

**Поздравляем с юбилеем Ирину Леонидовну Соловьеву**



**Коллеги, друзья, дефектологическая общественность, лица с сенсорными нарушениями разного возраста сердечно поздравляют Ирину Леонидовну с юбилеем! Желают крепкого здоровья, творческих успехов, радостного труда на благо людей с сенсорными нарушениями!**

### **I-е СУВОРОВСКИЕ ЧТЕНИЯ: ШКОЛА ВЗАИМНОЙ ЧЕЛОВЕЧНОСТИ**

Левченко Ирина Юрьевна: председатель организационного комитета I-х Суворовских чтений: школа взаимной человечности; доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией инклюзивного образования ИСОиП, ГАОУ ВО МГПУ.

Электронный адрес: [levchenkoiju@mgpu.ru](mailto:levchenkoiju@mgpu.ru)

**6 мая 2024 года состоялись «I-е СУВОРОВСКИЕ ЧТЕНИЯ: ШКОЛА ВЗАИМНОЙ ЧЕЛОВЕЧНОСТИ», посвященные памяти выдающегося**

отечественного философа, гуманиста, педагога Александра Васильевича Суворова (1953–2024г.). Он был слепоглухим, прошел тяжелый, но достойный путь: стал доктором философских наук, крупным общественным деятелем, преподавал в ВУЗе.

А. В. Суворов ушел из жизни 24 января 2024 года.

I-е Суворовские чтения были организованы и проведены совместными усилиями трех соорганизаторов: Институт специального образования и психологии, ГАОУ ВО МГПУ; Факультет «Клиническая и специальная психологии», ФГБОУ ВО МГППУ; «ЦЕНТР ОБРАЗОВАНИЯ «РОДНИК ЗНАНИЙ», ГАОУ Саратовской области.

Мероприятие носило гибридный характер и было организовано на двух площадках:

— Институт специального образования и психологии, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», ул. Панфёрова, д. 8, корп. 2, читальный зал имени В.И. Лубовского.

— «ДООЛ им. В. Дубинина» филиал ГАОУ СО «Центр образования «Родник знаний» — Саратовская область, Татищевский район село Вязовка, улица Молодёжная, 1А.

Открывая чтения, и.о. директора Института специального образования и психологии, Елена Ушакова отметила, что эта конференция является данью уважения А. В. Суворову, который внес большой вклад в развитие гуманистического направления в отечественной педагогике и психологии. Своим примером он показал безграничные возможности, позволяющие преодолеть тяжелые ограничения жизнедеятельности.

Председатель оргкомитета — доктор психологических наук, профессор, Ирина Левченко рассказала о регламенте проведения чтений и значении наследия А.В. Суворова для развития тифлдосурдопедагогики.

Член оргкомитета — заведующая кафедрой специальной психологии и реабилитологии, кандидат психологических наук, доцент Юлия Куртанова коснулась некоторых страниц биографии А. В. Суворова, в частности его сотрудничества с МГППУ.

Тематика докладов имела разнообразный характер. Часть сообщений была посвящена уникальной биографии Суворова: доктор психологических наук, доцент Степанова Марина (МГУ им. Ломоносова) раскрыла содержание уникального эксперимента, прошедшего на факультете психологи МГУ, в 1971—1977 гг., когда на этом факультете получили психологическое образование четыре слепоглухих выпускника Сергиево-Посадского дома интерната.

Доктор психологических наук, профессор Наталья Карпова совместно с попечителем А.В. Суворова, Олегом Гуровым подготовили и представили

большой материал, иллюстрированный видеозаписями и фотографиями, посвященный жизненному и научному пути уникального гуманиста и ученого.

Существенное место было отведено рассказу о роли А. В. Суворова в создании Детского ордена милосердия и организации инклюзивных детских лагерей. Об этом рассказали кандидат педагогических наук Ирина Соловьева, Никанорова Галина Владимировна, президент РООИ «Детский орден милосердия».

С сообщениями выступили бывшие воспитанники ордена милосердия, которые рассказали какую роль в их жизни сыграло знакомство с А.В. Суворовым.

Однако чтения не ограничились рассмотрением и анализом жизненного пути Александра Васильевича. На конференции были поставлены серьёзные вопросы, касающиеся научных исследований в области бисенсорных нарушений.

Старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной реабилитации лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата и множественными нарушениями развития ФГБУ ИКП, кандидат педагогических наук Марина Переверзева сделала сообщение о современных исследованиях проблем слепоглухоты и подчеркнула недостаточную изученность этой области коррекционной педагогики, дефицит методических разработок направленных на обновление методов обучения и воспитания слепоглухих.

Кремнева Юлия исполнительный директор Межрегиональной общественной организации «Сообщество семей слепоглухих», кандидат социологических наук представила материалы о деятельности данной благотворительной организации, которая оказывает помощь слепоглухим детям и их семьям на всей территории РФ, организуя консультативные пункты и площадки для досуговой деятельности, проводя обучения родителей.

Москвитина Наталья, педагог — психолог ГБУСО МО «Семейный центр имени А.И. Мещерякова» из Сергиева Посада представила деятельность учреждения, в котором А.В. Суворов в 60-е годы получил реабилитацию и школьное образование. В настоящего времени это учреждение носит другое название, но и сегодня является флагманом разработок в области сурдо-тифлопедагогики.

Большой интерес участников вызвало сообщение из Красноярска. Студентки «ФГБОУ ВО КГПУ им. В. П. Астафьева» Газенкамф Елена, Покшан Алина, под руководством Проглядовой Галины, доцента кафедры коррекционной педагогики, кандидата педагогических наук, подготовили практические материалы для диагностической и коррекционной работы с детьми

с бисенсорными нарушениями. Эти материалы имеют методическую ценность и могут быть использованы в практической работе сурдо и тифлопедагогов.

Еще одним направлением работы конференции были доклады философов, последователей научной школы Э. В. Ильенкова, Истомина Владислава, руководителя МО, педагога-психолога ВКК из Екатеринбурга и Лобастова Геннадия, президента Российского философского общества «Диалектика и культура», доктора философских наук, профессора из Москвы. Они рассказали о вкладе научных исследований Александра Васильевича в развитие гуманистических направлений современной отечественной философии.

Из Германии с онлайн докладом присоединился кандидат психологических наук Сурмава Александр. Он рассказал о своем творческом взаимодействии с А. В. Суворовым в 1970—1990-е годы XX века и его непростом научном пути.

Завершая I-е Суворовские чтения, кандидат психологических наук, профессор Татьяна Баилова, отметила важность представленных на конференции материалов и их значение для развития научных взглядов в области исследования лиц с множественными нарушениями развития.

По итогам конференции был принят проект резолюции, в котором отмечается, что I-е Суворовские чтения должны стать ежегодными и превратиться в площадку для обсуждения научных проблем, касающихся философских, психологических и педагогических проблем социальной адаптации людей с ограничениями жизнедеятельности.

По решению оргкомитета наиболее интересные доклады публикуются в данном номере журнала.

### **Об Александре Васильевиче Суворове**

Куртанова Ю. Е. кандидат психологических наук, заведующая кафедрой специальной психологии и реабилитологии, доцент кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета «Клиническая и специальная психология» ГБОУ ВО МГППУ

Электронный адрес: [ulia.kurtanova@yandex.ru](mailto:ulia.kurtanova@yandex.ru)

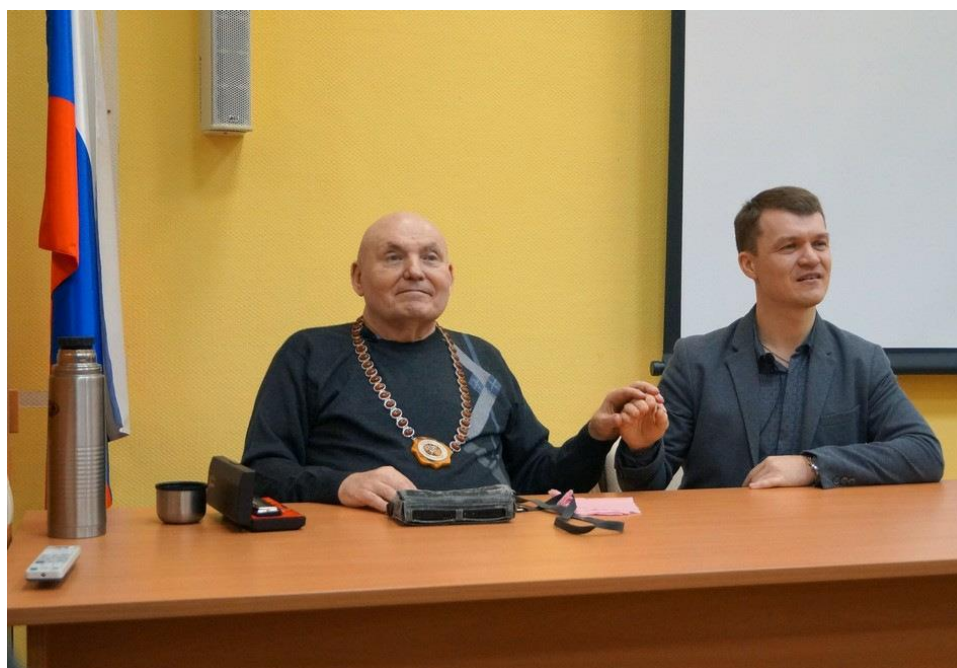
Александр Васильевич - уважаемый и любимый коллега и друг, преподаватель, самоисследователь и поэт, который несмотря на слепоглухоту и трудности передвижения всю свою сознательную жизнь знакомил всех нас не только с актуальными проблемами жизни слепоглоухого человека в мире зрячеслышащих, но и со своими философскими и поэтическими размышлениями о человеке, мире и обществе.

Александр Васильевич родился 3 июня 1953 года в г. Фрунзе (нынешний Бишкек, столица Киргизии). Его нарушения зрения и слуха постепенно прогрессировали и привели уже в 3 года к слепоте, а в 9 лет - к глухоте. Сначала он учился в местной школе для слепых, но после потери слуха был отправлен в сентябре 1964 г. в недавно открывшийся Детский дом слепоглухих в Загорске (Сергиев-Посад). А в 1972 году по инициативе А.И.Мещерякова и Э.В.Ильенкова, вместе с тремя своими слепоглухими товарищами поступил на психологический факультет МГУ им. М.В.Ломоносова, который все они закончили в 1977 г.

После окончания университета А.В.Суворов стал научным сотрудником Психологического института РАО (тогда АПН СССР), где защитил сначала кандидатскую, а потом и докторскую диссертацию в 1996 г. Он является автором множества статей и 9 книг, последнюю из них («Эксперимент длиной в жизнь», 2021) он посвятил Московскому государственному психолого-педагогическому университету, в котором начал преподавать с 2003 года, сначала как почасовик, а потом и как штатный профессор и ведущий научный сотрудник. С 2022 года Александр Васильевич Суворов стал профессором кафедры специальной психологии и реабилитологии МГППУ и возглавил учебно-производственную лабораторию «Психолого-педагогическая коррекция развития детей со сложными нарушениями». Помимо этого, он вел лекции по дисциплинам: «Психология лиц с сенсорными нарушениями», «Технологии специальной (вербальной и альтернативной) коммуникации для детей с нарушениями слуха», «Коррекционно-педагогическая работа с детьми с сенсорной недостаточностью», а также научно-методический семинар у магистрантов «Методология самопознания». Каждая встреча с Александром Васильевичем для студентов была знаковым событием, он рассказывал им об уникальном опыте становления личности в условиях нарушения сенсорных функций.

А.В. Суворов с удовольствием общался не только со студентами, но и с абитуриентами. В рамках цикла «Университетские субботы» Александр

Васильевич встречался с абитуриентами МГППУ. Встреча была посвящена дактилологии. Александр Васильевич разработал специальную методику — дактильную сказку — с помощью которой учить пальцевый алфавит не только легко и быстро, но и увлекательно. Знание такого алфавита может помочь лучше понять и объясниться с человеком, который не может слышать. На мастер-классе абитуриенты получили возможность научиться дактилологии при помощи дактильной сказки, а затем закрепить знание пальцевого алфавита методом дактильного словаря. Для абитуриентов это был уникальный опыт, позволяющий прикоснуться в игровой форме к теме альтернативных средств общения.





Александр Васильевич навсегда останется в памяти его друзей и коллег, студентов и детей, с которыми он так много и интересно общался.

#### Феномен «Детская вешалка»

Соловьева И.Л, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии ИСОП, ГАОУ ВО МГПУ.

Памяти А.В.Суворова посвящается.

Александр Васильевич – доктор психологических наук, педагог, поэт. Он ослеп в трехлетнем возрасте, а оглох – в девятилетнем, но несмотря на все трудности, он никогда не сдавался. В трудных ситуациях мы, кто был знаком с ним многие десятилетия, учились у него «мужеству жить». Поражали его академические знания, потрясающая организованность и работоспособность: около 300 научных трудов, представляющих разносторонность его профессиональных интересов: сенсорная депривация; проблемы инвалидности; совместная педагогика; нарушения общения; социореабилитация; личность сотворчество; воля к жизни; проблема человеческого достоинства вообще и в условиях слепоглухоты.

Знаменитая «четверка» слепоглухих студентов психологического факультета проходила обучение в 1972–1977 гг. - на факультете психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, а проживали студенты в школе- интернате для глухих детей НИИ дефектологии АПН СССР, где мы сотрудники и школьники, с уважением и интересом наблюдали за процессом обучения. Каждая лекция и практическое занятие записывались на магнитофон и прорабатывалась потом на брайлевском телетакторе, разработанным А.Е. Пальтовым (Владимирский государственный университет) для экспериментальной группы. Для глухих школьников школы НИИД это был потрясающий пример освоения академических знаний.

Эксперимент стал возможен благодаря энтузиазму доктора психологических наук Александра Ивановича Мещерякова, доктора философских наук Эвальда Васильевича Ильенкова и декана факультета психологии МГУ академика Алексея Николаевича Леонтьева, а также силе воле и целеустремленности слепоглухих студентов.

Среди разносторонних направлений деятельности Александра Васильевича было научное руководство Региональной общественной организации инвалидов «Детский орден милосердия», работающей с 1990 году в рамках Международного Союза детских общественных объединений (СПО-ФДО), осуществляющей программу помощи социально незащищенным жителям нашей страны. Эта организация в 1993 году организовала осенний детский городской лагерь в Школе-интернате № 65 для глухих детей г. Москвы. Как директор школы – интерната, я полностью включилась в важнейшую инклюзивную деятельность взаимодействия детей с инвалидностью и московских школьников без нарушения развития. Этот значимый проект стал основой будущей «Школы взаимочеловечности», позволивший взрослым и детям-участникам стать сопричастным к судьбам и жизням слепоглухих людей. Ребят вместе танцевали, спорили, играли в шахматы, соревновались в скоростных гонках на инвалидных колясках. Потом приходилось



ремонттировать стеночные стыки, о которые тормозили школьники. Многие из них потом стали студентами дефектологических факультетов, педагогами и психологами, среди них Анна Владимировна Яблокова – руководитель Российских студенческих отрядов (РВО), Евгений Юрьевич Малеванов, руководитель ФИРО РАНХ и ГС, один из организаторов XI Паралимпийских зимних игр в городе Сочи (2014), и многие другие.

Они сохранили уважение к Александру Васильевичу через многие годы. Именно в 80-90-е годы за Суворовым А.В. закрепился титул «Детской вешалкой», со времени его работы в Загорском детском доме для слепоглухих детей и ставшим для Александра Васильевича наиважнейшим и сохранившимся таким на всю оставшуюся жизнь.

Суворов Александр Васильевич получил Всероссийское и мировое признание: доктор психологических наук, профессор. Почётный международный доктор гуманитарных наук Саскуэханского университета (штат Пенсильвания, США), ведущий научный сотрудник, профессор кафедры специальной психологии и реабилитологии факультета клинической и специальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета, член Международной академии информатизации при ООН. Почетный член Московского психологического общества. Президент Сообщества семей слепоглухих.

В 1994 г. защитил кандидатскую диссертацию на тему «Саморазвитие личности в экстремальной ситуации слепоглухоты», в 1996 г. - докторскую диссертацию на тему «Человечность как фактор саморазвития личности». С 1981 г. работал в Загорском детском доме (как экспериментальной площадке). Своеобразным итогом Загорского периода работы с детьми стал фильм «Прикосновение», снятый режиссёром Альгисом Арлаускасом в 1986 г. В 1987 г. изучал возможности адаптации слепоглухого педагога среди зрячеслышающих ребят в пионерском лагере «Салют» в Лужском районе Ленинградской области. С 1988 г. приезжал в «Салют» вместе со

слепоглухими детьми — воспитанниками Загорского детского дома. Александр Васильевич стал одним из организаторов движения «Совместная педагогика», в которое были включены дети-инвалиды и здоровые подростки и взрослые. С 1993 г. и до 2001 г. одной из главных экспериментальных площадок в работе А.В. Суворова стал Свердловский областной детский орден милосердия. С 1994 г. в лагере «Орлёнок» начал преподавать в школах актива Детского ордена милосердия, затем вёл эту работу в Свердловской области и Подмоскowie («Школы взаимной человечности»).

Из публикации ДООЛ имени Володи Дубинина (Саратовская область)  
29.01.2004:

«Александр Васильевич Суворов, человек большого сердца, чуткости и ума. Многие из нас, знавших его лично, и память о нем навсегда сохраним в наших сердцах. Александр Васильевич был открытым и искренним человеком, и главной его любовью были дети. Два летних сезона 2022–2023 он приезжал в Детский оздоровительно-образовательный лагерь имени Володи Дубинина структурное подразделение «ГАОУ Саратовской области «Центр образования «Родник знаний» ради общения с ребятами.

Александр Васильевич делился с детьми своими знаниями, жизненными уроками, передавал им мудрость и незыблемую веру в себя. Поздними вечерами Александр Васильевич находил время для бесед с вожатыми. Особенно к нему тянулись молодые ребята, выпускники Саратовского ГПУ имени Н. Г. Чернышевского, принимавших участие в боевых действиях. Они выделяли его как настоящего Гуру, учителя жизни, беседовали с ним и организовывали встречи в спортивных отрядах. Ценили то, что Александр Васильевич прекрасно играл в шахматы, проводил встречи с гроссмейстером Александром Генриховичем Белявским-четырёхкратным чемпионом СССР по шахматам».

Александр Васильевич Суворов – прекрасный друг, человек величайшей души, исследователь и педагог великодушия. Таким он и останется в памяти, мыслях и чувствах всех, кто его знал.

Мы учились у него мужеству жить, преодолевать, активно способствовать выстраиванию мостов коммуникации, активной жизненной позиции «здесь» и «сейчас». Александр Васильевич был активным борцом, всегда готовый прийти на помощь, отстаивал свои убеждения, активно внедрял пропаганду способов коммуницирования. Так его сделал интернат для слепых детей. По сути был защитником, готовым не только к словесным баталиям.

### **Школа взаимной человечности – визитная карточка «Детского ордена милосердия»**

Никанорова Г.В., президент РООИ «Детский орден милосердия».

Электронный адрес: [nika-galina@yandex.ru](mailto:nika-galina@yandex.ru)

День 26 января 2024 года перевернул сознание многих людей, кто знал, любил Александра Васильевича Суворова, общался и восхищался им. Ушел из жизни такой дорогой нам человек...

Сколько же потребовалось ему сил, мужества, душевной боли, чтобы противопоставить себя «больному обществу», жестокости мира и остаться победителем!

Ведь не случайно именно в нем родилось это словосочетание «Взаимная человечность». Как крик души!

За криком последовало действие: движение «Детский орден милосердия», совместные лагеря общения, творческие дачи, фестиваль творчества «Мы все можем!» и Школа взаимной человечности.

В самое непростое для страны время, когда рушился привычный уклад жизни, вместе с Александром Васильевичем мы взяли за проблему, которой как бы не существовало в обществе. Эта неудобная тема умалчивалась.

А у нас складывался замечательный коллектив единомышленников, умных и талантливых людей, которых собралось много, перечислить всех невозможно, но некоторых просто не могу не назвать: М.Н. Осинковский (г. Москва); Н.С. Морова и Н.А. Мокеичева (г. Йошкар-Ола); Т.И. Ежова (г. Оренбург); Г.М. Косова (г. Набережные Челны), В.О. Пакина (г. Мытищи); Н.Г. Вечтомова (г. Ижевск); супруги В.А. и Н.О. Поспеловы (г. Екатеринбург), И.А. Лебедева (г. Нижний Новгород), Т.О. Ушакова (г. Сергиев Посад); И.А. Корепанова (г. Москва), Л.С. Магомедова (г. Коломна), О.В. Клековкина (г. Липецк), А.В. Яковенко (г. Москва), Л.Ф. Харчевникова (г. Тарко-Сале).

В это время в Международном союзе СПО-ФДО родилась программа «Детский орден милосердия» (ДОМ). Содружество детей и взрослых, и их сверстников — обычных и с ограниченными возможностями здоровья.

Это послужило созданию уникального концепта инклюзии: здоровые дети и инвалиды живут и общаются на равных, благодаря созданию доступной среды, но и из-за того, что не замечали состояния здоровья друг друга. Это учит здорового ребенка встречать сразу по уму, а не по одежке, а больные дети копили в себе не обиду и злобу, а пусть маленькие, но все же достижения и победы. Такой эффект в наших лагерях достигался практически за один вечер. Инклюзия у нас создавалась на душевном, ментальном уровне.

В памяти редкие, но такие счастливые встречи с мамой Александра Васильевича. Незаметное душевное тепло её притягивало детей и взрослых. Хотелось до Марии Тихоновны дотронуться, посидеть рядышком, поговорить, «поплакаться», как с родным человеком. Мы понимаем, что душевность «детской вешалки» имеет свои корни — это его мама!

Выезжая в лагеря общения, мы поняли, что не хватает знаний, умений, навыков общения детей друг с другом. Это остро ощущали сами ребята. Так родилась Школа взаимной человечности и одним из ее научных руководителей стал Александр Васильевич Суворов.

При создании Школы мы поставили цель — учить лидеров детских интеграционных объединений для совместного общения с детьми с

ограниченными возможностями здоровья. Школа учит вере в себя и свои силы.

Александр Васильевич предложил термин «Совместная педагогика» и сформулировал 14 ее принципов. Фундаментальным назвал принцип взаимной человечности. Александр Васильевич считал: «Нашим детям нужно преподавать именно человечность». Для здоровых ребят нет лучшего средства для «прочувствования» жизни человека, чьи возможности ограничены. Мы никогда не играли в человечность, мы старались воспитывать душу ребенка и раскрыть в нем таланты и способности, и быть полезными обществу. Суворов боялся всю жизнь быть «свадебным генералом» и хотел быть признанным за свои заслуги, таланты и достижения. Старался эту мысль донести до детей.

При подготовке каждой Школы тщательно продумывалось, кого пригласить, о чем говорить, на что настроить и к чему прийти в результате проводимого дела.

Например, А.В. Суворов придумал дактильную сказку (пальцевую азбуку по собственной методике), которой ребята быстро овладевают в общении со слепоглухими сверстниками.

В.З. Денискина, инвалид по зрению, настолько убедительно, ярко рассказывает о проблемах незрячих детей, что все загораются оказывать им помощь.

Ю.Н. Баусов (он передвигается на коляске) обучает помощи инвалидам на коляске, этике общения с такими людьми.

Используются такие инновационные интерактивные формы работы, которые заставляют мыслить, действовать, принимать решения. Жизнь в Школе можно сравнить с вереницей кораблей, которая идет со скоростью самого медленного судна. Они могли бы взять его на буксир или погрузить на самый большой и быстрый корабль, но нет...все они — участники заплыва и каждый из них плышет. Также и у нас — сильные и здоровые ребята не обслуживали слабых, а давали им возможность самим «проплыть» все испытания самостоятельно, подстроившись под их состояние здоровья.

