург : Уральский государственный медицинский университет, 2021. — С. 791–796.

10. Платонова, Ю. Ю. Развитие образовательной экосистемы для людей с ОВЗ и инвалидностью в условиях цифровизации / Ю. Ю. Платонова, С. Г. Саликова. — Текст : непосредственный // Социология в постглобальном мире : материалы Всерос. науч. конф., Санкт-Петербург, 17–19 нояб. 2022 г. — Санкт-Петербург : Скифия-принт, 2022. — С. 449–450.

11. Платонова, Ю. Ю. Современные тенденции развития непрерывного инклюзивного образования в условиях неопределенности / Ю. Ю. Платонова. — Текст : непосредственный // Формирование современной инклюзивной культуры и вызовы трансформации общества: равные возможности во всех сферах жизнедеятельности детей и молодых людей с инвалидностью : сборник материалов междунар. науч.-практ. конф., Ижевск, 23 авг. 2022 г. / под ред. О. В. Солодянкиной. — Ижевск : Удмуртский государственный университет, 2022. — С. 124–128.

12. Платонова, Ю. Ю. Социальные инновации в деятельности организаций социальной сферы / Ю. Ю. Платонова. — Текст : непосредственный // Проблемы социальной психологии и социальной работы : материалы XVIII Всерос. Парыгинск. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Санкт-Петербург, 14 апр. 2023 г. — Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2023. — С. 215–217.

13. Платонова, Ю. Ю. Цифровизация как перспективное направление развития инклюзивного образования / Ю. Ю. Платонова, А. М. Кошаровская. — Текст : непосредственный // Актуальные пробле-

мы педагогической теории и практики : сборник науч. ст. — Витебск : Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2022. — С. 110–113.

14. Практика инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья: реалии компетентностного обеспечения = The Practice of Inclusive Education of Children with Disabilities: The Quality of Competence Support / В. З. Кантор, Ю. Л. Проект, И. Э. Кондракова, О. В. Литовченко, С. Е. Залаутдинова. — Текст : непосредственный // Интеграция образования. — 2023. — Т. 27, N 1 (110). — С. 82–99.

15. Психолого-педагогические проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья : моногр. / Ю. Т. Матасов, Д. И. Бойков, К. Г. Негуляева, О. А. Красильникова, Г. Н. Пенин, [и др.] ; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург : Изд-во Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2023. — 191 с. — ISBN 978-5-8064-3440-2.

References

1. Alekseev, S.V. (2022). Gramotnost' v otноshenii bezopasnosti i zdorov'ya cheloveka kak sostavlyayushchaya funktsional'noj gramotnosti [Literacy in relation to human safety and health as a component of functional literacy]. In *Sovremennoe obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti: teoriya, metodika, praktika* (Collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, November 8–9, 2022, pp. 25–29). St. Petersburg. (In Russ.)

2. Alekseev, S.V. (2021). Six Stories about the Modernization of the System of Development of Ecological Culture of the Younger Generation. In *Perspektivny'e napravleniya issledovaniy problem biologicheskogo i ekologicheskogo obrazovaniya v usloviyakh sovremenny'x vy'zovov* (Collection of articles from the XIX International Scientific and Practical Conference, St. Petersburg, November 9–11, 2021). St. Petersburg. (In Russ.)

3. Bezux, S.M., Latushkina, V.M., Lebedeva, S.S., et al. (2022). Innovatsionny'e tekhnologii social'noj rehabilitatsii i abilitatsii licz pozhilogo vozrasta i invalidov [Innovative technologies for social rehabilitation and habilitation of the elderly and disabled]. In S.S. Lebedeva (Ed.), *Innovatsii v obrazovanii i social'nom obsluzhivanii invalidov i licz pozhilogo vozrasta v processe ix rehabilitatsii v usloviyakh social'noj neopredelennosti*. St. Petersburg: St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work, 146 p. (In Russ.)

4. Kantor, V.Z., Proekt, Yu.L., Antropov, A.P., & Kondrakova, I.E. (2023). Pedagogicheskoe obrazovanie kak sfera formirovaniya inklyuzivny'x dispozitsij uchitelya [Pedagogical education as a sphere of formation of inclusive dispositions of a teacher]. *Obrazovanie i nauka*, 25(10), 12–44. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-10-12-44> (In Russ.)

5. Kolosova, G.V. (2024). Rasshirenienie vozmozhnostej: novy'e gorizonty kompleksnoj rehabilitatsii invalidov i detej-invalidov [Expanding opportunities: new horizons of comprehensive rehabilitation of disabled people and disabled children]. In *VII Nacional'ny'j kongress s mezhdunarodny'm uchastiem: "Reabilitatsiya-XXI vek: traditsii i innovatsii"* (p. 13). St. Petersburg: Rossijskaya akademiya nauk (RAN). (In Russ.)