Школа взаимной человечности — это апробированная модель детского общества, где нуждающиеся в помощи начинают верить в свои возможности и реализовывать их. А те, кто способен помочь, понимают, что важны не слова жалости, а отношения на равных, реальная помощь, основанная на уважении к человеку. Школа была создана с целью научить детей общаться друг с другом, вне зависимости от физических данных. Треть воспитанников ШВЧ — дети с ограниченными возможностями здоровья.

Здесь люди объединяются по интересам и убеждениям и не спеша, без широкой огласки творят свое доброе дело. Мы гордимся нашими воспитанниками. Некоторые из них стали водителями, педагогами, психологами в ШВЧ. А кто-то достиг больших высот: у нас 9 кандидатов педагогических и психологических наук, 3 доктора педагогических и психологических наук и даже один православный священнослужитель. Все они напрямую связаны с нами — с Детским орденом милосердия.

Разработан алгоритм деятельности Школы. Успешное обучение дает выпускнику право на получение регистрационного Сертификата помощника социального работника (социального педагога).

Многое было придумано и апробировано там.

Одной из любимых ролевых игр стала «Тропа доверия». В одной из групп незрячий подросток помогал советом, поддерживал девочку с ограничением зрения на время игры. В процессе перехода с этапа на этап он объяснял ей, где находится команда, опираясь на свой опыт: «Чувствуешь — ногам холодно, так мы в холле, рядом с выходом, сейчас повернем и ты окажешься на ковре — там шаги совсем тихие, значит, мы близко к цели». В конце он заявил: «Быть слепым — мне привычно, не страшно. Я вдруг понял, что могу помочь таким же, как и я, но более беспомощным...»

Или другой пример. Подросток, передвигающийся на коляске, взял на себя заботу об участнице, лишенной возможности говорить. Он транслировал группе ее мысли, которые она изображала с помощью мимики и жестов, а потом писала на бумаге. Мальчик заставил группу считаться с мнением этого

игрока, в конце игры он сказал то, что многих удивило: «Я почувствовал себя не просто игроком, а необходимым участником. Я был голосом другого человека! Это очень важно: быть услышанным».

Многого можно добиться, когда ощущаешь поддержку сверстников, — приобретаешь уверенность в себе, достигаешь того, что казалось невозможным, как Вера и Надя из Сергиево-Посадского детского дома для слепоглухих детей, участвовавшие в общелагерном спортивном празднике. Чтобы девочки могли пройти все испытания, для них был разработан индивидуальный маршрут.

Надо было видеть их радость, когда они осознали свою причастность к общей победе команды, поняли, что они такие же участницы соревнований, что их тоже слушают и прислушиваются к ним.

Гордостью Школы являлся Конкурс для талантливых детей «Добрый волшебник». Он проходит в рамках Премии Президента РФ для поддержки талантливой молодежи приоритетного национального проекта «Образование». Нашей организации было доверено стать оператором этой премии. По традиции вручали эту премию Александр Васильевич Суворов и Валентин Иванович Дикуль тем детям, которые каждый день преодолевают самих себя, развивают свои таланты, несмотря на инвалидность. Они не сникли, не опустили руки; не потеряли силы, веры и надежды быть нужными и полезными людям.

В Школе все играют с огромным удовольствием. Особенность этих игр состоит в том, что они специально разрабатываются для интегрированных групп. На протяжении многих лет И.А. Лебедева и Т.О. Ушакова — опытные, уникальные игротехники — работают над созданием «Специальной энциклопедии интегрированных игр». Игра дает возможность лучше понять потребности сверстников, сопереживать, дружить.

У ребят из клуба «Светлячок» из Нижегородской школы-интерната для слепых детей появилась прекрасная идея по созданию тактильных рукодельных книжек для слепых и слабовидящих малышей. С их помощью таким

маленьким детям легче познавать мир. Мы сшили несколько книжек-малюток и пошли в специализированные детские сады. Все: и дети, и воспитатели, и родители были довольны. Мы поняли, что эти книжки необходимы, так как в магазине их не купить, их никто не производит.

На протяжении шести последних лет в рамках Международного союза детских общественных объединений СПО-ФДО проходит Конкурс тактильных рукодельных изданий «Тепло сердец — тепло ладошек».

В Москве за эти годы подготовлена уникальная коллекция подобных изданий для маленьких детей (более 600 экз.). Пополнились фонды РГБС (Российской государственной библиотеки для слепых), школ и детских садов. Основной созидательной силой в этом деле являются бабушки-мастерицы. При Детском ордене милосердия создан клуб «Мир в ладошках». Нас поддерживают, нам доверяют Департамент труда и социальной защиты населения города Москвы и Комитет общественных связей и молодежной политики. В 2023 году мы вновь стали победителями в конкурсе грантов социально значимых проектов Мэра Москвы. Бабушки-мастерицы создают тактильные книги, наглядные пособия, настольные и напольные игры, а студенты педагогических вузов и колледжей проводят интерактивные инклюзивные занятия «Научим читать, играя!» по чтению этих изданий на творческих площадках образовательных организаций. Ценностью является новая форма добровольчества - межпоколенческое объединение старших и младших.

Традиционно в программе Школы — обязательный просмотр спектакля «Чайка Джонатан» в театре В. Спесивцева с дальнейшим обсуждением. Обычная, простая чайка, тренируясь, может достичь своей мечты, поверив в свои силы, пролететь через скалы.

При обсуждении дети, передвигающиеся на колясках, очень возбуждены и делятся своими ощущениями: «Мы были просто воодушевлены, как будто сами парили в небе».



Представление о Школе взаимной человечности не будет полным без мнения самих детей, прошедших эту необыкновенную Школу:

«...ШВЧ нужна в первую очередь для сохранения той части добра, которая есть в каждом человеке, независимо от того, здоров он или болен», — Михаил Рываненко, школа № 71, г. Оренбург.

«ШВЧ — это Детский орден милосердия, моя семья, мои родные и близкие друзья. И какую бы профессию я ни выбрал, но все, что дала мне Школа, мой ДОМ, — не пройдет даром. Я всегда буду стараться любить людей и помогать им, если нужна моя помощь», — Виктор Бурцев, воспитанник Гамалеевского детского дома, Оренбургская область.

«...Я думаю, что ШВЧ нужна, прежде всего, нам, чтобы научиться лучше понимать чувства и переживания ребенка или взрослого с ограниченными возможностями здоровья, научиться помогать ему, не унижая его собственного достоинства», — Павел Латышков, г. Набережные Челны.

«...ШВЧ учит относиться к другим так, как ты хотел бы, чтоб относились к тебе. Главное — пронести через свою жизнь то доброе и человеческое, что есть в тебе, и поделиться этим с другими, помогая нуждающимся или подарив надежду на добрую, светлую жизнь. Быть взрослым, реально оценивающим жизнь, верить в добро, милосердие и человечность, применяя всё это в жизни. Разве это плохо? Бесполезно? И я отвечу — нет!» — Ирина Бизяева, отряд «Ступени», СОШ № 2, г. Пермь.

«...Раньше при встрече с человеком с каким-то физическим недостатком я отводила виновато глаза. Два года душевной заботы о больных детях были несравнимыми уроками сердечности. Я научилась в ШВЧ чувствовать и познавать сердцем беду, тревоги и заботы, там, где глазами их не увидишь», — Оксана Огарь, ДОМ, г. Набережные Челны.

«...Очень давно, на Школе взаимной человечности, Александр Васильевич Суворов своим существованием доказал мне, что все ограничения могут быть только в своей голове», — Галина Левина, Нижний Новгород, клуб «Светлячок», Школа-интернат для слепых.

«...До сих пор остается загадкой, как работала память Александра Васильевича, и его чувства. Наверное, он воспринимал и мир, и людей особенной, тонко настроенной антенной.

Об этом говорит и то, что он был одним из немногих ученых, который изучал человечность. Такое редкое качество во все времена...

Сберечь человечность в себе и увеличить ее присутствие в мире — в силах каждого из нас. Пусть это будет даром памяти Александру Васильевичу!» — Наталья Мокеичева, г. Йошкар-Ола, член Детского ордена милосердия, 1990—2005гг.

«...Чтобы постичь все, что написал Александр Васильевич, нужно время, и это время надо найти обязательно, не пожалеете, но обогатитесь во всех отношениях...» — воспитанник Александра Васильевича Саша Куракин, г. Москва, 2007 г.

С какой любовью, теплотой и нежностью звучат, особенно сегодня, его слова в книжке «Как причесать ёжика»: «Лучшим моим учителям человечности, участникам движения «Детский орден милосердия», разлетевшимся уже по всей России искоркам моей любви, - моим ЁЖИКАМ, - посвящаю эту смеющуюся сквозь слёзы книжку».

Александр Васильевич Суворов был и остается центром притяжения детей и взрослых Детского ордена милосердия, — всех, кто имел счастье быть его современником. Творить вместе с ним и общаться. Мы жили рядом с Гением — великим и простым.

Настоящим Героем нашего времени.

Имя Суворова навсегда останется в его трудах, стихах, воспитанниках, в сердцах нас всех.

С нами навсегда его любовь и забота о наших душах.

## О МЕТОДЕ КОНСТРУКТИВНОЙ ДИСКУССИИ

Минаков Г.М. руководитель Центра научной методологии. Ростов-на-Дону.

Электронный адрес: Razum17@yandex.ru

Чтения «Школа взаимной человечности», посвященные Александру Васильевичу Суворову, чрезвычайно важны и актуальны. Сегодня наша цивилизация находится в ситуации судьбоносного выбора: либо очеловечить общественные отношения, либо погибнуть в социальной катастрофе. Уже в конце 70-х годов прошлого века эта альтернатива осознавалась ведущими интеллектуалами Европы, США, СССР. Почему до сих пор не удалось достигнуть прогресса в очеловечивании общественных отношений, в исключении насилия из жизни общества? Дело в том, что тому или иному виду общественных отношений соответствует определённый уровень развития интеллекта, определённый тип мышления. Наличием сегодня недоочеловеченным отношениям между людьми соответствует недоразвитый интеллект, рассудочный тип мышления. Чтобы существующие «островки» человечности (а они всегда в том или ином виде были в обществе на протяжении всей истории человечества) превратились в доминирующий вид общественных отношений необходимо осуществить интеллектуальную революцию (наряду с технической революцией), начать переход к разумному типу мышления. Предпосылкой для такого перехода является радикальное преобразование философии и логики. Сегодня уже есть основы нового понимания философии, диалектической и формальной логик. Благодаря этим предпосылкам современные люди получили возможность решать все социальные проблемы за «круглым столом». Сегодня проводятся сотни, тысячи «круглых столов» по различным темам и вопросам, но эффект от них нулевой. Чтобы организационная форма- «круглый стол»- давала нужный результат ей должен соответствовать адекватный метод. Таким методом для «круглого стола» является метод конструктивной дискуссии. Спорные вопросы, проблемы могут обсуждаться двумя способами: либо через дискуссию, либо через полемику. При полемическом ведении спора целью противостоящих сторон является доказательство исключительной правоты одной

из сторон. При этом используются все средства для убеждения в своей правоте, в том числе негодные средства. Использование дискуссии возможно в иной ситуации, когда спорящие стороны изначально согласны с тем, что их целью является не доказательство любой ценой правоты одной из сторон, а нахождение истинного ответа в спорном вопросе, истинное решение проблемы. Важна не чья-то правота сама по себе, а выяснение сути дела совместными усилиями.

В чём сегодня трудность применения дискуссионного метода? Этот метод требует от участников обсуждения известного уровня культуры мышления и поведения. Если, например, человек плохо контролирует свои эмоции, то вести дискуссию он не сможет, ему нужно, предварительно, обучаться самоконтролю. Если участник обсуждения не может понять, что цель дискуссии - найти истину, а не доказать чью-то правоту, то он тоже не готов к дискуссии. На сегодня практически ни у кого нет должного навыка использования метода конструктивной дискуссии. Система образования не обучает этому навыку, поскольку вести такое обучение может только та образовательная система, которая учит мыслить разумно. Дискуссия ведётся по определённым правилам, без которых не будет желаемого результата. Прежде всего, согласуется продолжительность обсуждения, время на вопросы, реплики и т.п. Без этого будет напрасная трата усилий. Далее, следует найти «точки соприкосновения», те позиции, по которым у всех участников дискуссии есть одинаковое понимание. Этого непросто добиться, но без такого базиса невозможно конструктивно вести дискуссию. Метод конструктивной дискуссии предполагает сознательное использование правил традиционной (формальной) логики. Но необходимо и знание диалектической логики, а это сегодня большая редкость. Важно одинаковое понимание используемой терминологии всеми участниками «круглого стола». Необходимое условие дискуссии – наличие координатора, «дирижера оркестра», иначе дискуссия превратится в говорильню.

Овладение методом конструктивной дискуссии выводит на более высокий уровень общественный интеллект, что позволяет решать все проблемы с помощью коллективного, разумного мышления, и, тем самым, избегать социальных

катаклизмов. Если удастся создать «очаг», в котором будет постоянно практиковаться обсуждение вопросов методом конструктивной дискуссии, то появится возможность превратить существующие «островки» человеческих отношений в огромные «континенты». Разум и человечность – это подлинное спасение цивилизации от самоуничтожения.

### **Детский лагерь как открытое инклюзивное пространство (из опыта ФГБОУ ВДЦ «Орлёнок»)**

Яблокова Анна Владимировна, Начальник отдела реализации мероприятий по профессиональному обучению. Молодёжная общероссийская общественная организация «Российские Студенческие Отряды» (МООО «РСО», Российские студенческие отряды), Москва  
[ann-yablokov@yandex.ru](mailto:ann-yablokov@yandex.ru)

Проблема отдыха и оздоровления детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в организациях отдыха и оздоровления детей (далее – ДОЛ) обозначена как одна из ключевых, потому что по статистике не более 1% детей с ОВЗ имеют возможность летом побывать в загородном лагере.

Летний каникулярный период является тем временем, которое необходимо направить на социально-культурную реабилитацию детей с ОВЗ, используя для этого не только психолого-педагогический кадровый ресурс, но и рекреационные возможности загородных оздоровительных лагерей.

Важнейшим условием для самореализации лиц с ОВЗ является расширение сферы их самостоятельности, под которой понимается преодоление ими обособленности, приобретение умения осваивать и применять без непосредственной посторонней помощи знания и навыки для решения повседневных задач. В условиях ДОЛ наиболее эффективно данные процессы будут проходить именно в формате инклюзивных смен.

Для разработки всех механизмов организации подобных смен с 2016 года администрация Всероссийского детского центра «Орлёнок» (далее – ВДЦ «Орлёнок», Центр) приняла решение о создании пилотного инклюзивного пространства и в качестве этого было рассмотрено трудоустройство маломобильных специалистов в качестве социальных педагогов и педагогов-психологов социально-психологической службы.

Для специалистов были созданы все необходимые условия для проживания и работы на территории Центра (от специальных комнат в общежитии и до пандусов в столовую и пляжа). Также за каждым специалистом с особыми потребностями был закреплен наставник из числа опытных сотрудников социально-психологической службы.

Мы сами для себя в соответствии с гуманистической парадигмой приняли решение именно о такой формулировке «специалист с особыми потребностями» при упоминании маломобильных коллег, именно потому что

для выполнения ими трудовых функций требуются действительно особые потребности: дополнительные устройства для передвижения, меры безопасности, инфраструктура, рабочее место.

За весь период реализации данной пилотной программы более 20 специалистов стали ее участниками, в том числе и Александр Васильевич Суворов, единственный в мире слепоглохой доктор психологических наук, который вместе со своим опекуном и коллегой Гуровым Олегом в течение двух сезонов являлись сотрудниками социально-психологической службы Центра.

Подробное описание работы Александра Васильевича в Центре вы можете в формате его дневниковых записей найти в его книге «Эксперимент длиною в жизнь», изданной в 2021 году.

Работа специалистов с особыми потребностями позволила создать не только пусть и частичную безбарьерную среду, но создать новые и адаптировать имеющиеся формы работы с детьми.

Александр Васильевич вместе с коллегами выступали соавторами и консультантами в создании модельной программы социокультурной реабилитации и развития компетенций детей с ОВЗ в принятии решений, затрагивающих их интересы в организациях летнего и каникулярного отдыха и оздоровления детей «Импульс творчества» (далее модельная программа) направленную на создание условий для социально-культурной реабилитации и оздоровления, взаимодействия и равноправного общения между здоровыми детьми и обучающимися с ОВЗ в процессе участия в различных видах творческой деятельности.

Всероссийский детский центр «Орлёнок» имеет все необходимые основания для организации не только отдыха и оздоровления детей, но их образования. На протяжении нескольких лет Центр принимает детей с ОВЗ, но опыт их пребывания носил индивидуальный характер и впервые инклюзивная смена в полном понимании этого слова прошла весной 2017 года.

Дополнительная общеразвивающая программа социально-педагогической направленности «Импульс творчества» (далее – смена, программа) ориентирована на то, чтобы ребенок с ОВЗ для которого не требуется создание специальной безбарьерной среды, приобрел новый социальный опыт, расширил свой круг общения, овладел необходимыми умениями и навыками по самообслуживанию и жизненному самообеспечению, социальными нормами поведения.

Социокультурные ценности, которые выходят на первый план, – это, общение, дружба и взаимопомощь, командная работа, познавательный и развивающий отдых. В течение смены подростки будут изучать на практике разнообразие возможностей летнего отдыха через изучение и погружение в различные виды творчества.

Способы включения подростков в образовательную деятельность, мотивация на проявление и развитие детско-подростковой инициативы будут ориентированы на возрастные интересы и возможности участников программы. Необходимыми элементами для получения успешного опыта

самореализации будут: нахождение в экологически благоприятной среде загородного образовательного учреждения совместно со здоровыми сверстниками, расширение познаний об окружающем мире посредством знакомства с его характеристиками разной модальности с опорой на сохранные анализаторы, пробы себя в различных творческо-прикладных и оздоровительных видах деятельности.

Участниками смены стали 250 обучающихся 7-17 лет, из которых 1/3 – дети с нарушениями зрения (слабовидящие) и слуха (тугоухие), 2/3 – дети, представители регионов Российской Федерации. Такая организационная форма позволила создать ситуацию общения обучающихся с ОВЗ и обычных сверстников. Общение со здоровыми сверстниками очень важно для развития обучающихся с ОВЗ и дальнейшей жизни в обществе, а также благодаря интеграции они приобщаются к современной жизни в обществе.

Результатами смены для подростков стали:

1. Достижение успеха в делах творческо-прикладной и оздоровительной направленности
2. Расширение информационно-познавательного поля обучающихся в сфере принятия решений
3. Реализация подростком своего интереса в различных пространствах смены.
4. Успешность подростков в различных социально-коммуникативных ситуациях. Реализация творческой активности ребят.
5. Принятие ценности здорового образа жизни.

Остановимся более подробно на описании модели взаимодействия.

Обучающиеся объединялись по возрастному принципу в отряды, в которых 20-25 человек, 1/3 из них – дети с ОВЗ (с нарушениями слуха и зрения). Нужно помнить, что отряд является первым пространством, где организованная образовательная деятельность направлена на приобретение обучающимися умения осваивать и применять без непосредственной посторонней помощи знания и навыки для решения повседневных задач, развитие компетенции в принятии решений.

Вторым пространством, вне зависимости от возраста, являлись объединения подростков, которые хотят познакомиться с идеями здорового образа жизни и режимом его организации на уровне центра или лагеря – органы самоуправления.

Третьим пространством для подростков стали работа внеотрядных объединений, ориентированных на возрастные особенности, возможности здоровья и интересы участников смены: «Хореография», «Вокал», «Жестовое пение», «Фотография», «Декоративно-прикладное искусство», «Театральное искусство».

При организации кружков и/или клубов по интересам, внеотрядных объединений создавались двумя путями: кружки и занятия только соответствующие возможностям детей, специальные для детей с нарушением слуха (жестовое пение) и зрения, развивающие в которых занимаются только дети с нарушениями слуха или только дети с нарушениями зрения или кружки

открыты для всех детей, независимо от их возможностей. Дети могут попробовать себя в разных областях и выбрать то, что больше нравится.

Ведущей деятельностью для обучающихся 7-12 лет стала социальная проба, заключающаяся в том, что на оздоровительных, образовательных и творческо-прикладных занятиях (познавательные и народные игры, конкурсно-игровые программы, прикладные мастер-классы, вокальная и театральная студия, состязания) подростки будут знакомиться с рекреационными и образовательными возможностями детского лагеря, тем самым расширяя свои познания об окружающем мире, пробовать себя в описании и обосновании своего отношения к происходящим явлениям и событиям с опорой на характеристики разной модальности.

Обучающиеся 12-17 лет, включались в технологию социальной практики, пробовали применять полученные знания на образовательных курсах «Творческий конструктор» и были организаторами конкурсно-игровых, творческо-прикладных или оздоровительных площадок по одному из направлений.

Общелагерные дела позволяли проверить единство и сплочённость отряда, творческие способности в различных индивидуальных и групповых конкурсах.

Спортивные мероприятия проводились как обычные мероприятия и игры, дети с нарушением слуха нуждаются только в более простом объяснении правил и наглядном материале. Дети с нарушениями зрения могут участвовать в спортивных мероприятиях выборочно при оказании им помощи со стороны воспитателей и/или здоровых детей.

При проведении общелагерных мероприятий дети с ОВЗ наравне со всеми участвовали в мероприятиях, но, чаще правила немного смягчались для них в тех случаях, если данное мероприятие является сложным для них. При проведении мероприятий при необходимости привлекались сурдопереводчики.

Для качественного проведения смены была проделана серьезная подготовительная работа, которая также была включена в описание программы. Это весь инструментарий для работы с родителями детей – участниками смены (опросы, анкеты, инструкции), подготовительные занятия с педагогическим коллективом детского лагеря (понятия детей с ОВЗ, особенности нозологий, приемы взаимодействия с ними, формы работы с отрядом с учетом специфики смены), работа по подготовке среды детского лагеря и сотрудников (маршруты, надписи, закупка инвентаря и дополнительного оборудования, инструктажи по особенностям взаимодействия с детьми с ОВЗ)

Анализ проведения смены 2017 года, советы и рекомендации Суворова А. В. позволили представить дополнительную общеразвивающую программу социально-педагогической направленности «Импульс творчества» в качестве модельной программы инклюзивной смены, направить ее в Министерство просвещения Российской Федерации для рекомендации для использования в других организациях отдыха детей и их оздоровления.



Во Всероссийском детском центре «Орлёнок» проведение данной смены стало традиционным. Смена проходит ежегодно под патронатом благотворительного фонда «Белая трость» Дианы Гурцкой.

## **СПЕЦИФИКА ИЗГОТОВЛЕНИЯ И ПРЕДЪЯВЛЕНИЯ НАГЛЯДНОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Проглядова Галина Александровна, кандидат педагогических наук, КГПУ  
им. В.П. Астафьева

Газенкамф Елена Олеговна, студентка КГПУ им. В.П. Астафьева

Покшан Алина Вячеславовна, студентка КГПУ им. В.П. Астафьева

Электронный адрес: [pokshanaw@mail.ru](mailto:pokshanaw@mail.ru)

Дети с бисенсорными нарушениями составляют разнородную группу [1,6]. В данной статье мы остановимся на создании и предъявлении наглядности для слабовидящих детей, имеющих тугоухость.

Формирование навыков чтения и письма у слабослышащих учащихся важная задача для педагогов. Когда слабослышащий ребенок овладевает навыками письма и чтения, для него открываются значительные возможности для компенсации слуховой недостаточности. Чтение и письмо становятся для слабослышащих детей важным способом более расширенного общения с окружающими и как следствие способствует их умственному развитию [2,3].

Вместе с тем овладение навыками чтения и письма вызывает у ребенка с нарушением слуха трудности, отсутствующие у нормально слышащего: он не может опереться на четкие акустические и кинестетические образы, которыми располагает слышащий ребенок, начинающий обучаться грамоте, не обладает таким обширным словарем и практическими грамматическими обобщениями, какие накоплены слышащим ребенком ко времени обучения письму благодаря широкому пользованию устной речью в непосредственном общении с

окружающими. Все эти трудности усиливаются если помимо тугоухости у ребенка наблюдается нарушение зрения в виде слабовидения [2,3].

Категория слабовидящих обучающихся представляет собой чрезвычайно неоднородную группу, различающуюся по своим зрительным возможностям, детерминированным состоянием зрительных функций и характером глазной патологии. В современной тифлопедагогике выделяются три степени слабовидения: тяжелая, средняя и слабая.

Группу слабовидения тяжелой степени составляют обучающиеся с остротой зрения, находящейся в пределах от 0,05 до 0,09 на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции. Наряду со значительным снижением остроты зрения, как правило, нарушен ряд других зрительных функций: поле зрения (сужение или наличие скотом), светоощущение (повышение или понижение светочувствительности), пространственная контрастная чувствительность, цветоразличение, глазодвигательные функции (в виде нистагма и косоглазия) и другие. Нарушение зрительных функций значительно затрудняет формирование адекватных, точных, целостных, полных чувственных образов окружающего, снижает возможности ориентировки, как в микро, так и макропространстве, осложняет процесс зрительного восприятия, обуславливает возникновение трудностей в процессе реализации учебно-познавательной деятельности.

Группу слабовидения средней степени составляют обучающиеся с остротой зрения от 0,1 до 0,2 на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции. При этих показателях остроты зрения имеют место искажения зрительных образов и трудности зрительного контроля при передвижении в пространстве, для большинства обучающихся характерен монокулярный характер зрения. В данную группу входят так же обучающиеся, у которых, наряду со снижением остроты зрения, могут иметь место нарушения (отдельные или в сочетании) других зрительных функций.

Группу слабовидения слабой степени составляют обучающиеся с остротой зрения от 0,3 до 0,4 на лучше видящем глазу в условиях оптической

коррекции. Несмотря на то, что данные показатели остроты зрения позволяют обучающемуся в хороших офтальмо-гигиенических условиях успешно использовать зрение для построения полноценного образа объекта (предмета), воспринимаемого на близком расстоянии, данная группа обучающихся испытывает определенные трудности не только в процессе восприятия окружающего мира, но и в процессе учебно-познавательной деятельности [4,5,6].

Поэтому важно понимать, что слабовидение и слабослышание это не сумма нарушений, которые нужно учитывать по отдельности, а трудности, которые усугубляют и дополняют проявления нарушений [1,6].

Сопоставим и сравним проявления нарушения письма у детей с сохранным зрением и слухом, у слабослышащих детей и детей с бисенсорными нарушениями (Таблица 1).

Таблица 1 – Сравнение проявлений нарушений при письме.

<b>Вид нарушения письма</b>	<b>Характеристика</b>	<b>Проявление у слабовидящих</b>	<b>Проявление у слабослышащих</b>	<b>Проявление у детей с бисенсорными нарушениями</b>
<b>1.Артикуляторно-акустическая дисграфия</b>	Опора на неправильное проговаривание. Ребенок отражает свое дефектное произношение на письме. Как говорю – так и пишу. При этом, если до этого неправильно произносимый звук был автоматизирован, ребенок все равно может путать его на письме. Проговаривание	У ребенка с нарушенным зрением формируется неправильный артикуляционный уклад (из-за неполноценного зрительного восприятия артикуляционного уклада взрослых	У детей с нарушением слуха эта форма дисграфии встречается часто. Дети отражают на письме в точности нарушение слуховой дифференциации звуков, но при этом у слабослышащих детей закреплен компенсаторный навык	У ребенка с бисенсорными нарушениями помимо формирования неправильного артикуляционного уклада, формируется также неправильное слуховое восприятие фонем. За счет этого, ошибок на письме больше и проявляются они в грубых заменах и

	<p>при письме = большее количество ошибок.</p>	<p>). Даже, если звук в речи автоматизируют, у ребенка все равно остаются неполноценные кинестетические представления. При допущенных ошибках и перепроверке написанного, школьник без нарушений зрения исправляет ошибку, а школьники с нарушенным зрением не распознают свои ошибки. Так, у школьника в с нарушенным зрением ошибки на письме носят более выраженный характер</p>	<p>хорошей оптической памяти и благодаря этому, есть возможность избежать ошибок в хорошо знакомых словах.</p>	<p>пропусках графем.</p>
--	--	---	--	--------------------------

		(замены и пропуски).		
<p><b>2.</b> <b>Дисграфия на основе нарушения фонемного распознавания</b></p>	<p>Проявляется в заменах букв обозначающих фонетически близкие звуки. Процесс фонемного распознавания включает в себя:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Слуховой анализ</li> <li>•Кинестетический анализ</li> <li>•Выбор фонемы</li> <li>•Слуховой и кинестетический контроль</li> </ul> <p>Если нарушена какая-либо из операций нарушается весь процесс. Проявляется на письме в виде смешений или замены букв.</p>	<p>Этот вид дисграфии у слабовидящих детей проявляется следующим образом: компенсаторная функция у детей с нарушением зрения – слух. За счет этого, на занятиях дети быстро истощаются, испытывают слуховую и зрительную усталость и с трудом распознают звук, соотносят фонему – с графемой и на письме переходят на неправильное представление о ней.</p>	<p>У слабослышащих детей этот вид дисграфии встречается также часто, как и артикуляторно-акустическая дисграфия. За счет нарушенного слуха ребенок плохо распознает и дифференцирует звуки, в особенности, это касается замены звонких-глухих согласных звуков, замена взрывных согласных фрикативным и [ф], шепелявым или боковым [с], [х] или сочетанием хк, замена звуков [ф] и [в] соответственно губно-зубными [п] и [б].</p>	<p>У ребенка с бисенсорными нарушениями плохо сформированы акустические и кинестетические образы, на которые он мог бы опереться при письме, за счет этого проявляется большее количество ошибок в виде смешений и замен букв.</p>

<p><b>3.</b> <b>Дисграфия на почве нарушения анализа и синтеза.</b></p>	<p>Возникает из-за недостаточной сформированности фонематического, слогового или языкового анализа и синтеза. Частые ошибки: пропуски, замены, перестановки, добавление.</p>	<p>Фонематический анализ является наиболее сложной операцией для детей с нарушением зрения т.к. требует четкой последовательности. Из-за нарушений в пространственной организации, быстрой утомляемости в слуховом внимании и нарушенной функции восприятия, этот вид дисграфии является наиболее распространенным среди школьников с нарушениями зрения и не редко сочетается с дисграфией на почве нарушения</p>	<p>У детей с нарушением слуха эта форма дисграфии проявляется также в искажении звуко-слоговой структуры слов, перестановка, пропуски, вставка лишних букв в слова.</p>	<p>Фонематический анализ и синтез – наисложнейшая операция для ребенка с бисенсорными нарушениями т.к. требует четко выстроенной логической последовательности, а у ребенка с бисенсорными нарушениями трудности в формировании логического мышления, а также нарушено зрительное и слуховое восприятие. Проявляется в пропусках, заменах, перестановках, добавлениях (контоминациях, антиципациях, персеверациях, вербальных и литеральных парафазии)</p>
---	--	--	---	--

		фонемного распознавания.		
<b>4. Оптическая дисграфия</b>	Вид дисграфии обусловленный несформированностью зрительных, пространственных и моторных процессов, недоразвитием зрительного гнозиса, мнезиса, анализа и синтеза. Проявляется в стойких заменах сходных по начертанию графем, их зеркальным начертанием, ошибках в написании отдельных элементов графем.	Оптический вид дисграфии принято считать одним из самых характерных для слабовидящих школьников в. Базовый фактор – недостаток сформированный навык зрительно-пространственного различения.	Оптическая дисграфия у детей с нарушением слуха встречается очень редко т.к. зрительное восприятие слабослышащих детей развито хорошо.	Этот вид дисграфии проявляется из-за недостаточного формирования зрительного восприятия у ребенка с бисенсорными нарушениями. Проявляется в стойких заменах сходных по начертанию букв, их зеркальным начертанием, ошибках в написании отдельных элементов букв.
<b>5. Аграмматическая дисграфия</b>	Дисграфия обусловленная недоразвитием лексико-грамматического строя речи и несформированностью синтаксических и морфологических обобщений. Ошибки проявляются в нарушении согласования	У слабовидящих детей нарушена в целом связь слова и образа и это само собой обуславливает грамматические ошибки на письме.	Аграмматическая дисграфия распространенное явление среди школьников с нарушением слуха. Она проявляется в грубых аграмматизмах, выражающихся в неправильном	У детей с бисенсорными нарушениями аграмматическая дисграфия проявляется в установлении логических и языковых связей между предложениями. Последовательность предложений не всегда соответствует

	слов, пропуски членов предложения, искажение предложно-падежных конструкций, нарушение смысловых и грамматических связей между предложениями.		согласовании и употреблении предлогов, в пропусках главных и второстепенных членов предложения и т.п.	последовательности описываемых событий, нарушаются смысловые и грамматические связи между отдельными предложениями. Грубые аграмматизмы, неправильное употребление предлогов, неправильное согласование и т.п.
--	---	--	---	--

Таким образом в след за сурдопедагогами и тифлопедагогами из анализа литературных источников нами выделены специфические нарушения на письме слабослышащих младших школьников имеющих слабовидение:

- ограниченные рамки в речевом общении;
- отсутствующие или снижение условий для подражания речевой активности взрослых;
- недоразвитие лексико-грамматического строя речи;
- трудности или не понимание переносного смысла метафор, пословиц, поговорок;
- недоразвитие связной устной речи.

В связи с этим перед педагогами стоит задача создания образовательных условий в зависимости от разной степени слабовидения и с учетом особенностей со стороны слуховой функции.

Для определения условий обучения младших школьников с бисенсорными нарушениями, т.е. учета зрительных возможностей, которые заключаются в создании и в предъявлении иллюстративной наглядности, и в изготовлении индивидуальных карточек, нами были проведены исследования



восприятия графических изображений по методике В.П. Ермакова. Данная методика состоит из 31 таблицы, в ходе которой можно определить зрительные возможности в восприятии линий разной ширины и подбора их в изображениях с учётом состояния зрения детей, восприятие разномерных точек разного цвета, дифференциации цвета, восприятие изобразительных элементов с разным цветотональным контрастом, линий на разном цветовом фоне с разной цветонасыщенностью и др.

Обследование слабовидящих детей с тугоухостью по данной методике, позволит нам определить не только ширину линии, которую видит ребенок, определить оптимальный цветоконтраст, но и цветовой фон для предъявления наглядности.

При создании диагностического инструментария для исследования готовности к освоению навыками чтения и письма нами учитывались следующие параметры, которые традиционны при работе со слабослышащими детьми: звукопроизношение, правила орфоэпии, речевое дыхание, голос, ударение, темп речи, состояние развития устной речи, общее впечатление от речи и строение артикуляционного аппарата [2,3].

При диагностике звукопроизношения традиционно предоставляем ребенку картинки со звуком в разных позициях, а также в структуре лексического материала – в словах и предложениях.

Правила орфоэпии учитываем в зависимости от класса, в котором учится ребенок:

- с 1 класса предлагается: безударное О, звонкие согласные в конце слов, звонкие согласные перед глухими, удвоенные согласные, окончания -ОГО, -ЕГО, произносимые согласные, слова «Что», «Чтобы»;

- с 3 класса добавляется: гласный И после согласных Ш, Ж, Ц, согласные (кроме Ш, Ж, Ц) перед гласными Э, И произносятся мягко, предлог С перед Б, Д, Г, звук [Г] перед К, Т, как [Х];

- с 4 класса добавляется: окончания – ТСЯ, -ТЬСЯ, свистящие З, С перед Ш, Ж, сочетания СЧ, ЗЧ, ЖЧ как Щ;

- с 5 класса добавляется ТС, ДС как Ц.

Учитываем и специальные требования при предъявлении диагностического материала [2,3]:

- наглядный материал, оформленный в соответствии с орфоэпическими нормами и надстрочными знаками;

- задание предъявлять сначала с опорой на слух за экраном, если ребёнок не понимает вопроса – предъявлять слухо-зрительно, если и в этом случае ребенок не воспринимает задание, предъявлять его нужно слухо-зрительно и с опорой на текстовую инструкцию;

- при диагностике орфоэпии, ребенку нужно составить наглядный материал с разными уровнями сложности (с надстрочными знаками, без надстрочных знаков, предоставить слова и предложения).

И, конечно, учитываем требования к наглядному материалу для слабовидящих детей и результаты обследования по методике В.П. Ермакова [1,4,5,6].

При создании диагностического инструментария мы опирались на методики обследования, которые традиционно используются в логопедии: Н.А. Мурындиной, Г.В. Чиркиной, Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, Л.С. Волковой, Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсоновой, Е.А. Ивановой и др.

Проанализировав представленные методики мы отобрали следующие виды заданий: задания заключаются в определении навыков младших школьников с бисенсорными нарушениями знания графических образов букв, умения воспроизвести их в правильной последовательности на письме.

Для использования данных методик необходимо создавать такой иллюстрационный материал, который будет доступен и понятен для понимания младшего школьника с бисенсорными нарушениями [1,5,6].

Главное при составлении диагностического инструментария:

- оформление страниц и картинок: на каждой странице должна присутствовать рамка по контуру изображения, а также оформлен контур каждой картинке в 2 мм (определяется по методике В.П. Ермакова);

- изображения должны быть контрастными;
- не допускать зашумленности изображений и переизбытка материала на странице;
- шрифт на листе должен быть подобран исходя из индивидуальных особенностей детей с бисенсорными нарушениями;
- лексический материал должен быть оформлен в соответствии с орфоэпическими нормами для школьников с бисенсорными нарушениями и для лучшего восприятия должен быть обрамлён рамкой.

В качестве примера представим материал для диагностики навыка письма у второклассников с бисенсорными нарушениями.

Диагностический материал представлен в виде альбома, который изготовлен из матовой фотобумаги. На каждой странице альбома присутствует рамка по контуру страницы, а также присутствует контур изображений в заданиях. Картинки выбраны контрастные, контур 2 мм. На обороте страниц присутствуют кармашки для хранения материала вставляющегося в альбом. Лексический материал обрамлен рамкой и крепится в альбом при помощи липучек, а также оформлен в соответствии с орфоэпическими нормами для слабослышащих школьников.

Диагностический альбом делится на два блока заданий для диагностики особенностей формирования навыка письма у второклассников с бисенсорными нарушениями.

Первый блок заданий – обследование навыка языкового анализа. В него входят задания на определение количества слов в предложении, количество слогов в слове и количество звуков в слове.

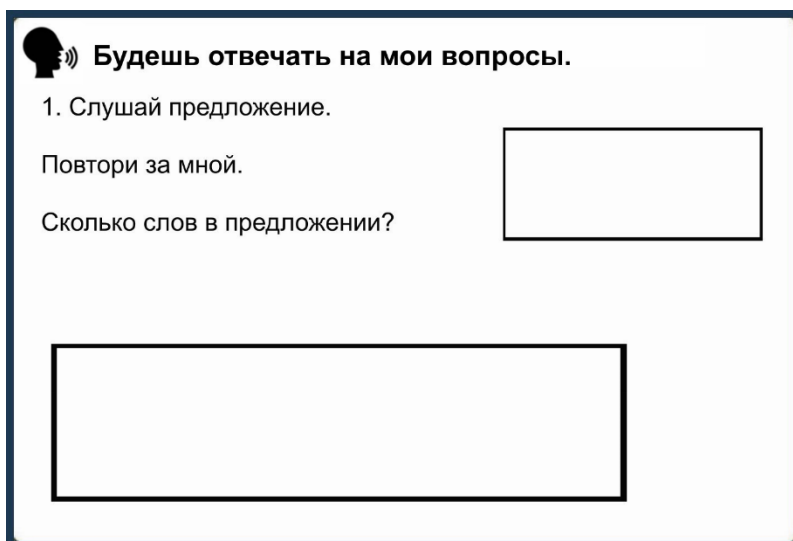


Рисунок 1- пример страницы в диагностическом альбоме первого блока

Второй блок заданий – обследование навыка письма. В него входят задания по уровням сложности. Первые два задания являются высшими по уровню сложности и включают в себя диагностику самостоятельного письма предложений и письма предложений под диктовку. Задания, идущие после, даются только при неуспешном выполнении предыдущих заданий.



Рисунок 2 – пример страницы в альбоме второго блока

Таким образом, изготовление и предъявление наглядного материала для обследования навыков письма у слабовидящих детей, имеющих тугоухость должно происходить с учетом нарушенного слуха и зрения детей.

## Список использованных источников

1. Беляева О.Л. Современные подходы к изучению педагогического сопровождения слепоглухих детей с кохлеарными имплантами // Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Воронова О.В., Проглядова Г.А. / Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). 2019. № 2 (48). С. 6-16.
2. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. -- М.: Академия, 2002. - с. 3-203
3. Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. М., Педагогика. 1976. – 84 с.
4. Денискина В.З. Особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями зрения и их вторичными последствиями // Ж. «Дефектология». – 2012. - №5. – С.3- 12. Институт коррекционной педагогики РАО, Москва
5. Подколзина Е.Н. Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушениями зрения // журнал Дефектология №6, 2005, стр. 33-40. . Институт коррекционной педагогики РАО, Москва.
6. Проглядова Г.А. К вопросу подготовки специалистов к работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, включающими слепоглухоту // В сборнике: Образование обучающихся с сенсорными и бисенсорными нарушениями: теория и практика современности. Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов. Редакционная коллегия: О.Л. Беляева (ответственный редактор), А.В. Жарова; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2020. С. 9-10.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ  
ДЕФЕКТОЛОГИИ.**

## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОЙ ДЕФЕКТОЛОГИИ: К 100- ЛЕТИЮ ИНСТИТУТА ДЕФЕКТОЛОГИИ

Воронкова В.В. доктор педагогических наук,

Профессор [valvas38@mail.ru](mailto:valvas38@mail.ru)

Базовая составляющая современной дефектологии как науки или научной области знаний формировалась в середине прошлого века с учетом имеющихся научных достижений о закономерностях развития аномальных детей, в настоящее время детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Обязательным условием было всестороннее изучение развития детей разных категорий с учетом возраста под влиянием специально организованного обучения. Важным моментом было установление общего и специального по сравнению с нормально развивающимися детьми, а также общего, специального и специфического внутри самой категории детей с ОВЗ.

Общими можно считать изложенные позиции образования Ю.К. Бабанским (**Бабанский Ю.К., Педагогика**), посвященные теоретико-методологическим основам педагогики, в котором он рассматривает основные понятия педагогики, развитие, образование, обучение и воспитание как процессы, требующие особого внимания.

**Развитие человека** представляет собой процесс, помогающий формированию его личности «под воздействием внешних, внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов».

**Образование как процесс**, в результате которого ученики овладевают системой научных знаний, «познавательных умений и навыков, формирования на их основе мировоззрений, нравственных и других качеств личности, развитие творческих сил и способностей».

**Обучение** как «целенаправленный процесс взаимодействия учащихся и учителя, в ходе которого осуществляется образование человека».

**Воспитание** он рассматривает в широком плане, ссылаясь на трактовку его по Н.К. Крупской (**Бабанский Ю.К., Теоретические основы школьного воспитания в педагогическом процессе // Педагогика**) как «процесс и результат развития личности под воздействием целенаправленного обучения и воспитания»

**Формирование личности** как процесс и результат её обеспечивается развитием «под воздействием среды, наследственности и воспитания».

Немаловажное значение, как одному из основных требований, он придавал научной организации учебного процесса. (**Бабанский Ю.К., Научная организация педагогического процесса**).

В процессе развития сети специального обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, наряду с общими требованиями организации учебного процесса для всех школьников сформировался понятийно-категориальный аппарат специальной педагогики, такие понятия как:.

- норма и отклонение, нарушение;
- дефект в соматическом, психическом, моторном, интеллектуальном и речевом развитии ребёнка;
- категории детей с ОВЗ;
- первичные и вторичные нарушения (дефекты);
- комбинированные нарушения;
- понятия «развитие», «обучение», «воспитание», их соотношение с понятиями «компенсация», «коррекция»,
- «реабилитация» как восстановление; «адаптация» как приспособление.

Нормативно-правовое обеспечение условий качественного воспитания и обучения детей с ОВЗ включает систему специального образования как

особую форму отражения и реализации ценностных ориентаций и культурных норм общества.

Развитие современного специального образования связано:

- с социально-экономическим устройством страны,
- с политикой государства по отношению к детям, имеющим ограниченные возможности здоровья;
- с законодательством в сфере образования в целом;
- с уровнем развития дефектологической науки;
- с мировым историко-педагогическим процессом.

Формирование и развитие дефектологии на теоретических и методологических положениях получения всех детей, в том числе и с ОВЗ, получения общего образования, общих, специальных и специфических среди разных категорий детей с ОВЗ, позволило ей остаться ведущей и значимой до настоящего времени.

Ведущей философской категорией в педагогике рассматривается теория **познания** и как одно из ее направлений - диалектика и методология. В отношении получения детьми, не имеющими отклонений в развитии, и детьми с ОВЗ рассматриваются вопросы получения всеми общего образования в соответствии с их интеллектуальными возможностями и познавательными интересами. Отличие заключается в том, что для детей с ОВЗ получение соответствующего их возможностям уровня общего образования они могут получить только при создании для каждой категории особых условий.

Рассмотрение общего, специального и специфического в системе специального образования детей с ОВЗ можно рассматривать с разной точки зрения. Для всех детей с ОВЗ общими считаются требования получения ими обязательно общего образования тем, кто имеет потенциальные возможностями его получения, но путем применения специфических методов и приемов для каждой категории. Специфической особенностью можно



считать выделения тех детей, которые требуют только опеки и возможностей овладения элементарными гигиеническими навыками.

Задачей настоящей статьи является рассмотрение дефектологии как науки в системе Академии педагогических наук РСФСР, позже СССР. В настоящее время нет такой Академии, а существует Российская Академия образования, а, следовательно, ее задачей может служить преподавание, а не наука, как организатор образования. Институт коррекционной педагогики (ИПК) в точной трактовке может рассматриваться в качестве исправительной или «сглаживающей» педагогики.

Рассматриваемый нами период относится к тому времени, когда после И.М. Дьячкова, замечательного и самодеятельного ученого и организатора научных исследований по дефектологии в период военного и начала послевоенного времени, руководителями НИИ дефектологии были Татьяна Александровна Власова и ее заместитель Юрий Александрович Кулагин.

Именно в этот период основателями разных направлений научных исследований явились К. Г. Коровин, участник Сталинградской битвы, Г.М. Дульнев, участник ополчения и другие специалисты после возвращения с фронта или работающие в этом направлении в военный период. Позже Т.А. Власовой работать в Институте был приглашен участник войны, выпускник психологического отделения философского факультета МГУ - В.И. Лубовский. После ухода Т. А Власовой именно он возглавил Институт и продолжил укреплять и развивать заложенные ею направления и традиции.

Т.А. Власова рассматривала дефектологию как особую науку, занимающуюся детьми с нарушениями развития органического характера. С учетом этих позиций структура института включала в себя лаборатории клиники отклоняющегося развития, физиологии высшей нервной деятельности, психологических и педагогических лабораторий по разным категориям детей, технических, а также лабораторий по более углубленному изучению особенностей развития отдельных категорий детей. С точки зрения психолога В. И. Лубовский считал дефектологию как научную область знаний.

С этих позиций можно считать одну из экспедиций, организованную Т.А. Власовой. В некоторой мере это связано с подготовкой в Академии исторически-культурного наследия Л.С. Выготского. Составителями 5-го тома по проблемам дефектологии были: действ. член АПН СССР Т.А. Власова, д. биол.н. Э.С. Бейн, д.п.н Р.Е. Левина, д.пс.н Н.Г. Морозова, д.пс.н. Ж.И. Шиф.