6. Kuz'menkova, L.V., Lebedeva, S.S., & Platonova, Yu.Yu. (2024). E'kossistema professional'nogo obrazovaniya specialistov social'noj sfery v usloviyakh ispol'zovaniya cifrovyy'x tekhnologij [Ecosystem of Professional Education of Social Sphere Specialists in the Context of Using Digital Technologies]. In *Chelovek i obrazovanie*. (In Russ.)

7. Lebedeva, S.S., & Bezux, S.M. (2018). Aktual'nost' razrabotki pokazatelej kachestva zhizni pozhily'x lyudej i ucheta ix potrebnoej v deyatelnosti social'ny'x sluzhb [Relevance of Developing Indicators of the Quality of Life of the Elderly and Taking Their Needs into Account in the Activities of Social Services]. *Ucheny'e zapiski Sankt-Petersburgskogo gosudarstvennogo instituta psixologii i social'noj raboty*, 2, 71–79. (In Russ.)

8. Loseva, M.V., Timofeev, K.A., & Lajkovskaya, E.E. (2021). Rol' i mesto meditsinskoj reabilitacii v sisteme kompleksnoj reabilitacii i abilitacii invalidov [The role and place of medical rehabilitation in the system of comprehensive rehabilitation and habilitation of people with disabilities]. In *Aktual'ny'e voprosy` sovremennoj medicinskoj nauki i zdravooxraneniya* (Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference of Young Scientists and Students, Ekaterinburg, April 8–9, 2021, Vol. 3, pp. 791–796). Ekaterinburg: Ural State Medical University. (In Russ.)
9. Platonova, Yu.Yu., & Salikova, S.G. (2022). Razvitie obrazovatel'noj e'kositemy` dlya lyudej s OVZ i invalidnost`yu v usloviyax cifrovizacii [Development of an educational ecosystem for people with disabilities in the context of digitalization]. In *Sociologiya v postglobal'nom mire* (Proceedings of the All-Russian scientific conference, St. Petersburg, November 17–19, 2022, pp. 449–450). St. Petersburg: Skifiya-print. (In Russ.)
10. Platonova, Yu.Yu. (2022). Sovremennyye tendencii razvitiya nepreryvnogo inkluzivnogo obrazovaniya v usloviyax neopredelennosti [Modern trends in the development of continuous inclusive education in the context of uncertainty]. In O.V. Solod'yankina (Ed.), *Formirovanie sovremennoj inkluzivnoj kul'tury` i vy`zovy` transformacii obshchestva: ravny'e vozmozhnosti vo vsekh sferax zhiznedeyatel'nosti detej i molody`x lyudej s invalidnost`yu* (Collection of materials of the international scientific and practical conference, Izhevsk, August 23, 2022). Izhevsk: Udmurt State University. (In Russ.)
11. Platonova, Yu.Yu. (2023). Social'ny'e innovacii v deyatel'nosti organizacij social'noj sfery` [Social innovations in the activities of social organizations]. In *Problemy` social'noj psixologii i social'noj raboty`* (Materials of the XVIII All-Russian Paryginsky scientific and practical conference with international participation, Saint Petersburg, April 14, 2023, pp. 215–217. St. Petersburg: aint Petersburg Humanitarian University of Trade Unions. (In Russ.)
12. Platonova, Yu.Yu., & Kosharovskaya, A.M. (2022). Cifrovizaciya kak perspektivnoe napravlenie razvitiya inkluzivnogo obrazovaniya [Digitalization as a promising direction for the development of inclusive education]. In *Aktual'ny'e problemy` pedagogicheskoy teorii i praktiki* (Collection of scientific articles, pp. 110–113). Vitebsk: Vitebskij gosudarstvennyj universitet im. P.M. Masheerova.
13. Kantor V.Z., Proekt, Yu.L., Kondrakova, I.E., Litovchenko, O.V., & Zalautdinova, S.E. (2023). The Practice of Inclusive Education of Children with Disabilities: The Quality of Competence Support. *Integraciya obrazovaniya*, 27(1[110]), 82–99. (In Russ.)
14. Matasov, Yu.T., Bojkov, D.I., Negulyayeva, K.G., Krasil'nikova, O.A., Penin, G.N., et al. (2023). *Psixologo-pedagogicheskie problemy` obrazovaniya detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Psychological and pedagogical problems of education of children with disabilities] [Monograph]. St. Petersburg: Publishing House of the Herzen State Pedagogical University of Russia, 191 p. ISBN 978-5-8064-3440-2. (In Russ.)