В соответствие с показаниями Л.В. Выготского о детях с пограничным состоянием, которых нельзя определить, как умственно отсталых, но и в полной мере овладеть знаниями на должном уровне они не имеют возможности. Первоначально их назвали детьми с временной задержкой психического развития, позже только с задержкой психического развития (ЗПР). Для выявления наличия таких детей в школах была организована под руководством М.С. Певзнер экспедиция в составе врачей, психологов, педагогов, занимающиеся разной категорией детей с ОВЗ (логопеды, олигофренопедагог, сурдопедагог). Обследование проводилось в русских школах в Каунасе, Вильнюсе, Шяуляе, Иркутске и Иркутской области, где хорошо была развита система подготовки дефектологов. Дети с ОВЗ были выявлены, в основном, в массовых общеобразовательных школах. В специальных школах были обнаружены другие трудности. Во вновь созданных школах в регионах не было должного обследования, не овладевающих общепринятой программой обучения детей и их классификации, оказался смешанный состав. Во вспомогательных школах были выявлены дети с нормальным интеллектуальным развитием, но это были цыгане. Для полного комфорта им вполне было достаточно овладеть общеобразовательной программой этой школы. Больше их интересовало творческое воспитание в этих школах, танцы, песни, театр.

Полученные данные позволили в НИИ дефектологии открыть две лаборатории под руководством В.И. Лубовского - психологическую и педагогическую.

В организационном плане в некоторых регионах были открыты школы для детей с ЗПР (гг. Москва, Севастополь), в других - отдельные классы. В

Институте продолжали создаваться лаборатории для детей с разной степенью выраженности имеющихся нарушений. Одним из ведущих требований структуры организации были выдвинутые Л.С. Выготским «Именно общность цели при своеобразии ее достижения составляет ведущую трудность и глубочайшее своеобразие специальной школы».

Остановим внимание на рассмотрении конкретных лабораторий, их руководителях и сотрудников, чьи работы и до сих пор считаются значимыми, базовыми для решения психологических и педагогических задач. Ведущими можно считать следующие задачи:

- специально организованное обучение всех детей с ОВЗ;
- предоставление всем детям с ОВЗ общего образования, соответствующего их интеллектуальным возможностям;
- создание условий, соответствующих интеллектуальным возможностям каждой категории детей, получения общего образования;
- обучение каждой категории детей с учетом их компенсаторных возможностей и необходимости применения специфических методов коррекции имеющихся нарушений развития;
- разработка объема содержания по годам обучения для одних категорий детей или его общего уровня для других;
- разработка и использование специфических методов и приемов обучения по всем преподаваемым учебным предметам;
- обеспечение кадровой проблемы по подготовке дефектологов по разным категориям детей с ОВЗ.

Последний пункт в настоящее время обеспечивается требованием всех педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, иметь соответствующее категории детей обязательное дефектологическое образование. Приведем примерный перечень общих, специальных и специфических лабораторий в НИИ дефектологии, реализующих систему обучения и воспитания детей с ОВЗ.

1. Лаборатория клинических основ дефектологии под руководством М. С. Певзнер, позднее К.С. Лебединской. В её составе были врачи: В. Ф. Шплимова,

Г.П Бертынь, В.М. Явкина; психологи: Г.В. Грибанова, Л. И. Растягайлова и др.

2. Клинико-психолого-педагогическая консультация. В задачи консультации входили прием детей, их комплексное обследование, собеседование с родителями (анамнез), диагностика, консультация, рекомендации. Первым руководителем консультации была М.Б.Эйдинова, позже Е.М. Мастюкова, в состав входили М. М. Семаго, З. М. Лернер и др.

3. Лаборатория физиологии ВНД под руководством Л.А Новиковой. В составе лаборатории М.Н. Фишман, М. Г. Блюмина, Н.Н. Зислина, Л.П. Григорьева и др.

4. Техническая лаборатория с филиалом в Нижнем Новгороде

5. Психологические лаборатории:

- Лаборатория сурдопсихологии под руководством Т. В. Розановой. В её составе были И.М. Соловьева, Н.В Яшкова, А.В. Бычкова, М. Ю. Рау, Т.Н. Прилепская и др.

- Лаборатория олигофренопсихологии под руководством Ж. И. Шиф, позже В. Г. Петровой. В её составе: Т.Н. Головина, Б. И. Пинский, И.В. Белякова, В.А Сумарокова, К.Г. Дердик, Т. В. Лебедева и др.

- Лаборатория психологии нарушений речи под руководством В. И. Лубовского, позже трансформированная в лабораторию психологии детей с задержкой психического развития (ЗПР). В её составе: П..Б. Шошина, Т.В Егорова, Л.В..Кузнецова, П.Л. Подобед, Л.И. Переслени, и др.

6. Педагогические лаборатории:

- Лаборатория обучения и воспитания умственно отсталых школьников под руководством Г. М. Ддульнева позже - Х. С. Замского, В.Г. Петровой. Последним руководителем этой лаборатории была В. В. Воронкова. В её составе М. Ф. Гнездилов, М. И. Кузьмицкая, Н. Ф. Кузьмина-Сыромятникова, В. В. Эк, С.Л. Мирский, Е.А. Ковалева, Н.П. Павлова, Т.И. Пороцкая, А. Р. Маллер,, Г.В. Цикото, П.Г. Тишина, позже И.В. Коломыткина, Б.П Пузанов, В. Ф Мачихина, Б.И. Гриншпун.

- Лаборатория обучения и воспитания детей с нарушениями зрения под руководством М. И. Земцовой. В её составе Л. И. Плаксина, Н.Б. Лурье, врач офтальмолог А.И. Каплан. Позже лаборатория была разделена на лабораторию обучения и воспитания слепых детей под руководством Л.И. Солнцевой, а слабовидящих - под руководством В. П. Ермакова.

- Лаборатория обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (ЗПР) под руководством В.И. Лубовского. В составе лаборатории Н.А. Никашина, С.Г. Шевченко, Г.М. Капустина, Н.А. Цыпина, Р. Д. Тригер, и др.

- Лаборатория дошкольного обучения и воспитания детей с нарушениями слуха и интеллектуального развития под руководством Н. Г. Морозовой, позже Л.П Носковой, затем - Е.А. Стребелевой. В лаборатории работали Н. П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова, А.А Катаева и др.

- Лаборатория обучения и воспитания детей с нарушениями слуха: слабослышащих (рук. К. Г. Коровин). В лаборатории работали: А.Г. Зикеев, Л.И. Тигранова, Л.В. Николаева и др. Лабораторию глухих детей (под рук. С.А.Зыкова). В её составе: И. М Гилевич,, Т.С. Темкина, В.Б. Сухова, М.Ф Титова, Е.Н. Марциновская,, Н.Н Корсунская, Т.С. Зыкова др. Функционировала также специализированная лаборатории изучения и обучения детей с нарушениями слуха под рук. Т. П. Кузьмичевой. В её составе - Э.В. Миронова, Е.З. Яхнина и др.

В состав НИИ дефектологии в качестве экспериментальной входила школа для изучения особенностей обучения слабослышащих детей под рук. Н.А. Туговой.

- Лаборатория обучения и воспитаний детей с тяжелыми нарушениями речи (под рук. Р. Е. Левиной). В её составе А. В. Ястребова, Л.Ф Спирина Н.А., Чевелева. Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина - позже руководитель этой лаборатории.

- Лаборатория обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (под рук. М.В. Ипполитовой) в составе Р.Д.

Бабенковой, Н.Н. Малофеева, Г.В. Гуменной, Л.Б. Халиловой, В.Л. Защепина, Н.В. Симоновой и др.

- Дополнительная лаборатория обучения взрослых глухих (под рук. А.П. Гозовой). В её составе: Е.А. Малхасьян, Г.Л.Зайцева, Т.К Стуре, В.В. Егорова, А.В. Шумский. В качестве специализированных можно также назвать лабораторию под руководством Ф.Ф. Рау, в составе Н.Ф. Слезиной, Г.Л. Выгодской, в которой занимались особыми случаями формирования речи у глухих дошкольников, и лабораторию под руководством В.М. Бельтюкова по вопросам восприятия речи детьми с нарушениями слуха.

Особой можно назвать лабораторию обучения и воспитания слепоглухонемых детей. Основателем этого направления был И.А. Соколянский, позже ей руководил А.И. Мещерякова, затем - В. Н. Чулков. В ней работали Т.А. Баилова, Е.Л. Гончарова, Р.А. Мареева, слепоглухая О.И. Скороходова.

Внимания заслуживает работа Специализированного совета по защите диссертаций, докторских и кандидатских НИИ дефектологии. Последним ученым секретарем совета до переименования Института в ИКП была И.В. Белякова, имя которой всем хорошо известно по совместной работе с В.Г. Петровой о психологии умственно отсталых школьников.

Т.А. Власова, будучи директором НИИ дефектологии, большое внимание уделяла подготовке научных кадров. В специализированном совете защищали кандидатские диссертации И.В. Белякова, В.В. Воронкова, Т.Б. Филичева, а также специалисты из бывших союзных республик и из дальних и ближних зарубежных стран - Польши, Сирии, Кубы, Вьетнама и др.

Одной из важных задач Института было распространение научных достижений сотрудников путем выезда на места, на кафедры ведущих ВУЗов Советского Союза, в методические центры. Выезды осуществлялись и в зарубежные страны – Польшу, Германию, Кубу, Японию. А позже В.И. Лубовский, В.Г. Петрова и В.В. Воронкова посетили Сицилию. В процессе

всех экспедиций интерес вызывали как научные разработки, так и организация помощи детям с проблемами развития. На Сицилии интерес вызвали вопросы предупреждения тяжелых генетических заболеваний и трудоустройства выпускников специальных школ, особенно умственно отсталых с легкой степенью, и помощи семьям, имеющим детей с синдромом Дауна.

Решение этой задачи в Институте обеспечивалось проведением один раз в три года педагогических чтений, а в четыре года научных сессий. Во всех мероприятиях принимали участие зарубежные представители. По словам сотрудников, «Все флаги в гости были к нам». Мероприятия проводились в течение нескольких дней. Все участники мероприятий могли присутствовать на пленарных и заключительных отчетных заседаниях, а в другие дни - на специальных заседаниях по проблемным направлениям лабораторий и отделов соответствующих категорий нарушенного развития.

Одним из важнейших событий в Институте считались отчеты о научных достижениях подразделений и каждого сотрудника. Все работы читали Т.А. Власова и Ю.А. Кулагин, иногда делали пометки в рукописи. В один день отчитывались 2-3 подразделения. Отчет по работе общего направления кафедры или отдела за год и каждого сотрудника делал руководитель. Выступали оппоненты из других подразделений, и члены совета делали заключение о приеме работ.

Такое краткое представление о работе ведущего научного исследовательского института прошлого, о котором известно было во всем мире, дает основание считать его основополагающим всего последующего развития отечественной дефектологии как научной области знаний и основных современных направлений решения проблем нарушенного развития.

Знать прошлое необходимо всем дефектологам, интерес которых лежит в области помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и подготовки педагогических кадров их обучения, воспитания, трудовой деятельности в современном социуме. Знать прошлое важно, чтобы в настоящем развивать лучшее, что было, и прогнозировать будущее.

Литература:

1. Воронкова В.В., Грибова О.Е. Теоретические основы организации и содержания дополнительного профессионального образования по дефектологическому направлению. Москва, 2019.
2. Воронкова В.В. Проблемы и перспективы обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 2 (63). С. 145-150.
3. Воронкова В.В. Реалии и перспективы совершенствования системы специального образования детей с ограниченными возможностями здоровья. Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. № 3. С. 210-215.

**УДК 159.923**

**Закономерности психофизического развития детей раннего возраста с  
церебральной органической патологией**

**Patterns and regularities of psychophysical development of early age children  
with cerebral organic pathology**

**Валитова Ирина Евгеньевна**

**Irina Ye. Valitova**

Учреждение образования «Брестский государственный университет имени  
А.С. Пушкина»,

г. Брест, Республика Беларусь, профессор кафедры социальной педагогики и  
психологии

Brest A.S. Pushkin State University, Brest, Republic of Belarus, Professor at the  
Department of Social Pedagogy and Psychology

E-mail: irvalitova@yandex.ru



**Аннотация.** В статье представлены результаты изучения возраста развития детей раннего возраста с патологией нервной системы, полученные с помощью диагностической методики «Мюнхенская функциональная диагностика нарушений развития». Установлены закономерности психофизического развития детей: замедление темпа развития с возрастом, большая тяжесть нарушений развития у детей с ДЦП по сравнению с ПРОП ЦНС, вариативность развития. Выделены шесть типов профилей развития детей, установлена частота их представленности у детей с разными неврологическими диагнозами.

**Ключевые слова.** Психофизическое развитие, ранний возраст, нарушения развития, неврологическая патология, детский церебральный паралич, последствия раннего органического поражения центральной нервной системы, профиль развития ребенка.

**Abstract.** The article presents the results of the study of the developmental age of young children with nervous system pathology, obtained using the diagnostic technique “Munich Functional Developmental Diagnosis”. The regularities of children's psychophysical development have been established: a slowdown in the rate of development with age, greater severity of developmental disorders in children with cerebral palsy compared to CNS PDP, developmental variability. Six types of children's developmental profiles were identified, and the frequency of their representation in children with different neurological diagnoses was established.

**Key words.** Psychophysical development, early age, neurological pathology, cerebral palsy, organic lesions of the central nervous system, developmental profile.

**Введение.** Ранний возраст занимает особое место в онтогенезе – для него характерен высокий темп психофизического развития ребенка, повышенная чувствительность к влиянию различных вредностей на организм и психику, а также высокая значимость отношений ребенка с близким взрослым для его благополучного развития. В контексте нарушений развития ранний возраст оказался в поле зрения клинической науки и практики вследствие его сензитивности к лечебно-коррекционным воздействиям. Исследования

закономерностей и динамики психофизического развития детей с патологией нервной системы в период раннего возраста являются необходимыми для научного обоснования коррекционно-развивающих программ помощи детям.

Неврологическая патология в раннем возрасте как следствие пре- и перинатального поражения головного мозга у детей характеризуется высоким уровнем распространенности. В структуре детской инвалидности болезни нервной системы занимают второе место, а в 35–40% случаев причиной является пре- и перинатальное поражение центральной нервной системы [9].

В данной статье рассматриваются две нозологические категории неврологической (церебральной органической) патологии раннего возраста: последствия раннего органического поражения центральной нервной системы (ПРОП ЦНС (по МКБ-10: G96.8–G96.9)) и детский церебральный паралич (по МКБ-10: ДЦП (G80.1–G80.4)).

С раннего возраста ребенок с ДЦП развивается в специфических условиях, определяющих его отношения с окружающим миром, а дефицитарность двигательной сферы обуславливает явления двигательной, сенсорной, когнитивной, социальной депривации и нарушения эмоционально-волевой сферы [6]. Дети с ДЦП всегда отстают в развитии от своих сверстников, что обосновывается «доминированием сенсомоторного развития и влиянием двигательного дефекта на психическое развитие ребенка» [12]. Недостаточность высших психических функций по типу психического недоразвития и задержки психического развития отмечена у детей с церебральным параличом в возрасте 1–3 года в 53% случаев [3].

Комплексное изучение О.Г. Приходько [10] вариантов и динамики развития детей второго года жизни с детским церебральным параличом показало, что у всех детей наблюдаются двигательные расстройства разной степени тяжести (общая моторика, ручные умения, артикуляционная моторика), у большинства детей – задержка психоречевого развития и вариативные специфические нарушения разных функций. Темп моторного,

социального, познавательного и речевого развития детей широко варьирует, характерна неравномерность динамики в разных сферах.

У детей с ДЦП со значительным опозданием формируется предметная деятельность, так как действия с предметами формируются по мере совершенствования общей моторики. Это приводит к задержке формирования целостного представления о предмете, к недостаточному запасу знаний и представлений об окружающем мире [4; 7].

Развитие речи детей с церебральным параличом происходит с существенным отставанием, которое вызвано и поражением участков коры головного мозга, отвечающих за движения органов речи, и ограничениями практического опыта ребенка, его социальных контактов [8]. 85% двухлетних детей с церебральным параличом имеют задержку речевого развития относительно возрастных нормативов, хотя степень задержки развития речи различна [1].

Дети с поражением речевой моторики характеризуются постоянной задержкой в развитии понимания речи. Предикторами низкого уровня развития коммуникации у детей с ДЦП являются гестационный возраст менее 32 недель, возраст появления первых слов после 24 месяцев, и использование ребенком других коммуникативных средств, кроме речи [15; 17]. В раннем возрасте для детей с ДЦП характерны снижение темпов становления основных форм общения, отсутствие полноты использования вербальных и невербальных средств коммуникации, недостаточная степень включенности предметно-манипулятивной деятельности в общение [5].

Результатом раннего органического поражения ЦНС является снижение показателей психофизического развития детей [13]; дети отличаются вариативными характеристиками психофизического развития: у них отмечаются отклонения в речевом, моторно-двигательном, умственном, эмоционально-личностном и социальном развитии. У большинства детей в возрасте 2–3 лет имеется отставание разной степени в развитии двигательных, перцептивных, интеллектуальных, речевых, коммуникативных функций,

более 75 % детей имеют выраженные и умеренно-выраженные нарушения моторики и речи [11].

Нарушения в развитии ребенка раннего возраста проявляются отставанием в становлении всех сфер. У детей поздно формируются все основные движения: от удержания головы, ползания, сидения до самостоятельной ходьбы. Хватание и действия с предметами также появляются с большим опозданием. У большинства детей третьего года жизни наблюдается незавершенность этапа манипулятивных и первых предметных действий, отсутствие интереса к сотрудничеству со взрослым [2], у детей задерживается формирование навыков самообслуживания.

Обнаружены значимые корреляции между двигательной, когнитивной и речевой областями в развитии детей с когнитивными нарушениями. Когнитивное развитие детей раннего возраста с задержкой речевого развития является гетерогенным, а задержка вербального компонента когнитивного развития связана с выставленным позднее диагнозом расстройства в спектре аутизма [14; 16].

При наличии у детей раннего возраста церебральной органической патологии создаются специфические условия, которые способствуют разнообразным, и поэтому неопределенным или непредсказуемым результатам развития ребенка. При одинаковом неврологическом диагнозе степень тяжести нарушений развития, а также отставание в развитии в разных сферах может различаться. Исходы неврологической патологии и результаты коррекции нарушений развития варьируют в широких пределах: от почти полного восстановления до сохранения выраженных нарушений, что создает условия для возникновения уверенности у родителей ребенка в принципиальной возможности восстановления (излечения) ребенка, так как они ориентируются на самый лучший результат. Исходя из этого, возникает потребность обосновать вариативность психофизического развития ребенка с неврологической патологией, установить структуру нарушенных и сохраненных

функций как научную основу построения коррекционно-развивающих программ и включения родителей в их реализацию.

Цель статьи – описать характеристики и выделить индивидуальные варианты психофизического развития детей с неврологической патологией в период раннего возраста.

Для оценки уровня развития детей использовалась Мюнхенская Функциональная Диагностика Развития (МФДР) [18]. В методике определены несколько областей развития ребенка в первые три года жизни: двигательное развитие, развитие тонкой моторики, развитие перцепции, развитие речи и понимания речи, социальное развитие; развитие самостоятельности (в том числе навыки самообслуживания). Применительно к каждой из сфер развития используется понятие «возраст развития», который понимается как уровень развития ребенка в этой области. Если ребенок развивается в соответствии с возрастными нормативами, возраст развития и хронологический возраст совпадают, при наличии отставания в развитии возраст развития ниже хронологического возраста. По результатам диагностики составляется профиль развития ребенка, в котором отражаются показатели возраста развития в каждой из сфер.

Выборка исследования: дети в возрасте от одного года до трех лет с неврологическими диагнозами ДЦП (n=99) и ПРОП ЦНС (n=201). Исследование проводилось на базе Центра медицинской реабилитации для детей с психоневрологическими заболеваниями.

**Клинико-психологическая оценка возраста развития детей.** Показатели возраста развития детей в разных сферах оценивались по следующим диагностическим признакам:

- сфера ручных умений: действия с предметами одной и двумя руками, действия с мелкими предметами, соотносящие действия, рисование, конструирование, лепка;

- сфера перцепции: реакция на сенсорные стимулы, восприятие отдельных предметов и соотношений предметов (вкладыши), использование

сенсорных эталонов, дифференцировка по величине, цвету, форме, простые мыслительные действия;

- сфера понимания речи: реакция на слово, понимание простых и сложных речевых инструкций, узнавание предметов и действий на картинке, понимание слов, обозначающих свойства предметов, понимание сложных предложений, понимание названий частей тела, понимание вопросов о назначении предметов и др.;

- сфера речи: использование в активной речи отдельных звуков, звукокомплексов, слогов, слов, словосочетаний, предложений;

- сфера самообслуживания: умения пить и есть, пользоваться ложкой и вилок, умываться, одеваться, культурно-гигиенические навыки и др.;

- сфера социального развития: реакция на человека, участие в общении, использование различных средств общения, включение в совместную деятельность со взрослым, сюжетная игра, понимание эмоций, эмпатия и др.

Оценка возраста развития (ВР) ребенка основана на сравнении достижений ребенка с показателями выполнения заданий, соответствующих хронологическому возрасту (ХВ). На рисунке 1 представлены данные об уровне развития детей отдельно по двум нозологическим группам (ДЦП и ПРОП ЦНС) и двум возрастным группам (дети второго и третьего года жизни). Эти данные свидетельствуют о наличии сходства профилей развития по всем группам, которое отражается в отставании всех показателей развития от нормативов, отраженных в значениях хронологического возраста. Однако степень отличия возраста развития от хронологического возраста различается у детей разного возраста и с разными диагнозами, а также в разных сферах развития. Наибольшее отставание – 11,1 месяца – отмечается в сфере самообслуживания, наименьшее отставание – 2,3 месяца – в области понимания речи.

Показатели возраста развития в группах детей с ДЦП и ПРОП ЦНС существенно не различаются: значения показателя возраста ручных умений, возраста перцепции, возраста самообслуживания и социального возраста

выше в группе ПРОП ЦНС на 0,4–0,5 месяцев; значения возраста понимания речи выше в группе ДЦП на 0,3 месяца, а значения показателей возраста развития речи одинаковы в обеих группах.

При сравнении показателей в группах детей одного возраста, но с разным диагнозом обнаруживается больше сходства, чем различий: в группе детей второго года жизни существенно различаются (на 1 месяц) лишь показатели перцепции, другие показатели одинаковы. В группах детей третьего года жизни значения показателей отличаются менее чем на 1 месяц во всех сферах.