**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, являющимися докторами наук или аспирантами, не взимается.

Присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае несоблюдения норм оригинальности текста и заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи не будут приняты.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8—12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файлы с этими материалами);
- размер кегля — 14;
- поля — 2 см;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56—57]. Пронумерованный список литературы (**должен содержать не менее 15 источников**) приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.0.100—2018.

Пример оформления списка литературы

Книга, изданная 1 автором	Иванов, И. И. Название книги / И. И. Иванов. — Москва : Наука, 2004. — 179 с. — Текст : непосредственный. Внимание! Пробел до и после знака «двоеточие»
Книга, изданная 2—3 авторами	Иванов, И. И. Название книги / И. И. Иванов, П. П. Петров, С. С. Сидоров. — Москва : Наука, 2004. — 210 с. — Текст : непосредственный.
Диссертация	Иванов, И. И. Название : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : дис. ... д-ра пед. наук / Иванов Иван Иванович ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004. — 587 с. — Текст : непосредственный. Иванов, И. И. Название : специальность 07.00.02 «Отечественная история» : дис. ... канд. ист. наук / Иванов Иван Иванович ; Урал. гос. ун-т. им. А. М. Горького. — Екатеринбург, 2004. — 162 с. — Текст : непосредственный.
Статья из сборника	Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов, А. А. Петров. — Текст : непосредственный // Название сборника / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург : [б. и.], 2004. — С. 120—164.

Статья из журнала

Электронные
ресурсы
(по ГОСТ 7.82—
2001)

Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов. — Текст : непосредственный // Наука и жизнь. — 2004. — № 1. — С. 28—34.

Иванов, И. И. Компьютерная графика : рабочая программа : для студентов-заочников / И. И. Иванов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2006. — 1 CD-ROM. — Екатеринбург : [б. и.], 2006. — Систем. требования: IBM PC ; 4 Gb RAM ; Windows 98 ; Word 6.0. — Загл. с титул. экрана. — Текст. Изображение : электронные.

Российская государственная библиотека : официальный сайт. — Москва, 1999—. — Обновляется в течение суток. — URL: <http://www.rsl.ru> (дата обращения: 10.11.2003). — Текст : электронный.

Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ: journals.uspu.ru.

Отдельными файлами прилагаются рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прилагается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, то есть помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):

- фамилия, имя, отчество полностью;
- ученая степень, звание, должность;
- полное и точное место работы;
- контактная информация (e-mail, номер телефона, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).

Примечание 1. ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях.

Примечание 2. В качестве адреса для публикации в журнале лучше указывать адрес места работы.

2. Название статьи.

3. Аннотация. Аннотация должна представлять собой краткое резюме статьи в объеме **150—200 слов (1500—2000 знаков с учетом пробелов)** и включать следующие аспекты содержания статьи: предмет, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; заключение/выводы.

4. Ключевые слова (**не менее 7 слов**).

5. Классификационный код тематической рубрики: ГСНТИ (код вы можете посмотреть на сайте grnti.ru) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте vak.ed.gov.ru).

Обязательным условием публикации является наличие рецензии доктора наук.

В рецензии отражается:

- название статьи;
- автор (авторы);
- соответствие тематике журнала;
- актуальность, новизна и практическая значимость представленных материалов;
- замечания по содержанию и оформлению;
- предложения о возможности публикации, необходимости доработки или отклонения представленной рукописи с указанием причины.

На рецензии ставится подпись рецензента, которая удостоверяется в соответствии с действующими правилами. Электронная копия рецензии присылается автором вместе с материалами к публикации.

Уважаемые читатели!

Научно-методический журнал «**Специальное образование**»
включен в Объединенный каталог «Пресса России» —
подписной индекс 81956.

Подписку на журнал можно оформить в любом почтовом отделении России. По вопросам подписки и публикаций вы можете обращаться по электронной почте: **specobr@uspu.ru**

Научно-методический журнал «**Специальное образование**» имеет регистрационный номер ISSN 1999-6993 в Международном центре регистрации периодических изданий (г. Париж, Франция). Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486930. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-35122 от 28.01.2009.

Адрес редакции: 620091, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 116

Электронная почта: specobr@uspu.ru

Телефон/факс редакции: (343) 336-14-38

Главный редактор: кандидат психологических наук, доцент
Семенова Елена Владимировна

Цена свободная

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ
СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ВЫПУСК 4 (76)**

Адрес учредителя: 620091, Екатеринбург, пр-т. Космонавтов, 26,
Уральский государственный педагогический университет.

Для детей старше 16 лет. Подписано в печать 26.12.2024. Формат 60х90 1/16.

Дата выхода в свет: 28.12.2024

Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.

Усл. печ. л. 11,8. Уч.-изд. л. 12,6. Тираж 500 экз. Заказ 5534.

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