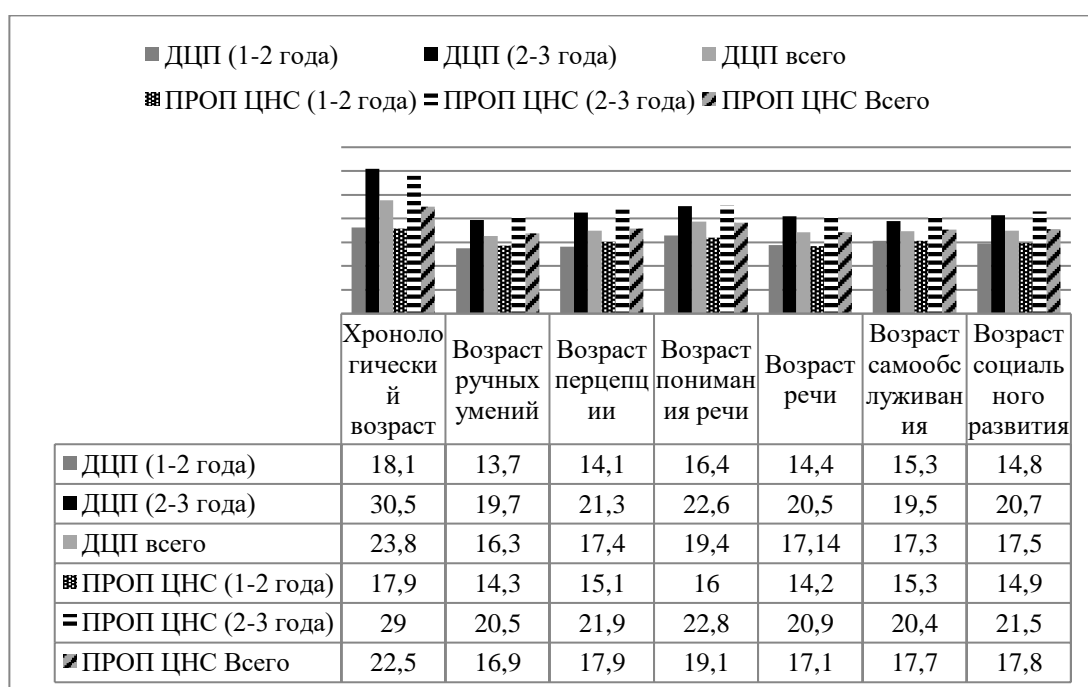


Рисунок 1 – Возраст развития детей, средние значения в месяцах

Обращают на себя внимание существенные различия между показателями детей второго и третьего года жизни. В группе детей с ДЦП разница хронологического возраста детей второго и третьего года жизни составляет 12,4 месяца, в то время как разница возраста развития ручных умений – 6 месяцев, возраста перцепции – 7,2 месяца, возраста понимания речи – 3,34 месяца, возраста речи – 3 месяца, возраста самообслуживания – 2 месяца, возраста социального развития – 3,2 месяца. Такие же различия наблюдаются и при сравнении детей разных возрастных групп с диагнозом ПРОП ЦНС: разница хронологического возраста детей второго и третьего года

жизни – 11,1 месяца, а разница возраста развития ручных умений – 6,2 месяца, возраста перцепции – 6,8 месяца, возраста понимания речи – 6,8 месяца, возраста речи – 6,8 месяца, возраста самообслуживания – 5,1 месяца, возраста социального развития – 6,6 месяца.

Эти данные свидетельствуют о замедлении процесса развития у детей на третьем году жизни по сравнению со вторым годом жизни, так как прирост значений показателей развития при благоприятных условиях должен совпадать с приростом значений хронологического возраста. Наименьший прирост отмечается в показателях возраста развития речи, понимания речи, самообслуживания и социального развития детей с ДЦП, в показателях возраста развития ручных умений и самообслуживания. Замедление процесса развития в большей степени характерно для детей с ДЦП по сравнению с детьми с ПРОП ЦНС.

Различия хронологического возраста и возраста развития детей (ХВ–ВР) в разных сферах позволяет судить о том, в каких сферах развитие ребенка отличается от показателей хронологического возраста и в какой степени. Значения этого показателя, близкие к нулю, свидетельствуют об отсутствии отставания в данной сфере, а значения, близкие к значению хронологического возраста, свидетельствуют о выраженном отставании в развитии данной сферы. Обнаружен широкий диапазон различий показателя ХВ–ВР, который при этом существенно различается в разных возрастных и нозологических группах (t-критерий Стьюдента,  $p=0,000$ ). Наиболее высокие значения показателя расхождения наблюдаются по всем сферам в группе ДЦП (2–3 года), при этом они выше показателей во всех других группах: от 11,1 месяцев в сфере самообслуживания, 10,8 месяцев в сфере ручных умений, 10,5 месяцев в сфере речи, 9,8 месяцев в сфере социального развития, 9,2 месяца в сфере перцепции, 8 месяцев в сфере понимания речи. Таким образом, отставание в развитии ребенка с ДЦП на третьем году жизни составляет в среднем от 8 до 11 месяцев. В группе детей с ДЦП (1–2 года) значения показателя ХВ–ВР значительно ниже, они варьируют от 4,4 в сфере ручных умений до 2,4 в сфере



понимания речи. Таким образом, отставание в развитии ребенка с ДЦП на втором году жизни составляет от 4,4 до 2,4 месяцев.

Эти данные доказывают, что на третьем году наблюдается замедление темпов развития ребенка с ДЦП, что проявляется в увеличении разницы между показателями нормотипичного развития в данном хронологическом возрасте и достижениями ребенка во всех сферах развития. Особенно очевидно отставание в развитии самообслуживания, ручных умений и активной речи. В несколько меньшей степени наблюдается отставание в развитии понимания речи, социальном развитии и перцепции.

В группе детей с ПРОП ЦНС значение расхождения ХВ–ВР значительно ниже по сравнению с показателями группы детей с ДЦП. Отставание в развитии детей с ПРОП ЦНС на третьем году жизни составляет 6–8 месяцев. В группе детей второго года жизни с этим диагнозом отставание в развитии составляет 4–6 месяцев. На третьем году наблюдается замедление темпов развития ребенка с ПРОП ЦНС, которое особенно очевидно в сферах самообслуживания, ручных умений и речевого развития.

Таким образом, замедление темпов развития на третьем году жизни в большей степени характерно для детей с ДЦП по сравнению с детьми с ПРОП ЦНС.

Далее представим результаты корреляционного анализа (критерий Спирмена) взаимосвязи показателей развития детей во всех сферах. Установлено, что все показатели возраста развития во всех сферах связаны между собой высокой корреляционной связью, что является доказательством тесной связи всех сфер развития в раннем возрасте, их одновременным развитием. На втором году жизни у детей между всеми сферами развития обнаружена связь высокой и очень высокой степени, и особенно тесно связаны между собой три сферы: ручные умения, перцепция и социальное развитие. В период от одного года до двух лет ребенка осваивает различные действия с предметами, что влияет на развитие восприятия, которое развивается при условии взаимодействия ребенка со взрослым. Хронологический возраст

связан с показателями возраста развития корреляционной связью средней степени при  $p \leq 0,05$ , что свидетельствует об отсутствии между ними тесной связи, о некоторой степени независимости уровня развития ребенка от его хронологического возраста.

У детей с неврологической патологией на третьем году жизни значительно ослабевает связь хронологического возраста и возраста развития во всех сферах: корреляция между ними слабая положительная, что свидетельствует о более медленном темпе развития детей. На третьем году жизни отсутствует связь хронологического возраста и возраста развития самообслуживания: с возрастом у детей с трудом накапливаются навыки самообслуживания, что вероятно связано с отставанием в развитии ручных умений и перцепции. В группе детей третьего года жизни обнаружена очень высокая корреляционная связь показателей возраста развития ручных умений, перцепции, самообслуживания и социального развития. Эти сферы развиваются в особенно тесной связи, так как для овладения навыками самообслуживания необходимо развитие ручных умений, восприятия и общения со взрослыми.

*Типы профилей развития детей.* Анализ индивидуальных вариантов развития у детей позволил выделить несколько типов профилей развития на основании следующих критериев: равномерность/неравномерность профиля; степень отставания в развитии при сравнении с хронологическим возрастом; наличие «западающих» сфер развития: отставание в развитии в одних сферах при сохранности других сфер. Типы профилей развития представлены в таблице 1 и на рисунке 2.

Таблица 1 – Типы профилей развития у детей раннего возраста с неврологической патологией

ип	Вид профиля	Характеристика	Нозологическая группа	ол-во	%
----	-------------	----------------	-----------------------	-------	---

ип 1	Равномерный (легкое снижение)	Равномерное легкое снижение показателей возраста развития во всех сферах	G80.1	5	11,67
ип 2	Равномерный (выраженное снижение)	Равномерное выраженное снижение показателей возраста развития во всех сферах	G96.8 G80.0 G80.1 G80.4	8	2,6
ип 3	Неравномерное снижение	При снижении показателей возраста развития во всех сферах степень снижения различается	G80.0 G80.1 G80.4	0	3,3
ип 4	Западающий профиль	Приближенные к хронологическому возрасту показатели возраста развития или незначительное отставание при снижении уровня показателей развития в отдельных сферах («западающие» сферы развития»), из них:	G80.1 G80.4 G96.8	7	5,67
		<i>речь и социальное развитие</i>		0	,33
		<i>перцепция (когнитивное развитие)</i>			,0
		<i>речь</i>		3	,66
		<i>ручные умения и самообслуживание</i>		8	2,7
ип 5	Приближение к хронологическому возрасту	Приближенные к хронологическому возрасту показатели развития или незначительное отставание показателей возраста развития от хронологического возраста	G96.8 G80.1 G80.2 G81 G83.2	6	5,3
ип 6	Превышение хронологического возраста	Превышение показателей возраста развития по сравнению с хронологическим возрастом	G80.1 G80.2		,33
	Всего			00	00

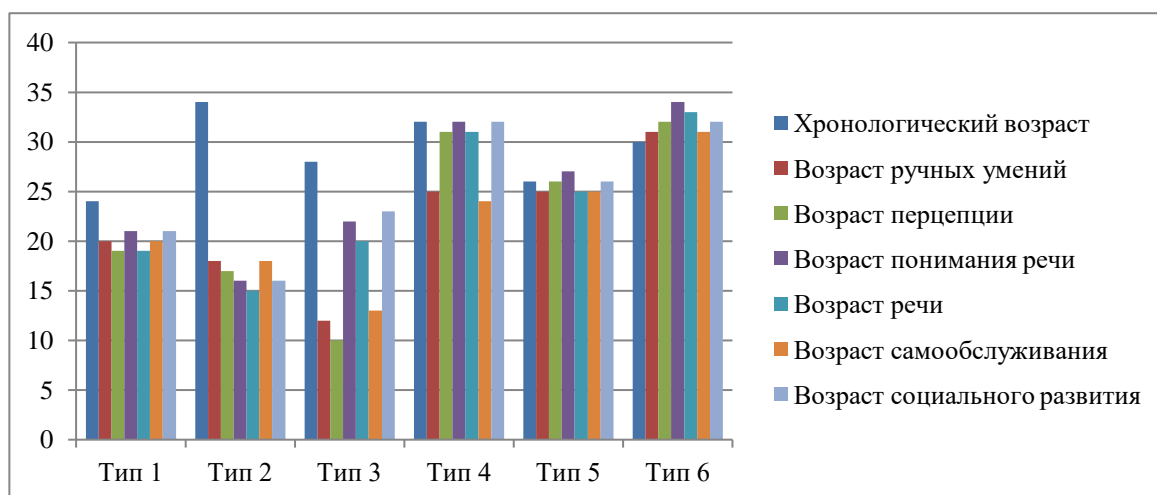


Рисунок 2 – Примеры типов профилей развития

Профили развития разного типа встречаются с разной частотой. Чаще всего встречаются западающий профиль (25,8 %), равномерный профиль (выраженное снижение) – 22,6 %, неравномерное снижение – 23,3 %, приближение к хронологическому возрасту – 15,4 %. Обращает на себя внимание достаточно большая частота (15,4 %) профиля типа 5 «приближение к хронологическому возрасту»: шестая часть детей развиваются достаточно успешно, показатели их развития либо соответствуют хронологическому возрасту, либо незначительно отличаются от него. В 1,18 % случаев показатели развития детей превышают показатели их хронологического возраста.

Неравномерность, или гетерохрония развития ребенка в разных сферах встречается в половине случаев (49 %); из этих случаев одна часть детей показывают отставания в развитии во всех сферах, а другая часть – только в одной-двух сферах, в то время как в остальных сферах развитие приближается к возрастным нормам, то есть эти сферы можно считать относительно сохранными. Профиль с отставанием в развитии одной сферы назван западающим: в качестве отстающей выступают по частоте проявления по всей выборке сферы ручных умений и самообслуживания (13 %), сфера развития речи (7,5 %), сферы речи и социального развития, сфера перцепции (2 %). Таким образом, западающей (отстающей) сферой чаще всего является область действий с предметами и область речевого развития.

При анализе западающего типа профиля развития детей раннего возраста удалось обнаружить варианты этого профиля. Первый вариант может быть назван «вербализм развития»: у ребенка обнаруживается высокий уровень развития понимания речи и речевого развития при некотором отставании в развитии перцепции, ручных умений и самообслуживания. Второй вариант западающего профиля назван «интерес к предметной деятельности». При сосредоточенности ребенка на действиях с предметами у него наблюдается отставание в развитии речи и понимании речи, а также в социальном развитии.

*Типы профилей развития у детей разных нозологических групп.* При соотнесении типов профилей развития и нозологических категорий не удалось установить их устойчивую связь, так как разные виды профилей встречаются у детей с одинаковыми диагнозами. Однако обнаружены отдельные исключения. Так, диагноз G80.2 (ДЦП, гемиплегия) встречается только у детей с профилями типа 5 и типа 6. У детей с диагнозом G83.2 (плексит) встречаются также только типы 5 и 6 профиля развития. У детей с диагнозом G80.4 (ДЦП, атаксический церебральный паралич) чаще встречаются профиль «равномерный (выраженное снижение)» и «неравномерное снижение», и только в единичных случаях у детей с этим диагнозом встречаются «западающий профиль» и профиль «приближение к хронологическому возрасту». Диагноз G80.1 (ДЦП, спастическая диплегия) встречается у детей со всеми типами профилей развития. Диагноз G80.0 (ДЦП, спастический церебральный паралич, тетраплегия) встречается у детей с профилями развития «Равномерный (выраженное снижение)» и «Неравномерное снижение».

## **Выводы**

1. У детей раннего возраста с церебральной органической патологией показатели его возраста развития во всех сферах возрастают с увеличением хронологического возраста ребенка, что является свидетельством динамики психофизического развития в этот период.

2. Все показатели возраста развития во всех сферах связаны между собой высокой корреляционной связью, что является доказательством тесной связи всех сфер развития в раннем возрасте, их симультанным развитием.

3. Установлена закономерность замедления темпа развития ребенка с церебральной органической патологией с увеличением его возраста. Значение показателя расхождения хронологического возраста и возраста развития увеличивается у детей третьего года жизни по сравнению с детьми второго года жизни. У детей третьего года жизни связь хронологического возраста и возраста развития значительно ослабевает во всех сферах, и замедление темпов развития ребенка особенно очевидно в сферах самообслуживания, ручных умений и речевого развития.

4. На основании совокупности критериев (равномерности/неравномерности профиля, степени отставания в развитии при сравнении с хронологическим возрастом, наличия отставания в развитии в одних сферах при сохранности других сфер) обнаружены разные типы профилей развития ребенка с неврологической патологией.

5. Типы профилей развития не связаны напрямую с нозологическими категориями, так как разные виды профилей встречаются у детей с одинаковыми неврологическими диагнозами. Установлено, что у детей с диагнозом G80.2 (ДЦП, гемиплегия) G83.2 (плексит) встречается только типы, означающие достаточно благоприятное протекание развития ребенка с данной нозологией. У детей с диагнозом G80.4 (ДЦП, атаксический церебральный паралич) чаще встречаются профили, свидетельствующие о существенном отставании в развитии. Диагноз G80.0 (ДЦП, спастический церебральный паралич, тетраплегия) встречается у детей с профилями развития, которые свидетельствуют о существенном отставании ребенка в развитии и ограничивают прогноз благоприятного развития ребенка в будущем. Диагноз G80.1 (ДЦП, спастическая диплегия) встречается у детей со всеми типами профилей развития, поэтому данная форма церебрального паралича в раннем

возрасте предполагает широкий разброс вариантов прогноза развития ребенка в будущем.

Выделенные шесть типов профилей развития свидетельствуют о широком разбросе вариантов развития детей с неврологической патологией в возрасте от одного года до трех лет. Профиль развития отражает структуру дефекта у ребенка и позволяет определить отстающие и сохраненные функции, поставить задачи коррекционной работы и определить зону ближайшего развития ребенка.

### **Список литературных источников**

1. Архипова, Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом (доречевой период) / Е.Ф. Архипова. Монография. – М.: Просвещение, 1989. – 86 с.

2. Браткова, М. В. Формирование предметных действий у детей раннего возраста с органическим поражением центральной нервной системы / М.В. Браткова : Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03 – коррекционная педагогика. – М., 2006. – 183 с.

3. Ермоленко Н.А., Скворцов И.А., Неретина А. Клинико-психологический анализ развития двигательных, перцептивных, интеллектуальных и речевых функций у детей с церебральными параличами // Журнал неврологии и психиатрии. – 2000. – №3.– С. 19-23.

4. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др. / Под ред. Л.В. Кузнецовой. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.

5. Крутякова, Е.Н. Развитие коммуникативной деятельности у детей раннего возраста с церебральным параличом. Дисс.... канд. пед. наук : 13.00.03 – коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия) / Е.Н. Крутякова. – М., 2011. – 132 с.

6. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей: учеб. пособие / В.В. Лебединский. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 168 с.

7. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – СПб. : Речь, 2003. – 400 с.

8. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда / Е.М. Мастюкова, М. В. Ипполитова — М.: Просвещение, 1985. – 204 с.

9. Пальчик, А. Б. Эволюционная неврология / А.Б. Пальчик. – СПб. : Питер, 2002. – 384 с.

10. Приходько, О.Г. Ранняя помощь детям с церебральным параличом в системе комплексной реабилитации: Монография / О.Г. Приходько. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 208 с.

11. Синдяк, С.А. Организационно-педагогические условия коррекции психофизического развития детей раннего возраста с резидуально-органическим поражением центральной нервной системы в условиях специализированного медицинского учреждения: Дисс. ... канд. пед. наук, 13.00.03 – Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия) / С.А. Синдяк. – Екатеринбург, 2007. – 186 с.
12. Смирнова, И. А. Специальное образование дошкольников с ДЦП : учеб.-метод. пособие / И. А. Смирнова. – СПб. : Детство-пресс, 2003. – 160 с.
13. Тишкова, А.В. Развитие и совершенствование коррекционно-педагогической помощи детям раннего возраста с психоневрологической патологией. Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03 – коррекционная педагогика / А.В. Тишкова. – М., 2004. –145 с.
14. Henry, L.N., Trajectories of cognitive development in toddlers with language delays / L.N. Henry, C. Farmer, S. S. Manwaring, L.Swineford, A. Thurm // Research in Developmental Disabilities. – 2018. – <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.04.005>. Дата доступа 26.07.2018.
15. Hidecker, M.J.C. Early Predictors and Correlates of Communication Function in Children With Cerebral Palsy / M.J.C. Hidecker & al. // Journal of Child Neurology. – 2018. – Vol. 33(4). – P. 275-285.
16. Houwe, S. The interrelationships between motor, cognitive, and language development in children with and without intellectual and developmental disabilities / S. Houwen, L.Visser, A. van der Putten, C. Vlaskamp // Research in Developmental Disabilities. – 2016. – №53-54. – P. 19-31.
17. Hustad, K.C. Speech and language development in 2-year-old children with cerebral palsy / K.C. Hustad, K. Allison, E. McFadd, K. Riehle // Development Neurorehabilitation. – 2014. – Vol.17. – P. 167-175.
18. Munich Functional Developmental Diagnosis for the First, Second and Third Year of Life / Theodor Hellbruegge (1995). Kerala : Jeevan prakash Child Centre. 332 p.

**ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОНИМАТЬ  
ТЕКСТ АРИФМЕТИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ**

**Скира Е.В.,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и комплексной реабилитации института специального образования и психологии ГАОУ ВО МГПУ,



г. Москва

email: skira\_elena@mail.ru

**Ибрагимова Р.Ю.,**

старший преподаватель ФГБОУ ВО ДГПУ им.Р.Гамазатова,

зам. директора по УВР ГБОУ РД «Республиканский центр социально-  
трудовой адаптации и профориентации им. У.М.Муртузалиевой»

г.Махачкала

email:ravzat72@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования, направленного на выявление особенностей понимания и решения арифметических задач обучающимися с интеллектуальными нарушениями. Определены педагогические условия работы над пониманием текста арифметической задачи и некоторые педагогические пути, облегчающие восприятие условия задачи обучающимися с умственной отсталостью.

**Ключевые слова:** обучающиеся с умственной отсталостью, специальная (коррекционная) школа, арифметическая задача, методика обучения математике, педагогические условия.

**PRIMARY SCHOOL EDUCATION  
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES TO UNDERSTAND  
THE TEXT OF THE ARITHMETIC PROBLEM**

Skira E.V.,

candidate of pedagogical sciences, Senior Lecturer of the Department of Special Pedagogy and Complex Rehabilitation of the Institute of Special Education and Psychology of Moscow City University

Moscow

email: [skira\\_elena@mail.ru](mailto:skira_elena@mail.ru)

Ibragimova R.Yu.,

senior lecturer at the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education named after R.Gamzatov,

Deputy Director for Internal Affairs of GBOU RD "Republican Center for Social and Labor Adaptation and Career Guidance named after U.M.Murtuzalieva"

Makhachkala

e mail:ravzat72@mail.ru

**Annotation.** The article presents the results of a study aimed at identifying the features of understanding and solving arithmetic problems by learners with intellectual disabilities. The pedagogical conditions of work on understanding the text of an arithmetic problem and some pedagogical ways that facilitate the perception of the problem condition are determined by learners with intellectual disabilities.

**Keywords:** learners with mental retardation, special (correctional) school, arithmetic problem, methods of teaching mathematics, pedagogical conditions.

У обучающихся специальной (коррекционной) школы решение арифметических задач вызывает значительные трудности. Обучающиеся подчас не могут решить арифметическую задачу лишь потому, что не понимают смысла слов, грамматических связей между словами, неспособны отделить вопрос от условия, выделить данные и искомые числа (И.В. Зыгманова, Р.А. Исенбаева, Г.М. Капустина, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М.И. Кузьмицкая, К.А. Михальский, Н.И. Непомнящая, М.Н. Перова, В.В. Эк) [1].

Чтобы понять задачу, обучающемуся недостаточно воспринять ее условие в словесной форме путем чтения или восприятия на слух, необходимо, чтобы у него при этом возникли такие наглядные образы, которые, воплотив в себе содержание предложенного в задаче материала, обеспечили бы ее воспроизведение.

Важнейшее значение приобретает умение ученика не только слушать внимательно предлагаемый текст, но и правильно представлять себе ситуацию, заданную условием. Именно ориентируясь на свое представление о заданной ситуации, обучающийся будет выбирать арифметическое действие для решения задачи.

Итогом решения любого вида задачи следует рассматривать не столько правильность решения, сколько умение обучающихся выделять те термины, словосочетания, которые определяют способ решения и переводить их на язык математики, понимать ситуацию, которая скрыта в тексте условия, устанавливать её связь с вопросом задачи, в конечном итоге приобретать умение выполнять последовательные мыслительные операции.

Целью нашего исследования явилась разработка и апробация системы коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на отработку смысловой стороны текста арифметической задачи у младших школьников с умственной отсталостью.

Нами была проведена экспериментальная работа на базе специальной (коррекционной) школы-интерната VIII вида № 108 Юго-Западного административного округа города Москвы.

На основе анализа адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [3] и учебников по математике (автор Т.В. Алышева) нами была разработана методика констатирующего эксперимента, которая включала одну серию заданий для первого класса, две серии заданий для третьего класса.

В серию заданий для первого класса вошли простые арифметические задачи, при решении которых усваивается конкретный смысл каждого из арифметических действий. Обучающимся предлагалось воспроизвести условие простых задач и затем решить. Обучающимся третьего класса было предложено воспроизведение и решение двух группы простых задач, а также воспроизведение условия и решение составных арифметических задач.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что обучающиеся первого класса лучше воспроизвели условие задач, чем их решали. При решении задач были допущены следующие ошибки: неправильный выбор арифметического действия; искажение смысла вопроса; отсутствие, замены наименований; вычислительные ошибки.

Наиболее часто причинами ошибочного решения задач были непонимание значения слов, выражений, а также неспособность представить ситуацию, описанную в задаче, в целом.

Обучающиеся третьего класса лучше воспроизвели условие простых задач, чем их решали. При решении задач были допущены следующие ошибки: неправильный выбор арифметического действия; замена числовых данных при списывании; отсутствие, замены наименований при записи решения; вычислительные ошибки. Нами была установлена корреляция между умением обучающихся правильно воспроизводить условие задачи и правильным ее решением.

Мы отметили, что типичные ошибки, которые допустили третьеклассники при решении простой задачи те же, что и у первого класса, но их меньше.

Обучающиеся третьего класса лучше воспроизвели условие составных задач, чем их решали. При решении задач были допущены следующие ошибки: неправильный выбор арифметического действия; выполнение ненужных действий (решение задачи в одно или в три действия); потеря необходимых числовых данных; вычислительные ошибки. Нами была установлена корреляция между умением обучающихся правильно воспроизводить условие задачи и правильным ее решением [6].

Таким образом, мы выявили, дифференцированные группы обучающихся с умственной отсталостью при решении арифметических задач. Одни ученики способны достаточно легко решать задачи, другие нуждаются в оказании помощи: разложить нужным образом предметы, оформить краткую запись, третьи испытывают стойкие трудности, не могут решить задачу

самостоятельно и долго будут нуждаться в помощи педагога. В каждом отдельном случае педагог должен подходить дифференцированно к обучающимся, учитывая их возможности и способности.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам определить педагогические условия, способствующие пониманию текста арифметических задач:

1. помощь в понимании жизненной ситуации, отраженной в задаче путем использования предметно-практических действий, драматизации, моделирования, иллюстрации и мультимедийного сопровождения;
2. дифференцированный подход к обучающимся;
3. использование системы коррекционно-развивающих упражнений по семантическому анализу текста арифметической задачи [5].

Чтобы помочь обучающимся лучше понять задачу мы использовали различные приемы, стимулирующие восприятие обучающимися условия задачи, его осознания, конкретизации. Эффективным средством восприятия, осмысления содержания задачи в плане математических отношений, понимания предметного характера условия явились предметно-практические действия и моделирование [2]. Мы использовали иллюстративную форму подачи условия задачи. Это рисунки, отражающие количественные отношения. Если ситуация, описанная в задаче близка обучающимся, то мы проигрывали содержание задачи.

Действенным явилось мультимедийное сопровождение операций, когда в динамике обучающиеся могли увидеть отношения между предметными множествами. Поэтому на уроках математики мы применяли современное средство-интерактивную доску Smart Board. Обучающиеся производили действия с изображенными предметами на интерактивной доске соответственно условию задачи. Это способствовало более глубокому пониманию, облегчению запоминания ситуации, описанной в задаче.

Таким образом, обучающиеся глубже проникали в предметно-действенную ситуацию задачи и легче устанавливали зависимость между данными, а также между данными и искомыми.

Также мы определили, что одним из путей оптимизации учебного процесса в специальной (коррекционной) школе является осуществление дифференцированного подхода к обучающимся при обучении. Мы глубоко убеждены, что все дальнейшие трудности обучающихся с интеллектуальными нарушениями при работе над пониманием содержания текста задачи закладываются именно в первом классе. Поэтому нами были разработаны коррекционно-развивающие упражнения для обучающихся первого класса, которые направлены на решение проблемы правильного представления ситуации, заданной условием арифметической задачи. Приведем пример таких упражнений. Например, ученику предлагался текст, затем ему нужно было выполнить три инструкции ни в одной из которых данное не обозначено цифрой, что исключало бездумное манипулирование числовыми данными. Или ученику предлагался текст, затем по результатам выполненного анализа (раскрашивания модели) составлял выражение и находил его значение.

Также нами была разработана система коррекционно-развивающих упражнений для обучающихся третьего класса по семантическому анализу арифметических задач. Задания расположены с нарастающей степенью сложности и скомпонованы в четыре группы [4]. Цель первой группы упражнений – уточнить понимание понятия арифметическая задача. Например, учащемуся предлагалось прочитать текст и сказать, как называется такой текст. Затем обучающемуся необходимо было объяснить, почему он называет его математической задачей. Цель второй группы упражнений – обратить внимание обучающихся на главные компоненты арифметической задачи: условие, числовые данные, вопрос. Например, предлагалось задание дополнить недостающие числовые данные в задаче, поставить вопрос к задаче. Цель третьей группы упражнений – научить семантическому анализу арифметической задачи. На первом этапе обучающемуся необходимо было

прочитать задач и выбрать из предметных картинок те, о которых говорится в задаче. И затем решить задачу. На втором этапе обучающемуся нужно было прочитать задачу, пересказать её и выбрать рисунок к задаче. Затем решить задачу. На третьем этапе обучающемуся необходимо было прочитать две задачи и сравнить их. После решения задач, ему нужно было сравнить ответы задач и объяснить, какая разница в задачах, что в них общего. Цель четвертой группы упражнений – облегчить понимание математического смысла задачи. Мы учили обучающихся на основе моделирования составлению краткого условия к задаче. Например, обучающимся предлагалась задача, записанная на отдельных карточках (полосках). В процессе беседы по содержанию задачи обучающемуся нужно было положить отдельно условие и вопрос задачи. Далее из условия он выбирал числовые данные. И затем из полосок с числовыми данными и вопросом составлял краткую запись и решал задачу.

По завершении обучающего эксперимента обучающиеся стали намного охотнее решать арифметические задачи. Негативизм в отношении решения задач исчез. Повысился уровень правильного решения задач каждым обучающимся класса.

### **Литература:**

1. Королько Н. М. Формирование у умственно отсталых школьников умения решать простые арифметические задачи // Дефектология. -2006. -№ 2. - С. 16.
2. Перова М. Н., Калиниченко А. В. Использование моделирования в процессе обучения решению текстовых задач в специальной (коррекционной) общеобразовательной школе VIII вида // Дефектология. - 2004. - № 6. - С. 10.
3. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2017. – 365 с.
4. Скира Е.В. Коррекционно – педагогическая работа над пониманием текста арифметической задачи с младшими школьниками с умственной

отсталостью // Электронный научный журнал «Наука в мегаполисе – исследования молодых ученых: от теории к практике» – Москва, 2017. - № 2 (2). С.11.

5. Скира Е.В. Система работы над простой арифметической задачей с учащимися, имеющими интеллектуальные нарушения // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып.57. – Ч.12. –С. 287-295.

6. Яковлева И.М., Скира Е.В. Состояние умений младших школьников с интеллектуальными нарушениями решать простые арифметические задачи // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58. – Ч. 4. – 380 с. С. 296 -299.

## **СЛОВО МОЛОДЫМ**

### **Особенности формирования элементарного чувства ритма у подростков с умственной отсталостью с помощью танцевальных упражнений**

ФГБОУ ВО МГППУ

Евтушенко Александр Ильич,

преподаватель кафедры «Специального

(дефектологического) образования» ГАОУ ВО МГППУ

[lev180899@gmail.com](mailto:lev180899@gmail.com)

В современных условиях перед дефектологией стоит ответственная задача социальной адаптации детей с умственной отсталостью. Решить ее можно только через передачу культурно-исторического опыта в виде освоения обучающимися данной категории всех жизненно необходимых бытовых, трудовых, коммуникативных, эстетических и других социально значимых навыков [1-3].



У детей с интеллектуальными нарушениями не происходит спонтанного формирования тех умений, которые у их сверстников без умственной отсталости формируются без особого вмешательства со стороны взрослого. Обучающиеся исследуемой категории практически не способны к самостоятельному развитию. Таким образом можно сказать и о элементарном чувстве ритма, которое формируется у нормативно развивающихся детей с помощью прослушивания музыки, просмотра видеозаписей танцевальной деятельности, подражания. Для обучающихся же с умственной отсталостью необходима такая организация специального обучения по основам танцевальной деятельности, в процессе которой очень важно уделить особое внимание созданию особых условий повышения эффективности формирования элементарного чувства ритма [4-5].

Основным образовательным методом на занятиях по танцам является применение упражнений. Именно правильный их подбор и комбинирование позволяют в большей степени повысить эффективность формирования элементарного чувства ритма, которое мы понимаем, как способность совершения двигательных действий, соответствующих воспринимаемому ритмическому рисунку.

В нашей практической деятельности мы использовали упражнения, направленные на: а) формирование и развитие восприятия ритмического рисунка; б) овладение умением синхронного воспроизведения ритмического рисунка; в) приобретение умения повторного воспроизведения ритмического рисунка.

Особенность первой группы упражнений заключается прежде всего в том, что именно умственно отсталым обучающимся, по сравнению с остальными категориями детей с ОВЗ, сложнее всего воспринимать слухом и зрением окружающие их ритмические проявления. Задания, предлагаемые подросткам с интеллектуальными нарушениями, должны иметь максимально доступную степень наглядности, понятные критерии оценивания и

конкретный результат выполнения. Приведем примеры упражнения данной группы.

Упражнение 1: определить изменение темпа.

Цель: формирование восприятия темпа ритмического рисунка.

Задачи: обучить детей обращать внимание на изменение темпа, развить концентрацию внимания и скорость реакции.

Ход упражнения: педагог с помощью одновременно воспроизводимых хлопков в ладоши и счета задает начальный темп, а затем спустя некоторое время меняет его ускоряя или замедляя. Задача детей встать на носочки если темп ускорился или присесть, если замедлился.

Упражнение 2: определить изменение ритма.

Цель: формирование восприятия изменения ритмического рисунка.

Задачи: обучить детей обращать внимание на изменение ритма, развить концентрацию внимания и скорость реакции.

Ход упражнения: педагог с помощью одновременно воспроизводимых счета и хлопков в ладоши задает начальный ритмический рисунок, выделяя повышением громкости сильную долю (акцент), а спустя время уменьшает или увеличивает количество слабых долей. Задача детей встать со стула/сесть на стул, когда ритм меняется.

Упражнения данной группы должны проводиться с самого начала обучения основам танцевальной деятельности. Их рекомендуется использовать и позже, но вводя усложнения и сокращая устную и визуальную поддержку со стороны педагога.

Упражнения второй группы более сложные и предполагают относительную сформированность умения восприятия темпо-ритмических изменений. Их особенность заключается в том, что все они выполняются одновременно со звучанием или изображением оригинального ритмического рисунка, который может быть представлен: счетом или действиями педагога (хлопками, отстукиваниями, ритмичной жестикуляцией, танцевальными движениями), проигрыванием музыкального отрывка, иными средствами

(классическим, звуковым, визуальным метрономами). Обычно на практике мы использовали комбинирование средств воспроизведения ритмического рисунка в начале обучения, а по мере формирования навыков синхронного воспроизведения ритма, их количество уменьшалось вплоть до одного.

Приведем несколько примеров подобных упражнений.

Упражнение 1: совершать синхронное воспроизведение ритмического рисунка с помощью хлопков на протяжении минуты.

Цель: формирование умения продолжительного синхронного воспроизведения неизменного ритмического рисунка с помощью простого действия.

Задачи: сформировать и развить умение синхронного воспроизведения ритма с помощью хлопков, развить концентрацию внимания, развить навык ритмического счета.

Ход упражнения: педагог включает звуко-визуальный метроном (техническое средство, представляющее из себя программу звуко-визуального синтеза ритмического рисунка с помощью отстукиваний и световых сигналов) и ведет счет и показ правильного выполнения. Задача детей совместно с педагогом синхронно воспроизводить ритмический рисунок, синтезируемый метрономом.

Упражнение 2: формирование умения продолжительного синхронного воспроизведения неизменного ритмического рисунка с помощью танцевального движения.

Цель: формирование умения исполнения танцевального движения медленного вальса «Маленький квадрат» под музыкальный отрывок.

Задачи: сформировать и развить умение восприятия ритмического рисунка, представленного музыкальным отрывком, развить умение исполнения танцевального движения медленного вальса «Маленький квадрат», развить концентрацию внимания.

Ход упражнения: педагог включает музыкальный отрывок для исполнения медленного вальса и демонстрирует правильное исполнение

движения «Маленький квадрат». Задача детей состоит в выполнении «маленького квадрата» под музыкальный отрывок и счет педагога.

Синхронное воспроизведение ритмического рисунка является одним из важнейших критериев сформированности элементарного чувства ритма, поскольку наиболее полно передает основную суть танцевальной деятельности – совершение двигательных действий под определенный ритм. В начале обучения педагог всегда выполняет такие упражнения совместно с обучающимися, демонстрируя эталон исполнения действий, но по мере формирования танцевально-ритмических навыков, доля помощи со стороны учителя должна уменьшаться.

Третья группа упражнений нацелена на повторное воспроизведение ритмического рисунка и служит методом совершенствования танцевально-ритмических умений обучающихся с умственной отсталостью. В процессе выполнения таких заданий проверяется сформированность элементарного чувства ритма детей, ведь им необходимо после прослушивания ритмического рисунка воспроизвести его без опоры на звуковую или визуальную наглядность. Приведем пример такого упражнения.

Упражнение 1: повторное воспроизведение ритмического рисунка, представленного счетом и хлопками педагога с помощью выполнения танцевального движения.

Цель: сформировать у обучающихся независимое ритмическое восприятие.

Задачи: развить способность восприятия и запоминания ритмического рисунка, представленного счетом и хлопками педагога, развить умение повторного воспроизведения ритмического рисунка на основе только что прослушанного, развить концентрацию внимания и память на ритм.

Ход упражнения: педагог на протяжении 30-45 секунд демонстрирует обучающимся ритмический рисунок с помощью хлопков и счета. Задача детей определить наиболее подходящее под ритмический рисунок танцевальное движение и исполнить его без опоры на что-либо кроме собственных навыков.

Таким образом можно прийти к ряду выводов по следующим позициям.

1. Упражнения, направленные на формирование элементарного чувства ритма, можно разделить по трем уровням сложности: а) упражнения на формирование способности восприятия ритмического рисунка; б) упражнения на синхронное воспроизведение ритмического рисунка; в) упражнения на повторное воспроизведение ритмического рисунка.

2. Средствами синтезирования ритмического рисунка могут быть: музыкальный отрывок; счет и действия педагога; различные метрономы.

3. Помощь педагога, оказываемая детям при выполнении упражнений, может быть представлена следующими приемами: устными указаниями и инструкциями; счетом и выполняемыми действиями; демонстрацией эталона исполнения; совместным зеркальным или парным выполнением упражнения.

4. Роль педагога в выполнении упражнений должна постепенно снижаться в зависимости от скорости совершенствования танцевально-ритмических умений и навыков обучающихся.

5. Успешность или неуспешность выполнения представленных упражнений может служить оценочным критерием при диагностике сформированности элементарного чувства ритма.

По собранным в процессе практического исследования данным мы можем говорить о том, что вышеперечисленные условия и особенности применения упражнений при их соблюдении и использовании могут значительно повысить эффективность формирования элементарного чувства ритма у обучающихся с умственной отсталостью.

### **Список литературы**

1. Евтушенко А.И. Опыт организации и содержания дополнительного образования обучающихся с умственной отсталостью // Актуальные проблемы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы науч.-практич. конференции с междунар. участием, г. Москва, 19-21 апреля 2018 г. / под ред. Е. Г. Речицкой, В. В. Линькова. – М.: МПГУ, 2018. – С.206-211.

2. Евтушенко А.И., Евтушенко И.В. Использование логопедической ритмики в работе с умственно отсталыми обучающимися // Специфические языковые расстройства у детей: вопросы диагностики и коррекционно-развивающего воздействия: Методич. сб. по материалам Междунар. симпозиума, 23-26 августа 2018 г. / Под общ. ред. А.А. Алмазовой, А.В. Лагутиной, Л.А Набоковой, Е.Л. Черкасовой – М., 2018. – С. 153-156.
3. Евтушенко А.И., Евтушенко И.В. Роль дополнительного образования в социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья на различных возрастных этапах // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=27126> (дата обращения: 10.11.2017).
4. Евтушенко И.В., Мазурова Ю.Г., Санина Н.С., Федорова О.Ю., Горский Б.Б. Особенности организации музыкально-ритмических занятий с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития//Современные проблемы науки и образования. – 2018. – №6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28411> (дата обращения: 29.12.2018).
5. Евтушенко И.В. Модель музыкального воспитания умственно отсталых школьников в системе специального образования // Межотраслевые подходы в организации обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья : монография / А.А. Алмазова, Е.Э. Артемова, Г.В. Бабина [и др.]. – М.: Спутник+, 2014. – С.58-78.

**Использование информационно-компьютерных технологий в  
образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья**

**Гапоненко Сергей Михайлович**

Аспирант ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва

e-mail: [Gaponenkosm@mgpu.ru](mailto:Gaponenkosm@mgpu.ru)

**Анотация:** В статье рассмотрены преимущества применения компьютерных технологий в образовании; рассмотрены основные задачи, стоящие перед информационными и коммуникационными технологиями в современной практике образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья; автором проанализированы различные формы альтернативной коммуникации, а также возможности использования информационно-коммуникационных технологий в условиях современного образования, в том числе и инклюзивного.

**Ключевые слова:** Информационно – компьютерные технологии, ограниченные возможности здоровья, технические средства, лица с ограниченными возможностями здоровья.

Быстрое развитие информационного общества в современном мире оказало влияние на экономическую сферу стран, научную, медицинскую, а также на образовательную. Образовательные программы устаревают в связи с ежегодным увеличением знаний вдвое. Однако нет возможности изменять образовательный маршрут столь часто, поэтому необходимо изменять систему проведения занятий. Одним из таких путей является использование информационных и коммуникационных технологий (далее ИКТ).

ИКТ – это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Таким устройством выступает компьютер, имеющий соответствующее программное обеспечение (ПО), средства коммуникации и размещенную на них информацию [9].

Применение компьютерных технологий в образовании дает ряд преимуществ:

- увеличение объема и скорости передачи знаний, информации от педагога ученикам;

- осуществление индивидуального подхода в обучении и возможности получения образования на расстоянии (дистанционное образование);

- расширение форм и способов самообразования;

- развитие поисковой деятельности обучающегося;

- использование разных видов контроля;

- построение разноуровневой и многоуровневой моделей обучения;

- совершенствование методической и дидактической базы образования;

- обеспечение доступности и непрерывности образования [6, 12].

Отмечается достаточное количество положительных сторон от использования ИКТ в образовании, однако на данном этапе еще недостаточно исследований о методике применения ИКТ в образовании, о возможностях использования компьютерных технологий в обучении. Данный вопрос менее проработан в специальном образовании.

Принятые многими странами ряд документов, положений нацелены на обеспечение равных прав людей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Данные документы охватывают не только гражданские, экономические и социальные барьеры, существующие для людей с ОВЗ, но и образовательные. Таким образом, государства признают право людей с ОВЗ на образование на всех уровнях, и для его обеспечения должны осуществлять поддержку людей с ОВЗ, использовать альтернативные методики и технические средства для осуществления доступности образования и повышения эффективности обучения [1, 5, 7].

Конвенция о правах инвалидов [6], Сакламанская декларация 1994 г. [7], Государственная программа «Доступная среда» [2] ставят задачу перед государством и образованием задачу создания условий для обучения людей с помощью доступных ИКТ и других средств, но существует мало



исследований и рекомендаций по созданию и использованию технологий в образовании с учетом индивидуальных потребностей обучающихся.

В современной практике образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья информационные и коммуникационные технологии используют для решения следующих задач:

- компенсаторные – техническая помощь для облегчения традиционных в образовании видов деятельности,
- дидактические – педагогическая помощь в использовании ИКТ для создания подходящей учебной среды и образовательных ресурсов,
- коммуникационные – коммуникативная помощь для участия в системах сетевого взаимодействия [4].

Ассистивные технологии – необходимое условие успешного обучения лиц с ОВЗ. К ассистивным технологиям относятся способы применения устройств, программные и иные средства, использование которых позволяет расширить возможности лиц с особыми образовательными потребностями в процессе приема информации, их адаптации к условиям жизни и социальной интеграции.[11] Примерами таких устройств могут служить устройства, предназначенные для самостоятельного передвижения (кресло-каталка, инвалидная коляска, скутер, специально оборудованные автомобили), приборы, перелистывающие страницы, сканер, озвучивающий прочитанный текст, различные клавиатуры и мыши, адаптированные для различных нарушений манипулятивных функций, а также брайлевский дисплей, белая трость, слуховой аппарат, кохлеарный имплант и др. [16, 17].

Для решения дидактических задач, направленных на формирование учебно-познавательной деятельности, можно использовать как существующие программы, так и самостоятельно созданные мультимедийные презентации.

О. И. Кукушкина в концепции применения информационных технологий в специальном образовании утверждает, что продвижение ребенка по пути нормального развития – главная ценность специального обучения. Новые средства обучения, основанные на преимуществах информационных технологий, могут и должны применяться для решения задачи максимально возможного развития и коррекции его вторичных нарушений у детей. Специализированная компьютерная программа «Мир за твоим окном» может служить примером средства нового поколения для решения общеразвивающих задач обучения детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с нарушениями слуха; речи; задержкой психического развития. [13]

Также при использовании компьютерных технологий на занятиях исследователи отмечают успешное овладение навыками детей с нарушениями, повышение интереса к занятиям, увеличение качества обучения и оптимизацию процесса обучения [8,10]. Для работы с речевыми нарушениями разработаны следующие программы: «Видимая речь», «Игры для Тигры», «Развитие речи. Учимся говорить правильно», «Дэльфа-142.1».

Использование альтернативных форм коммуникации способствуют решению коммуникационных задач. К альтернативной коммуникации относят все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, если они не способны при помощи нее удовлетворительно объясняться

Существуют различные формы альтернативной коммуникации: жесты, картинки, символы, компьютерные технологии, лингвистические доски. Перечисленные формы альтернативной коммуникации могут использоваться как самостоятельно, так и в соответствии с вербализацией. Решение коммуникационной задачи способствуют развитию познавательных процессов с помощью взаимодействию, общению ребенка

с окружающими, дает возможность выражать свои желания и потребности [14,17].

При выборе, разработке и создании компьютерных программ и мультимедийных презентаций необходимо учитывать особенности восприятия (слухового, зрительного), двигательных способностей детей с ОВЗ. Так при работе с детьми с нарушением зрения необходимо использовать картинки большего формата, выбирать более контрастные цвета. Для детей с нарушением слуха необходимо в дополнение к речевым инструкциям предлагать их письменный вариант, либо перевод на язык жестов педагогам.

При работе детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата за компьютером необходимо учитывать их двигательные способности: развитие моторики, наличие гиперкинезов, состояние мышц (гипер – или гипотонус, быстрая утомляемость и др.). Для частичной компенсации двигательных нарушений можно изменить настройки компьютера, например, изменение скорости движения мыши, использование виртуальной клавиатуры, увеличение размеров курсора. В последние годы при работе с детьми с тяжелыми ограничениями манипулятивных функций стали успешно использоваться айтрекеры, включив таким образом в процесс обучения детей с тяжелыми двигательными патологиями.

Учитывая особенности зрительного гнозиса детей с ОВЗ визуальный материал не должен быть перенасыщен цветовой гаммой, информацией (минимальное количество объектов на экране), но необходимо выделять главный объект, предлагать натуральные образцы предмета и другие его варианты, соблюдать пропорции объектов по отношению друг другу [3].

Включение ИКТ в индивидуальное и массовое образование способствует созданию особой образовательной среды – интерактивной. В

такой среде происходит одновременное взаимодействие трех субъектов образования: педагога, обучающегося (обучающихся) и компьютера.

Интерактивная площадка предполагает действия обучающихся для решения вопроса, предъявляемого компьютерной системы; реакция системы на данные действия; обсуждение обучающихся совместно с педагогом результатов, предъявляемых системой (педагог может быть участником в других формах взаимодействия). Данная образовательная среда изменяет роль обучающегося.

Он не остается ведомым учителем или пассивным наблюдателем, а превращается в активного участника процесса образования, который сотрудничает с педагогом.

Внедрение компьютеризации способствует осуществлению как тестированию по учебному материалу, так и контролю его усвоения. Таким образом педагог может увидеть то, как ребенок усвоил пройденный материал, а также проверить уровень понимания новых знаний. Такой контроль позволит педагогу своевременно принять меры для повышения качества усвоения учащимся изучаемого материала, что способствует индивидуализации обучения.

В зависимости от результатов контроля для учащихся могут создаваться дополнительные задания, целью которых может быть углубление полученных знаний по пройденной теме либо дополнительная помощь в овладении данной темой, учитывая способности и возможности обучающихся. Это дает возможность изменять сложность учебного материала и строить разноуровневые модели обучения для каждого ученика.

Таким образом, стремительное развитие общества требует ответной реакции от социума. На образовательной сфере лежит особенно ответственная роль, т.к. именно она готовит личностей, которые должны

уметь ориентироваться как в общественных отношениях, так и в экономической, научной сферах.

На данном этапе образование начинает искать новые способы, системы обучения, которые будут готовить учащихся соответствующих требованиям общества. Один из таких способов – использование ИКТ.

Использование компьютерных технологий в обучении позволяет увеличить объем передаваемой информации учащимся, индивидуализировать обучение, обеспечить непрерывность образования и обеспечить доступность образования, а также открывает ряд других преимуществ. Компьютерные технологии недавно стали доступными широкому кругу пользователей и еще меньше по времени их начали использовать в обучении. В связи с этим еще недостаточно раскрыт потенциал ИКТ в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В специальном образовании информационные и коммуникационные технологии решают дополнительные задачи: компенсаторные, дидактические и коммуникационные.

### **Литература**

1. Всемирная декларация об образовании для всех и рамки действий для удовлетворения базовых образовательных потребностей. Джомтхен, Таиланд, 9 марта 1990 года – 34 с.
2. Государственная программа «Доступная среда» на 2011–2020 гг. Утверждена постановлением Правительства от 1 декабря 2015 г. – 232 с.
3. Институт проблем инклюзивного образования [Электронный ресурс]: Пакет специальных образовательных условий обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в условиях общего образования, разработанный Московским городским психолого-педагогическим

университетом – Режим доступа: <https://www.inclusive-edu.ru/> (Дата обращения: 15.03.2024г.)

4. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография [Текст] / ред. Бадарч Дендев – Москва: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 стр.

5. Конвенция ООН о правах инвалидов, принятая резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г. – 39 с.

6. Открытое образование – объективная парадигма XXI века [Текст] / ред. В.П. Тихомиров – М.: МЭСИ, 2002 – 235 с.

7. Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями принятая Всемирной Конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: технологии в образовании: учебное пособие [Текст] / В.А. Красильникова. – Москва: ООО «Дом педагогики», 2006. – 231 с.

8. Белотелкин Ю.Г. Роль информационно-коммуникационных технологий в формировании общетрудовых умений, обучающихся с овз со сложным дефектом [Текст] / Ю.Г. Белотелкин, И.В. Евтушенко // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25656> (дата обращения: 15.03.2024).

9. Демкин В.П. Классификация образовательных электронных изданий: основные принципы и критерии. Методическое пособие для преподавателей [Текст] / В.П. Демкин, Г.В. Можеева – Томск: Изд-во ТГУ, 2003 – 106 с.

10. Евтушенко И.В. Роль информационно-коммуникационных технологий в обучении математике старшеклассников с тяжелыми множественными нарушениями развития [Текст] / И.В. Евтушенко, Л.С. Пеньшина, А.П. Симонов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26015> (дата обращения: 15.03.2024).

11. Карпов А.А. Ассистивные информационные технологии на основе аудиовизуальных речевых ИНТЕРФЕЙСОВ //Труды СПИИРАН. 2013. Вып. 4(27). ISSN 2078-9181 (печ.), ISSN 2078-9599 (онлайн)

12. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные

13. Кукушкина О.И. Роль информационных технологий в специальном образовании // ИКП РАО URL: [https://detskiisad29.ru/f/kukushkina\\_inform\\_tekhnologii\\_v\\_spets\\_obraz.pdf](https://detskiisad29.ru/f/kukushkina_inform_tekhnologii_v_spets_obraz.pdf) (дата обращения: 05.04.2024)

14. Мирошниченко, М. Н. Альтернативные средства общения с неговорящими детьми. [Электронный ресурс]. –Режим доступа: <http://kk.convdocs.org/docs/index-61812.html>. –Дата обращения: 15.03.2024 г.

15. Набокова Л.А. Современные ассистивные устройства для лиц с нарушениями двигательного аппарата [Текст] / Л.А. Набокова – Дефектология, 2009, N 4. С. 73–80

16. Набокова Л.А. Современные ассистивные устройства для лиц с нарушениями зрения и слуха [Текст] / Л.А. Набокова – Дефектология, 2009, №2 – С. 84 - 92

образовании: монография [Текст] / ред. Бадарч Дендев – Москва: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – 320 стр.

17. Штягинова Е.А. Альтернативная коммуникация: Методический сборник [Текст] / Е.А. Штягинова – Новосибирск: Общество «Даун синдром» 2012 – 31 с.

УДК 376

**Развитие эмоциональной сферы старших дошкольников с задержкой психического развития путем приобщения к художественной литературе.**

**Мухаметшина Надежда Шавкатовна**

воспитатель ГБОУ Школа № 491, г. Москва

e-mail: [ismux@mail.ru](mailto:ismux@mail.ru)

Научный руководитель:

**Караневская О. В.** кандидат педагогических наук, доцент ИСОП, ГАОУ ВО МГПУ, Москва. [karanevskaysov@mgu.ru](mailto:karanevskaysov@mgu.ru)

Актуальность исследования

В сегодняшней быстро меняющейся реальности отмечается отток внимания детей от книг в пользу более привлекательных форм развлечений, таких как телевизионные шоу, мобильные и компьютерные игры. Однако, стоит не забывать о ценности художественной литературы в процессе формирования личности детей. Чтение литературных произведений не только способствует расширению их кругозора, но и развивает критическое мышление, воображение и эмоциональный интеллект. Ведь каждая книга открывает для дошкольников новые миры и приключения, стимулируя их любопытство и жажду знаний. Таким образом, путешествие сквозь страницы книги становится не просто приятным времяпрепровождением, но и важным этапом в интеллектуальном и духовном развитии ребенка.

Цель: стимулировать интерес детей старшего дошкольного возраста к художественной литературе и в то же время помочь им внедрить в свою жизнь основные ценности человечности, такие как дружба, сотрудничество, уважение к окружающим, проявление заботы и щедрости.

Задачи:

Образовательные:

- Способствовать формированию у детей любопытства к миру литературных шедевров, пробудив в них живой интерес к чтению и исследованию книг.
- Представить детям творчество Сергея Тимофеевича Аксакова как яркую часть культурного наследия истории.



□ Способствовать развитию детской фантазии и творческих способностей через совместные художественные проекты, где каждый вкладывает свою искру в общее творчество, поддерживая дух командного взаимодействия и вдохновляя друг друга на новые высоты.

Развивающие:

□ Развивать творческое мышление, научить применять прочитанное в различных сферах деятельности, вдохновляя детей на креативные эксперименты.

□ Стимулировать развитие навыков саморегуляции поведения, помогая детям осознавать и контролировать свои эмоции и действия.

□ Формировать у детей навыки свободного общения с взрослыми и сверстниками, создавая благоприятную атмосферу для диалога и взаимодействия.

Воспитательные:

□ Воспитывать у детей навыки внимательного восприятия литературных произведений и способности эмоционально реагировать на них.

□ Воспитывать общечеловеческие нравственные ценности, подчеркивая важность доброты и сострадания в общении с другими людьми.

Сказки представляют собой неиссякаемый источник нравственных уроков для детей, которые еще не всегда могут различать, что правильно, а что нет. Через перипетии и приключения персонажей, дети учатся ценить доброту, смелость, заботу о близких, искренность, и как следствие, понимают, что добро всегда побеждает, а плохие поступки влекут за собой негативные последствия. Сказки пропитаны нравственными уроками, позволяя детям взять на себя роли героев, выражать сопереживание и сочувствие. Необходимо, чтобы с детства художественная литература и сказки стали неотъемлемой частью мира ребенка. Основа, заложенная в дошкольном возрасте через знакомство с

сказками и художественной литературой, будет определять весь последующий литературный путь ребенка.

Из результатов анкетирования родителей и опроса детей стало ясно, что в семьях уделяется недостаточно времени чтению детских книг. Для преодоления данной проблемы, мы решили внедрить систематизированные занятия, направленные на развитие творческого потенциала и навыков детей. Кроме того, наша работа направлена на улучшение взаимоотношений между родителями и детьми в процессе совместной деятельности.

Сказка Аксакова - одно из самых изысканных произведений в русской литературе. В ней героиня, Настенька, мечтает о невероятном счастье и, несмотря на многочисленные испытания, она остается верной своим идеалам и самостоятельно строит свое собственное счастье. Вместе с детьми она переживает встречу с жадными сестрами, сталкивается с лесной нечистью, оказывается в загадочном дворце, где находит своего принца, а, значит, и счастье! В итоге, побеждает любовь и добро, ведь "Аленький цветочек" – это сказка о любви, благородстве сердца и отваге.

В процессе совместной творческой работы дети не только погружаются в мир сказки, но и становятся его активными создателями. Они не просто знакомятся с сюжетом и героями, а через различные художественные и ремесленные техники воплощают свои представления и эмоции. Рисунки, лепка, поделки и другие виды творчества становятся не просто отражением прочитанного, а способом взаимодействия с миром сказки, понимания ее глубоких смыслов и ценностей. Такой подход не только развивает фантазию и творческие способности детей, но и углубляет их понимание сказочных произведений, делая учебный процесс более увлекательным и запоминающимся.

Через эмоциональное восприятие сказок дети узнают о мире не только через теорию, но и через вовлечение в увлекательные сюжеты и переживания героев. Из сказок дошкольники черпают множество познаний: первые представления о времени и пространстве, о связи человека с природой, предметным миром.

Сказки позволяют им понять сложные явления и чувства, такие как смерть и жизнь, любовь и ненависть, в форме, доступной и понятной их возрасту. Используя сказочную форму, ребенок может лучше осознать нравственные уроки и принципы, так как они представлены в конкретных ситуациях, которые он может визуализировать и запомнить. Этот опыт уроков сказки сопровождает их на протяжении всей жизни, формируя их нравственное восприятие и отношение к миру. Поэтому те уроки, которые дает сказка, — это уроки на всю жизнь и для больших, и для маленьких.

Сказка «Аленький цветочек» символизирует истинную любовь, которая открывает глаза на доброту, бескорыстие и внутреннюю красоту, которые часто остаются незамеченными.

Наличие метапредметных связей: в соответствии с требованиями ФГОС, практическая совместная деятельность включала интеграцию следующих образовательных областей: познавательное развитие, речевое развитие, социально - коммуникативное развитие, художественно - эстетическое развитие, физическое развитие.

1 ЭТАП - Подготовительный.

- Определение актуальности и значимости проекта (оценка текущих образовательных потребностей, которые может решить проект; определение целей и значимости проекта для обучающихся и их общего развития).
- Подбор художественной и методической литературы (поиск и анализ литературных и методических источников, подходящих для реализации проекта).
- Подбор наглядно-дидактического материала, показ мультфильма в музыкальном зале (подготовка и выбор материалов, которые помогут визуализировать ключевые моменты проекта; организация просмотра мультфильма в подходящей обстановке для детей для лучшего погружения в тему).

Подбор биографического наглядного материала, разработка тематической образовательной деятельности по теме (поиск и подготовка материалов, которые помогут детям лучше понять и увидеть жизнь и творчество связанных с проектом личностей; разработка и адаптация учебных заданий и активностей, которые будут поддерживать изучение и обсуждение темы проекта).

## 2 ЭТАП – Основной.

- Презентация для детей «Путешествие по сказке «Аленький цветочек».
- Чтение, пересказ сказки «Аленький цветочек».
- Беседы-рассуждения о содержании и темах сказки.
- ОД «Волшебный цветок» (рисование).
- ОД Свободное конструирование «Дворец Чудища лесного» (Лего).
- Театрализованная деятельность дошкольников подготовительной группы, включающая коллективного конструирование в технике «оригами», которая направлена на развитие творческих способностей и моторики рук.

## 3 ЭТАП – Заключительный.

- Организация выставки детских работ по сказке в детской библиотеке.
- Разработка картотеки хороводных, дидактических и подвижных игр.
- Обновление книжного уголка с материалами о сказке.
- Оформление выставки рисунков «В гостях у сказки».
- Проведение консультаций с родителями.
- Анализ результатов совместной работы по сказке «Аленький цветочек».
- Подведение итогов проекта.

Планируемые результаты

- Дети проявят глубокий интерес к литературному произведению, вовлекаясь в его мир и выражая любовь к сказкам через участие в проектных активностях.
- Дети будут знать и называть прочитанное произведение, научатся понимать главную мысль и идею сказки и анализировать поступки героев.
- Дети научатся оценивать поступки героев, анализировать, использовать различные средства выразительности при драматизации сказки, проявлять креативность и индивидуальный подход в интерпретации и исполнении ролей.
- Сформируются партнерские взаимоотношения между детьми, коммуникативные качества, дети научатся эффективно взаимодействовать друг с другом в процессе общих действий и обсуждений.
- Сформируется самостоятельность и творческая инициатива детей, они проявят способность самостоятельно предлагать и реализовывать идеи в рамках проектных задач.

В результате проведенной работы формируется уникальная образовательная среда, в которой создается атмосфера сотрудничества и взаимопонимания между детьми, родителями и педагогами. Мы активно используем необычные формы взаимодействия, такие как театрализованные постановки, коллективное конструирование, исследовательские игры и творческие проекты. Родители принимают активное участие в жизни группы, делятся своими знаниями и опытом с детьми, что способствует более глубокому усвоению материала. Дети начинают осознавать, что события из сказки и из жизни тесно переплетаются и взаимосвязаны. Основная тема сказки наполняется общечеловеческими нравственными ценностями, уроками поведения и принципами взаимодействия с окружающим миром. Мы стремимся к тому, чтобы каждый ребенок находил в нашей работе что-то свое, что вдохновляет его на творчество и самореализацию.

Дальнейшая планируемая совместная деятельность с детьми

- Приобщение детей и родителей к чтению сказок и художественной литературы.
- Использование фольклора в развитии речевой деятельности, направленное на расширение и улучшение словарного запаса, развитие связной и выразительной речи.
- Углубление и систематизация знания детей о русском народном творчестве: включая сказки, пословицы, поговорки, загадки, потешки, колыбельные песни и считалки.
- Приобщение детей и родителей к театрализованной деятельности, путем организации показа спектаклей, основанных на сказках, которые дети подготовят и сыграют самостоятельно.

Список литературы:

1. Аксаков С.Т. сказка «Аленький цветочек»// – Самарские судьбы/ООО ДЛД «Самара», 2010.
2. Александрова О. Разыгрываем сказки // – Дошкольное воспитание. 1998. №1.
3. Гербова В. В. Занятия по развитию речи с детьми. М. : Просвещение, 2004.
4. Гурович Л. М. Ребенок и книга: Кн. для воспитателя дет. сада / Л.М.Гурович, Л.Б. Береговая, В.И.Логинова; Под ред. В.И.Логиновой. М.: Просвещение, 1992.
5. Шорохова О. А., Играем в сказку. М. «Творческий центр», 2006.
6. Евдокимова Е.С. «Технология проектирования в ДОУ» М. «Сфера», 2006.

## **Значение мониторинга в выявлении и преодолении современных проблем инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.**

**Пятаков Михаил Александрович**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва*

[pyatakovma801@mgpu.ru](mailto:pyatakovma801@mgpu.ru)

**Левченко Ирина Юрьевна**

научный руководитель

доктор психологических наук, профессор,

профессор кафедры логопедии

[levchenkoiju@mgpu.ru](mailto:levchenkoiju@mgpu.ru)

**Аннотация.** В статье анализируются современные представления участников образовательного процесса о работе службы психолого-педагогического сопровождения и психолого-педагогического консилиума в современном образовательном комплексе города Москвы, полученные посредством анкетирования педагогических работников и родителей воспитанников, определяется важность взаимодействия педагогов и родителей воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и (или) испытывающих трудности в обучении.

**Ключевые слова.** Анкетирование, психолого-педагогическое сопровождение, служба психолого-педагогического сопровождения, психолого-педагогический консилиум, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, дошкольники с трудностями в обучении

В последние годы одной из главнейших трудностей образования в Российской Федерации является экспоненциальный рост численности детей с проблемами здоровья, в число которых входят дети с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды. По множеству различных причин эти дети испытывают трудности в общении со сверстниками, приобретению социальных навыков, тяжело адаптируются к меняющейся обстановке. Для

решения этой проблемы образование в России подверглось глубокой модернизации в 2012 году:

- 1) 3 мая 2012 года принимается Федеральный закон № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов», ратифицирующий Конвенцию ООН о правах инвалидов;
- 2) 29 декабря 2012 года Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в российское образование вводится новая терминология: «инклюзивное образование», «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья», «адаптированная образовательная программа», а дошкольное образование на законодательном уровне становится первой ступенью общего образования[1].

Доступное и высококачественное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на каждой ступени становится основной целью социальной стратегии Российской Федерации.

Для реализации образовательных программ, адресатами которых являются дети с ограниченными возможностями здоровья, организации осуществляющей образовательную деятельность необходимо создать ряд специальных условий, обеспечивающих доступность образовательной среды. Обеспечение всех необходимых условий: кадровых, материально-технических, учебно-методических, способствует наиболее полноценной адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации и делает коррекционно-педагогическую работу максимально эффективной.

Специальные условия подразумевают комплексное использование специальных методов обучения и воспитания, составление особенных образовательных программ, применение учебных материалов и пособий, соответствующих особым образовательным потребностям воспитанников и индивидуальным возможностям. В определённых случаях может быть необходимо предоставление технических устройств, для индивидуального



или коллективного использования воспитанниками, для оказания помощи к отдельным категориям воспитанников могут быть прикреплены ассистенты[1,5].

В 2013 году был принят Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), имеющий двойственную сущность, предоставляющую доступ к дошкольному образованию детей с нормативным развитием и детей имеющих ограниченные возможности здоровья в том числе и в среде сверстников не имеющих ограничений. Стандарт предусматривает вариативность получения образования дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), как в группах компенсирующей и комбинированной направленности, так и в условиях инклюзивных групп, то есть совместно со сверстниками не имеющими отклонений в развитии.

Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ и Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентируют руководителей и специалистов, работающих в дошкольных образовательных учреждениях, на создание специальных условий получения образования обучающимися в каждой образовательной организации, реализующей программу дошкольного образования.

Ключевую позицию в процессе организации специальных условий получения качественного образования на всех уровнях занимают: служба психолого-педагогического сопровождения и психолого-педагогический консилиум. Залогом успешной реализации концепции инклюзивного образования являются: понимание содержания деятельности и осознание важности нормативного функционирования данных форм взаимодействия педагогических работников всеми участниками образовательного процесса: педагогами и родителями (законными представителями) обучающихся.

Также важнейшей проблемой современного дошкольного образования является противоречие между теоретической обоснованностью семейно-центрированного подхода к организации и содержанию дошкольного

образования детей с ограниченными возможностями здоровья и недостаточным использованием потенциала семей воспитывающих детей данной категории.

Анализируя работы И.Ю. Левченко, В.В. Мануйловой, Г.А. Бутко, А.А. Гусейновой, и других отечественных исследователей можно отметить, что не во всех образовательных организациях созданы такие условия, а самое главное, что специалисты подобных организаций недостаточно готовы к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [2,3].

Для определения готовности специалистов конкретной образовательной организации к осуществлению своей профессиональной деятельности, получения представления и оценки состояние основных процессов происходящих в конкретной образовательной организации, изучения представлений участников образовательного процесса о службе сопровождения в работе с детьми трудностями в обучении и детьми с ОВЗ, разработки более совершенных средств и методов работы, создания прогнозов и модернизации системы комплексного психолого-педагогического сопровождения применяется такой приём как мониторинг[4,6].

В период с 04 мая 2022 года по 31 мая 2022 года нами было проведено мониторинговое исследование специальных условий получения образования в ГБОУ Школа №199 г. Москвы с использованием авторского диагностического инструментария, разработанного под руководством доктора психологических наук, профессора Левченко И.Ю., позволившее раскрыть ряд проблем, с которыми сталкиваются родители детей испытывающих трудности в обучении, а также педагоги, участвующие в работе по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ и детей испытывающих трудности в обучении.

Обработав и проанализировав результаты исследования мы пришли к выводу о том, что: участники образовательного процесса недостаточно информированы о специальных условиях получения дошкольного образования, порядке функционирования и задачах службы психолого-

педагогического сопровождения и психолого-педагогического консилиума образовательной организации, что снижает эффективность психолого-педагогического сопровождения обучающихся.

Проведённое исследование было направлено на разные категории участников образования с целью получения объективного представления о работе служб психолого-педагогического сопровождения и психолого-педагогического консилиума в конкретной образовательной организации. Исследование позволило выявить ряд проблем, связанных с работой службы психолого-педагогического сопровождения и психолого-педагогического консилиума, в образовательной организации:

1. Ограниченное педагогическое мастерство родителей в вопросах воспитания и обучения детей, сталкивающихся с трудностями в освоении образовательной программы (Рис. 1);

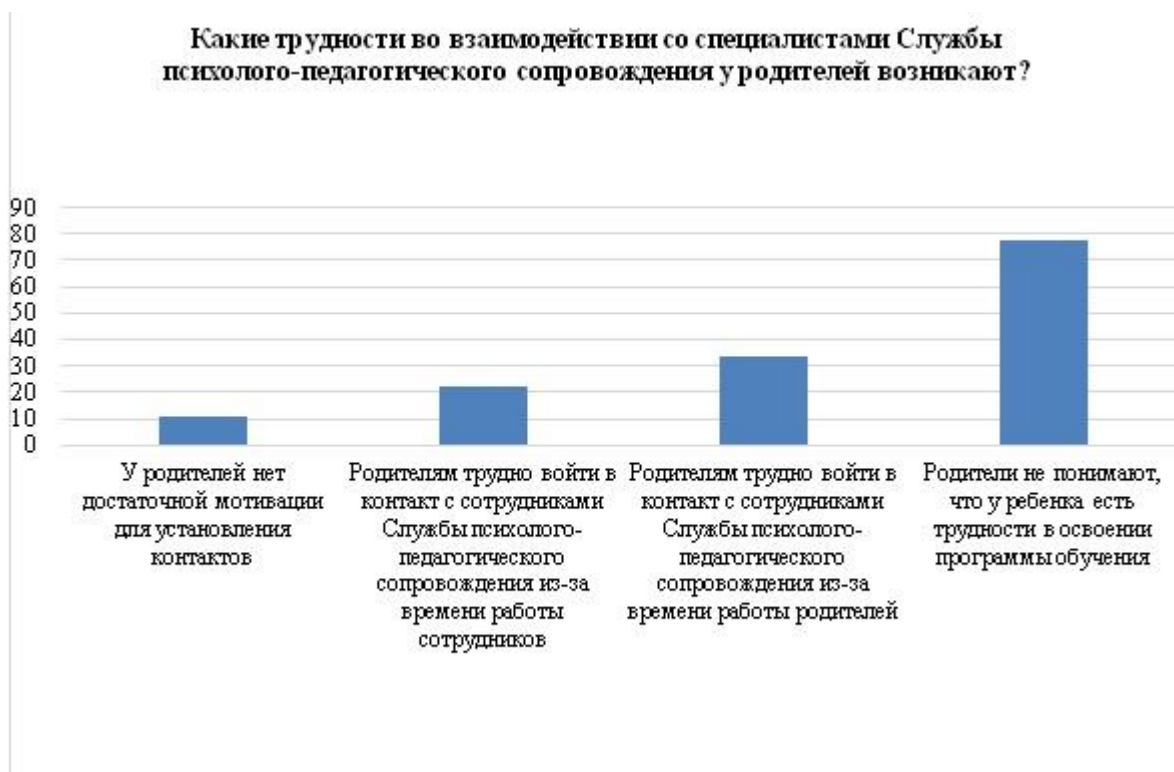


Рис. 1. Трудности во взаимодействии со специалистами СППС у родителей

2. Недостаточное взаимодействие и ограниченное разнообразие форм общения педагогических работников с родителями (семьями) обучающихся (Рис. 2);

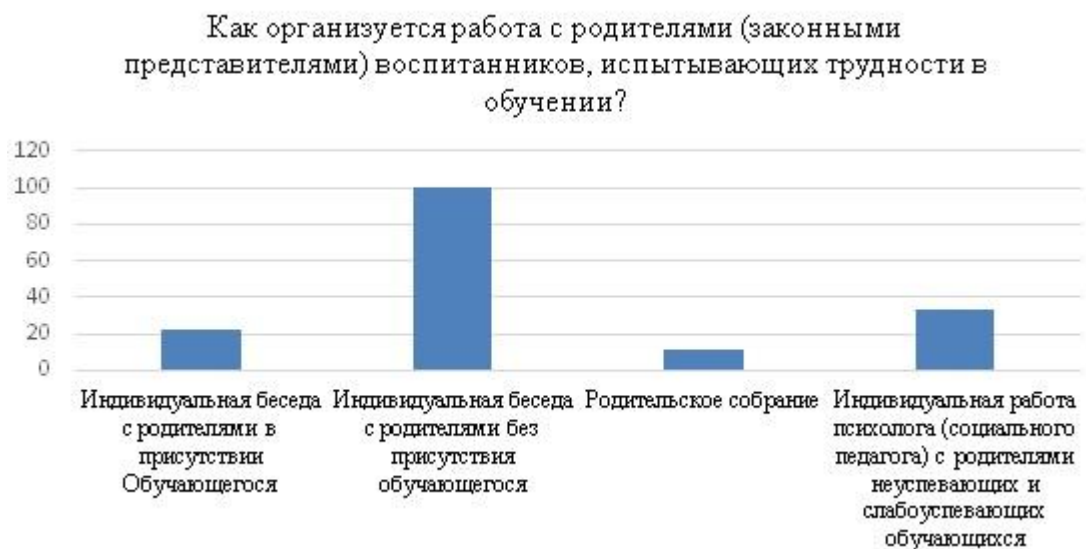


Рис. 2. Организация работы с родителями

3. Наличие у педагогических работников трудностей в понимании целей, задач, содержания деятельности службы-психолого-педагогического сопровождения и психолого-педагогического консилиума образовательной организации (Рис. 3);

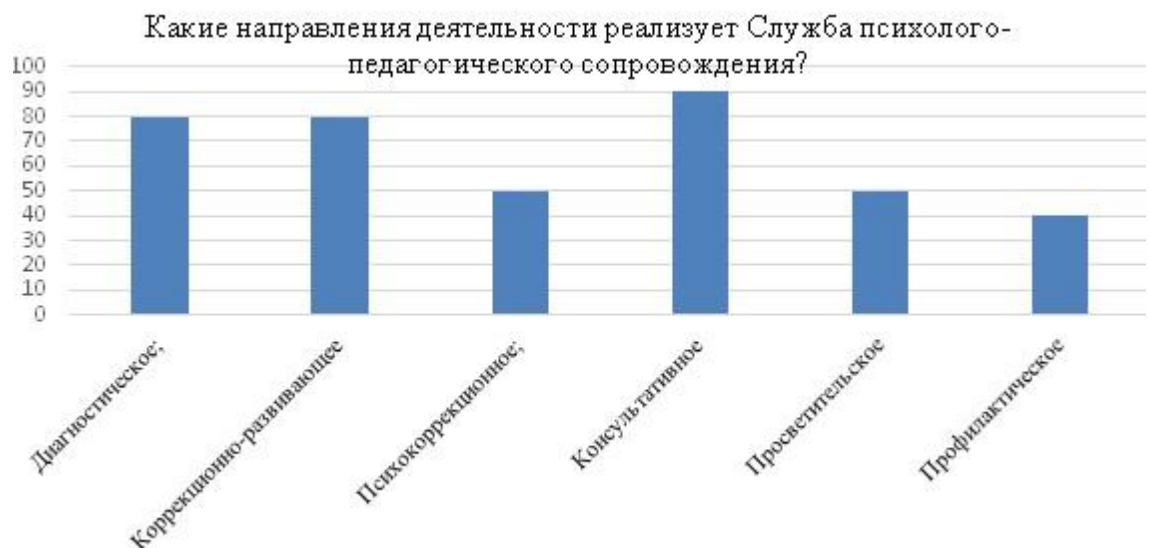


Рис. 3. Направления деятельности СППС

4. Недостаточные представления у педагогических работников о современных образовательных технологиях (Рис. 4).

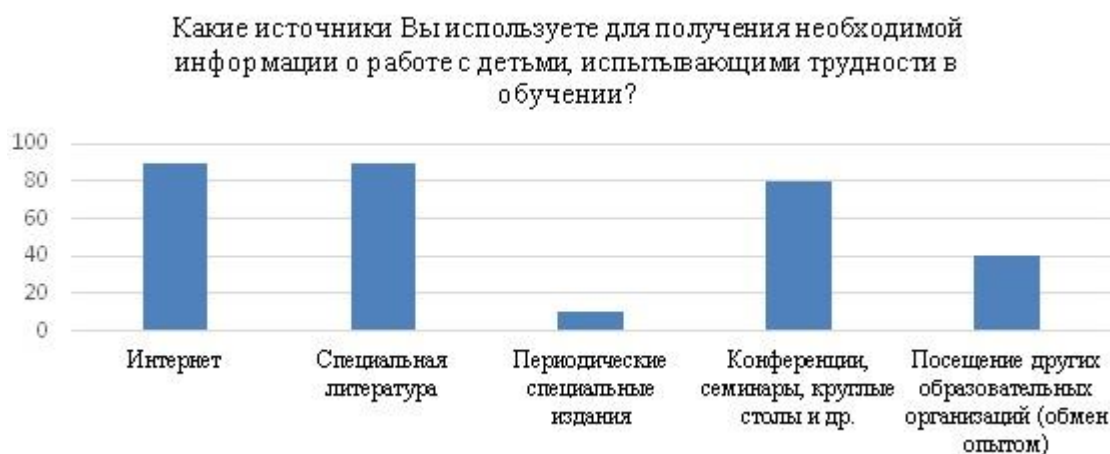


Рис. 4. Используемые источники для получения информации о работе с детьми, испытывающими трудности в обучении

Для преодоления проблем выявленных при помощи мониторинга проблем нами был предложен комплекс мероприятий направленный на:

- организацию обучения педагогических работников, взаимодействующих с детьми с ОВЗ на курсах повышения;
- проведение внутренних проверок знаний и компетенций педагогов;
- расширение количества форм взаимодействия с родителями обучающихся;
- поощрение активной рабочей позиции педагогов;
- оптимизация графиков работы педагогов-специалистов, входящих в состав службы психолого-педагогического сопровождения.

Важно понимать, что указанные проблемы возникают в настоящее время, несмотря на длительный период становления инклюзивной формы образования в РФ. И в отличие от трудностей и проблем, связанных с материально-техническим обеспечением и оснащением процесса обучения воспитания и развития детей с ОВЗ выявленные проблемы имеют социального характера, выражающийся в неготовности части педагогических работников к полноценной работе с детьми и взаимодействию с их родителями (законными представителями), следствием чего становится недоверчивое отношение родителей (законных представителей) к службе ППС и ППк образовательной организации, а в настоящее время возрастает

важность и значимость фактора доверительных взаимоотношений образовательной организации с обучающимися и их семьями, добиться доверия возможно в первую очередь через высокий профессионализм и умение внушить уверенность в позитивном результате совместного труда, направленного на всестороннее и максимально полное обучение, образование, воспитание и развитие детей имеющих нарушенное развитие и/или испытывающих трудности в обучении[6].

Совершенство нормативных документов и методических рекомендаций бессильно без качественно подготовленного специалиста, обладающего всеми необходимыми компетенциями для полноценной реализации концепции комплексного подхода сопровождения обучающихся.

### **Литература:**

1. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 9 сентября 2019 г. N Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации».

2. Левченко И.Ю., Бутко Г.А. Организация и содержание образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья Учебно-методическое пособие / Москва, 2022.

3. Левченко И.Ю., Бутко Г.А., Чижикова Е.О.О некоторых тенденциях развития современного дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья Стандарты и мониторинг в образовании. 2019. Т. 7. № 2. С. 46–54.

4. Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Мануйлова В.В., Гусейнова А.А., Холоднова Л.Ф. Результаты мониторинга специальных условий инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Стандарты и мониторинг в образовании. 2017. Т. 5. №6. С. 34–40.

5. Поставнева И.В., Поставнев В.М., Левченко, И.Ю., Мануйлова, В.В., Львова, А.С., Любченко, О.А., Сухова, Е.И., Карпова, С.И. Мониторинг

инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Методическое пособие /Москва, 2016.

6. Сухова Е.И., Поставнев В.М., Карпова С.И., Львова А.С., Любченко О.А., Поставнева И.В., Левченко И.Ю., Мануйлова В.В. Модель организации инклюзивного образования дошкольников в условиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Методическое пособие. М., 2016.

### **The importance of monitoring in identifying and overcoming current problems of inclusive education of preschoolers with disabilities**

**Pyatakov**

*student, The Moscow City University, Moscow*

**Annotation** The article analyzes the modern ideas of participants in the educational process about the work of the psychological and pedagogical support service and the psychological and pedagogical council in the modern educational complex of the city of Moscow, obtained through a questionnaire of teaching staff and parents of pupils, determines the importance of interaction between teachers and parents of pupils with disabilities and (or) having learning difficulties.

**Keywords:** Questionnaires, psychological and pedagogical support, psychological and pedagogical support service, psychological and pedagogical council, preschoolers with disabilities, preschoolers with learning difficulties

#### **Literature**

1. Order of the Ministry of Education of the Russian Federation from September 9, 2019 N R-93 “On Approval of the exemplary Regulations on the psychological and pedagogical council of an educational organization”.

2. Levchenko I.Y., Butko G.A. Organization and content of education of preschoolers with disabilities Educational and methodological manual / Moscow, 2022.

3. Levchenko I.Y., Butko G.A., Chizhikova E.O. On some trends in the development of modern preschool education of children with disabilities Standards and monitoring in education. 2019. Т. 7. № 2. С. 46-54.

4. Levchenko I.Y., Prikhodko O.G., Manuylova V.V., Huseynova A.A., Kholodnova L.F. Results of monitoring of special conditions of inclusive education of students with disabilities. Standards and monitoring in education. 2017. Т. 5. №6. С. 34-40.

5. Postavneva, I.V., Postavnev, V.M., Levchenko, I.Y., Manuylova, V.V., Lvova, A.S., Lyubchenko, O.A., Sukhova, E.I., Karpova, S.I. Monitoring of inclusive education of preschool children in the conditions of the federal state educational standard of preschool education. Methodical manual /Moscow, 2016.

6. Sukhova E.I., Postavnev V.M., Karpova S.I., Lvova A.C., Lyubchenko O.A., Postavneva I.V., Levchenko I.Yu., Manuylova B.B.. Model of organization of inclusive education of preschool children in the conditions of the federal state educational standard of preschool education. Methodical manual. М., 2016.

**УДК 376**

**Особенности развития нравственных качеств детей дошкольного  
возраста с задержкой психического развития**

**Селезнева Ольга Игоревна,**

*магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва*

*e-mail: [seleznevaoi922@mgpu.ru](mailto:seleznevaoi922@mgpu.ru)*

Научный руководитель:

**Назарова Наталия Михайловна,**

*преподаватель ГАОУ ВО МГПУ, г. Москва*



**Аннотация:** В статье представлены результаты экспериментального исследования нравственного поведения старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР). На основе теоретического обзора проблемы нравственного развития детей с ЗПР разработана программа экспериментального исследования уровня овладения дошкольниками с ЗПР моральными нормами в ситуации нравственного выбора. Приведен подробный сравнительный анализ диагностических данных, характеризующих специфику нравственного развития дошкольников с ЗПР.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, нравственное развитие, задержка психического развития, дошкольники с ЗПР, нравственность, нравственные качества.

С позиции современного образования среди наиболее значимых вопросов данной сферы выделяется нравственное воспитание детей. Это направление характеризуется тесной взаимообусловленностью с каждым аспектом общего процесса воспитания. Проблематика нравственного воспитания упоминается в положениях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее по тексту статьи – ФГОС ДО), одновременно представляя собой основополагающий вектор теоретических изысканий, предметом которых является становление нравственных качеств дошкольников. Среди фундаментальных принципов разработки и реализации ФГОС ДО определяется консолидация обучения и воспитания для обеспечения единого образовательного процесса, базирующегося на социальных и духовно-нравственных нормах. Указанное обстоятельство обуславливает современную актуальность проблемы становления нравственных качеств и их последующего развития у дошкольников. При этом, дошкольники с ЗПР отличаются особенностями формирования таких нравственных качеств, связанными с общей спецификой их психического развития. Это выражается в сложностях понимания и

имплементации нравственных норм, а также их последующего применения для управления собственными действиями.

Значимость нравственного развития рассматриваемой в настоящей статье категории дошкольников предопределяется существенным влиянием понимания и восприятия общественных правил поведения на качество процесса социальной адаптации детей. В свою очередь, продуктивность становления нравственных качеств обуславливается уровнем сформированности когнитивной и эмоционально-личностной сферы ребенка, наличием у него осознанного понимания о внешней действительности и общественных взаимодействиях. Как подчеркивают отдельные ученые [1, 2], особенность дошкольников с ЗПР заключается в скудности их понимания социальных отношений. Например, у большинства таких детей наблюдается асимметричность вербального и фактического поведения, отсутствие четких представлений о морально-нравственных и общественных правилах. При этом, практическое применение уже усвоенных нравственных норм напрямую обуславливается конкретными обстоятельствами и накопленным индивидуальным опытом дошкольника с ЗПР. Данные проблемы препятствуют органичной социальной адаптации этой категории детей, их коммуникациям со взрослыми и ровесниками [4]. Кроме того, у дошкольников с ЗПР наблюдается низкий уровень способности к пониманию эстетики внешней действительности [3]. Дети с ЗПР редко наслаждаются красотой естественной среды, не демонстрируют интереса к книгам, музыке и пр. Причина такой специфики кроется в дефектах внимания и восприятия этих дошкольников, их эмоциональной сферы и мышления, что лишний раз указывает на значимость изучения психического развития детей во взаимосвязи с их нравственным развитием.

В целях оценки текущих показателей развития нравственных качеств у дошкольников с ЗПР, на базе МБДОУ детский сад № 49 «Золотая рыбка» г. Красногорска было проведено экспериментальное исследование на выборке 22 ребенка, разделенные на экспериментальную ЭГ и контрольную КГ.

В выборку исследования вошло 22 ребенка, которые были разделены на две группы – экспериментальную (ЭГ), которую составили 10 дошкольников с ЗПР (по протоколу ПМПК и контрольную (КГ), в которую вошли 12 дошкольников с условно нормальным психическим развитием. Родители обеих выборок подписали согласие на исследование и ознакомление с результатами эксперимента.

Программа диагностического исследования включала в себя методики, предназначенные для оценки показателей развития нравственных представлений дошкольников с ЗПР, на первом этапе подбирались такие методы, которые более всего подходили к возрасту детей. Учитывая особенности группы детей с ЗПР, в связи с недостаточно развитой интеллектуальной сферой, для наиболее полного изучения внутреннего мира ребенка, было принято решение использования наглядных материалов методик, направленных на исследование доброты, щедрости, справедливости, дружбы и смелости. В исследовании применялась методика «Наблюдение» под авторством Г.Л. Урунтаевой, которая включала в себя особенности взаимодействия детей друг с другом в различных ситуациях общения по критериям социальных эмоций, произвольности эмоций, нравственного развития и нравственной регуляции. Также в программе диагностического исследования применялся метод беседы по выявлению эмоционального восприятия поступков героев сказок. Целью данной методики является выявление умения анализировать поведение сказочного героя, а также соотносить его поступки с нравственными представлениями, выделить использование нравственных категорий: доброта, щедрость, справедливость, дружба, смелость. По результатам исследования определялся уровень сформированности нравственных представлений.

На первом этапе исследования по показателям эмоционально-нравственного развития с помощью методики «Наблюдение» Г.Л. Урунтаевой было выявлено, что у большинства дошкольников с ЗПР, которые вошли в экспериментальную группу, низкий уровень социальных эмоций,

произвольности эмоций и нравственного развития, по сравнению с дошкольниками без нарушений психического развития.

Также у 30% дошкольников с ЗПР определяется высокий уровень нравственной саморегуляции, средний уровень у 40% и низкий у 30%. По данному показателю можно сделать вывод, что в целом поведение дошкольников характеризуется позитивной направленностью и стабильностью. Тем не менее, не в каждом случае дошкольники обращают должное внимание на замечания и требования, предъявляемые к ним, хотя в большей мере они вежливы и послушны. Анализируя результаты контрольной группы (дошкольники с условной нормой психофизического развития), можно сделать вывод, что большинство показателей эмоционально-нравственного развития находятся в средних и высоких уровнях градаций. В частности, по показателю нравственное развитие у дошкольников определяется высокий уровень у 75% детей и средний у 25%.

Результаты изучения социальных эмоций позволили выявить, что, в большей мере дошкольники с ЗПР (ЭГ) не в состоянии понимать переживания других людей, они достаточно индифферентно или иррационально реагируют на неудачи своих сверстников. По наблюдению такие дети (в основном мальчики) реагировали на проблемы других детей с выполнением заданий смешками, выкриками, могли швырнуть в них игрушку или карандаш. Девочки были более спокойны в этом случае, однако они больше отстранены и равнодушны. В контрольной группе дошкольников дети в целом выражали нормальную реакцию на проблемы ровесников, проявляли способность подкрепить свою позицию морально-нравственным правилом. Тем не менее, и дошкольники данной группы не в каждой ситуации выражали сочувствие и поддержку другим. Наблюдая в режимных моментах за детьми, например, во время проведения занятия по рисованию, было наблюдение того, что один ребенок пролил на себя стаканчик с водой, а другие дети начали смеяться над ним, а некоторые даже обзывать, не реагируя на замечания от

воспитателя. Мальчики проявляли такое неадекватное поведение в большей мере, чем девочки.

По результатам исследования произвольности эмоций, у большинства дошкольников с ЗПР (ЭГ) наблюдался низкий уровень, что указывает на периодическую недоступность для этих дошкольников соблюдения сдержанности в конфликтных или некомфортных для них ситуациях. Порой они проявляют агрессию. По наблюдению, такие дети очень вспыльчивы, неуравновешенны, не умеют сдерживать свои эмоции, в отличие от большинства дошкольников КГ. Во время прогулки, катаясь с горки, дети с ЗПР (ЭГ) не соблюдали очередность и толкали друг друга, не проявляя терпения. На замечания воспитателя отвечали криками и агрессией по отношению к другим детям.

Как показывает сравнительный анализ данных, в большей мере у дошкольников с ЗПР проявляется низкий уровень сформированности нравственного развития, характеризующийся низким пониманием оценки поведения, без мотивации и нравственной нормы (то есть, к примеру, многие дети могли дать оценку положительного или отрицательного поведения, но, объяснить, почему так, они не смогли, говоря, что «просто плохой мальчик»; дети с условной нормой (КГ) могли правильно оценить свое поведение и других, назвать нравственную норму и объяснить причину поведения, например, «мальчик поступил плохо, потому что нельзя драться, это невоспитанность и может стать причиной ситуации, в которой пострадает другой ребенок»).

По показателям нравственной саморегуляции результаты обеих групп схожи, в большей мере проявляется средний уровень, дети обеих групп не всегда могут проявлять тактичность и прислушиваться к замечаниям взрослых, однако в большей мере дети адекватны к нарушениям правил.

Таким образом, результаты мониторинга эмоционально-нравственной сферы дошкольников позволили выделить специфические особенности проявления показателей эмоционально-нравственного поведения детей с ЗПР,

в частности: у них низкий уровень проявления социальных эмоций, произвольности эмоций и нравственного формирования, в противовес дошкольникам КГ, что свидетельствует об их причислении к категории детей, характеризующихся недостаточным проявлением стабильных нравственных качеств и потенциальными эмоциональными сложностями.

На следующем этапе проводилась беседа по выявлению эмоционального восприятия поступков героев. Данная беседа проводилась индивидуально с каждым ребенком, что позволило выделить не только количественные, но и качественные характеристики нравственных представлений дошкольников. По результатам у дошкольников с ЗПР (ЭГ) превалирует низкий уровень, характеризующийся тем, что дети испытывают затруднения в соотношении поступков сказочных героев и нравственных представлений, тогда как большинство дошкольников с условной нормой развития обладают высоким уровнем, могут без проблем назвать сказку, отличить хорошего героя от плохого, и обоснованно выделить причину пояснения плохого или негативного поступка, могут предложить собственные (по нравственной оценке) пути решения проблемы. Большинство детей с ЗПР уклонялись от ответа об оценке сказочного персонажа, ссылаясь на усталость, говорили, что им не интересно, либо давали односложные ответы. Изучение собранной информации позволяет выделить низкий уровень понимания дошкольниками с ЗПР нравственных правил, недостаточное развитие у них нравственных качеств, что препятствует правильному преодолению жизненных сложностей и адекватному реагированию на различные обстоятельства. Соответственно, они испытывают сложности в обосновании собственного мнения и в соотношении поступков героев сказки и нравственных представлений.

Проведенное исследование позволило не только выделить специфику нравственного развития дошкольников с ЗПР, но и обосновать дальнейшую работу в коррекционном и профилактическом направлении по развитию нравственных представлений, эталонов и оценок поведения. На основе полученных результатов в перспективе была обоснована совокупность

занятий, направленных на становление и развитие нравственных качеств у дошкольников с ЗПР на материале литературных произведений, включающих в себя сказки, стихи и рассказы, отобранные по принципу акцента на нравственном качестве (доброта, щедрость, справедливость, дружба, смелость) и по индивидуально-возрастным особенностям группы дошкольников, с учетом структуры дефектов дошкольников (ЗПР), которые воспитываются в условиях инклюзивного образования.

### **Литература**

1. Антонова Е.А. Нравственное сознание и поведение дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 20 с.
2. Борякова Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. / Н.Ю. Борякова. М.: АСТ, Астрель, 2018. 222 с.
3. Лебединский, В.В. Задержанное психическое развитие / В.В. Лебединский // Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия / сост. О.В. Заширинская. СПб.: Речь, 2004. С. 83–100.
4. Лубовский, В.И. Психологические проблемы задержки психического развития / В.И. Лубовский, Л.В. Кузнецова // Психология детей с задержкой психического развития: хрестоматия. Хрестоматия / сост. О.В. Заширинская. СПб.: Речь, 2004. С. 295–308.

**Features of the development of moral qualities of preschool children with mental retardation**

*Selezneva O.I.*

*Master's student, The Moscow City University, Moscow*

**Annotation:** The article presents the results of an experimental study of the moral behavior of older preschoolers with mental retardation. Based on a theoretical review of the problem of moral development of children with ASD, a program has been developed for an experimental study of the level of mastery of moral norms of help, generosity, justice, friendship, courage in a situation of moral choice by preschoolers with ASD. A detailed comparative analysis of diagnostic data characterizing the specifics of the moral development of preschoolers with ASD is presented.

**Keywords:** inclusive education, moral development, mental retardation, preschoolers with ASD, morality, moral qualities.

### **Literature**

1. Antonova E.A. Moral consciousness and behavior of preschoolers with mental retardation: abstract. diss. ... cand. psychological sciences. - St. Petersburg, 2012. 20 p.
2. Boryakova N.Yu. Pedagogical systems of education and upbringing of children with developmental disabilities. / N.Yu. Boryakova. – M.: AST, Astrel, 2018. 222 p.
3. Lebedinsky, V.V. Delayed mental development / V.V. Lebedinsky // Psychology of children with mental retardation: a textbook / comp. O.V. Zashirinskaya. – St. Petersburg: Speech, 2004. pp. 83–100.
4. Lubovsky, V.I. Psychological problems of mental retardation / V.I. Lubovsky, L.V. Kuznetsova // Psychology of children with mental retardation: a textbook. Anthology / comp. O.V. Zashirinskaya. – St. Petersburg: Speech, 2004. pp. 295–308.