

ФГБОУ ВО «Уральский государственный  
педагогический университет»  
Институт специального образования

## СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

---

# SPECIAL EDUCATION 4 (52) ` 2018

**Editor-in-Chief:**

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

**Deputy Editor:**

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

**Editorial board:**

O. V. ALMAZOVA, Candidate of Pedagogy, Prof.

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

K. DIONISIEVA, Candidate of Pedagogy, Associate Prof.

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

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

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

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

S. MILEVSKI, Professor, Doctor

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

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

T. OCHIAI, Prof.

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

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

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

L. HOPPE, Doctor

**Technical Editor:** D. O. MOROZOV

**Executive Editor:**

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

УДК 371.90 (05)  
ББК Ч-430  
С71

ISSN 1999-6993

*Учредитель:*

**ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»**

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

**Главный редактор:** кандидат педагогических наук, профессор И. А. ФИЛАТОВА

**Заместитель главного редактора:**

доктор филологических наук, профессор А. В. КУБАСОВ

**Члены редакционной коллегии:**

кандидат педагогических наук, профессор

доктор психологических наук, профессор

кандидат педагогических наук, доцент

доктор педагогических наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор

доктор медицинских наук, профессор

профессор, доктор

доктор педагогических наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор

профессор

доктор медицинских наук, профессор

доктор педагогических наук, профессор

кандидат педагогических наук, профессор

доктор

О. В. АЛМАЗОВА

Н. С. ГЛУХАНИЮК

К. ДИОНИСИЕВА

А. А. ДМИТРИЕВ

М. Н. ДУДИНА

Б. М. ИГОШЕВ

Т. П. КАЛАШНИКОВА

С. МИЛЕВСКИ

З. А. МОВКЕБАЕВА

О. С. ОРЛОВА

Т. ОЧИАИ

А. Б. ПАЛЬЧИК

О. Г. ПРИХОДЬКО

З. А. РЕПИНА

Л. ХОПШЕ

**Технический редактор:** Д. О. МОРОЗОВ

**Выпускающий редактор:**

кандидат педагогических наук,

профессор И. А. ФИЛАТОВА

**Специальное образование:** научно-методический журнал / ФГБОУ ВО «Урал. гос. пед. ун-т», Ин-т спец. образования. — Екатеринбург, 2018. — № 4 (52). — 183 с. — (Цена свободная).

ISSN 1999-6993

Знак информационной продукции 16+

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

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

© ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2018

© Специальное образование, 2018

# СОДЕРЖАНИЕ

## ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

**Баряева Л. Б., Лопатина Л. В.**

*Санкт-Петербург, Россия*

**Методические аспекты работы  
с неговорящими детьми с использованием  
системы альтернативной коммуникации..... 5**

**Екжанова Е. А.**

*Москва, Россия*

**Резникова Е. В.**

*Челябинск, Россия*

**Модель педагогического сопровождения  
педагогом-тьютором детей с ограниченными  
возможностями здоровья  
в условиях интегрированного обучения ..... 21**

**Ицкович М. М., Кнюдзе Д. Г.**

*Екатеринбург, Россия*

**О формировании ценностей социального поведения  
у детей с расстройствами аутистического спектра  
путем трансляции сказки в методе Томатиса ..... 41**

**Казьмина Я. Е.**

*Москва, Россия*

**Коррекция эмоционально-волевых нарушений  
у детей с алалией  
в условиях реабилитационного центра ..... 56**

**Кубасов А. В., Христолюбова Л. В., Цыганкова А. В.**

*Екатеринбург, Россия*

**Личностно ориентированный подход в формировании  
лингвистического компонента при обучении детей  
с ограниченными возможностями здоровья ..... 67**

**Назарова Н. М.**  
*Москва, Россия*  
**Сопровождаемое проживание как способ  
социального включения взрослых слепоглухих ..... 78**

**Приходько О. Г.**  
*Москва, Россия*  
**Специфика речевого развития детей  
первых лет жизни различных нозологических групп ..... 95**

**Скляднева В. М.**  
*Москва, Россия*  
**Современное состояние тифлопедагогической помощи  
младенцам с нарушениями зрения ..... 106**

## **ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

**Васягина Н. Н., Космакова В. И.**  
*Екатеринбург, Россия*  
**Особенности негативных поведенческих реакций  
у воспитанников дома ребенка ..... 121**

**Коротаева Е. В., Серебрякова Н. В.**  
*Екатеринбург, Россия*  
**Социально-нравственное развитие детей  
дошкольного возраста: аспекты теории и практики ..... 135**

## **УЧЕНЫЕ — ПРАКТИКАМ**

**Лубовский В. И.**  
*Москва, Россия*  
**Что такое «структура дефекта»? ..... 145**

**Степанова М. А.**  
*Москва, Россия*  
**История коррекционной педагогики в фактах  
и событиях. К 110-летию Санатория-школы  
для дефективных детей В. П. Кашенко ..... 158**

**ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ ..... 178**

# ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

---

УДК 376.37

ББК 4457

ГСНТИ 14.29.29

Код ВАК 13.00.03

**Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина**    **L. B. Baryayeva, L. V. Lopatina**  
Санкт-Петербург, Россия    St. Petersburg, Russia

## МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С НЕГОВОРЯЩИМИ ДЕТЬМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИСТЕМЫ АЛЬТЕРНАТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ

## METHODOLOGICAL ASPECTS OF SUPPORT FOR NON-SPEAKING CHILDREN USING ALTERNATIVE COMMUNICATION SYSTEM

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), среди которых значительную часть составляют «безречевые» дети, средствами альтернативной и дополнительной коммуникации. Дается описание системы пиктографического кода, методика обучения использованию пиктографического кода, последовательность формирования потребности к самостоятельному инициированию коммуникативных контактов с коммуникативным партнером с помощью средств альтернативной и (или) дополнительной коммуникации. Овладение методикой коррекционно-педагогической работы с использованием системы альтернативной коммуникации дает возможность активно взаимодействовать с безречевыми детьми и создавать условия для их посильной социализации. Для методически грамотной последовательности работы с безре-

**Abstract.** The article deals with the issues of teaching children with disabilities, among whom ‘non-speaking’ children make up a considerable part, by means of supplementary and alternative communication. The authors provide a description of the system of pictographic code, the methods of teaching how to use the pictographic code, the sequence of formation of the need to independently initiate communicative contacts with the interlocutor via the means of alternative and (or) supplementary communication. The methods of rehabilitation-pedagogical work employing the system of alternative communication facilitate active interaction with non-speaking children and create conditions for their feasible socialization. In order to organize the methodologically accurate sequence of work with non-speaking children, the use of pictographic code in each concrete case allows solving the three problems highlighted in the article. First, while preparing children for so-

чевыми детьми использование пиктографического кода в каждом конкретном случае позволяет решить три основные задачи, которые представлены в статье. Во-первых, необходимо обучать детей, готовя их социализации, раскодированию многочисленных сообщений, обращений, поступающих в такой форме от различных контактов с внешней средой. Во-вторых, важно поддерживать у детей экспрессивную речь. В-третьих, необходимо вводить детей в азбучное чтение путем замены символических изображений графическими изображениями букв.

Описывается, каким должен быть кодовый словарь. Обращается внимание на то, что слова, принадлежащие к одним и тем же семантическим группам, должны выражать, насколько возможно, одну и ту же идею. Символы должны отображать как можно более широкие понятия. Дается описание цвета фона для пиктограмм, разработанных авторами статьи. Соотнесение грамматических категорий слов с цветным фоном является стратегическим путем для обучения функциональным связям элементов в предложении через подключение синтаксиса. Предложена последовательность обучения ребенка использованию пиктографического кода. Представлены этапы работы с пиктограммами, а также описаны упражнения по использованию системы пиктографических символов, которые представлены двумя группами: упражнения по освоению системы пиктографических символов; упражнения по применению системы пиктографических символов.

**Ключевые слова:** альтернативная коммуникация; пиктографические

сциализации, it is necessary to teach them to decode numerous messages and communication signals coming in this form via various contacts with the environment. Second, it is important to promote children's expressive speech. Third, it is necessary to involve children in alphabetical reading via replacing symbolic images by graphical images of letters.

The article describes the specific features of a code vocabulary. It is stressed that the words belonging to the same semantic group should express, as far as possible, one and the same idea. The symbols should reflect the broadest notions possible. The authors describe the background color for the pictograms worked out by them. Correlation of the word grammatical categories with the colored background is a special strategy aimed to teach functional ties between sentence elements through involving syntax. The authors suggest a sequence of actions to teach the child to use pictographic code. The article singles out stages of work with pictograms, and describes exercises on the use of the system of pictographic symbols represented by two groups: exercises on acquisition of the system of pictographic symbols; exercises on application of the system of pictographic symbols.

**Keywords:** alternative communication; pictographic codes; pictographic

коды; пиктографические символы; дети с нарушениями речи; нарушения речи; логопедия; неговорящие дети.

**Сведения об авторе:** Баряева Людмила Борисовна, доктор педагогических наук, профессор.

*Место работы:* кафедра логопедии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

**Контактная информация:** 197046, Посадская, д. 26.

*E-mail:* alesej@yandex.ru.

**Сведения об авторе:** Лопатина Людмила Владимировна, доктор педагогических наук, профессор.

*Место работы:* кафедра логопедии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

**Контактная информация:** 197046, Посадская, д. 26.

*E-mail:* l.v.lopatina@mail.ru.

Эффективное использование дополнительной и альтернативной систем общения позволяет дать обучающимся лингвистические знания, так как приобретает умение пользоваться словами, которые представлены графическими символами, они овладевают умением связывать и организовывать эти символы, программируя свое высказывание.

Основными задачами при обучении альтернативным и дополнительным системам общения являются:

– формирование способности к зрительному и (или) слуховому

© Баряева Л. Б., Лопатина Л. В., 2018

symbols; children with speech disorders; speech disorders; logopedics; non-speaking children.

**About the author:** Baryayeva Lyudmila Borisovna, Doctor of Pedagogy, Professor.

*Place of employment:* Department of Logopedics, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая

**About the author:** Lopatina Liudmila Vladimirovna, Doctor of Pedagogy, Professor.

*Place of employment:* Department of Logopedics, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Малая

сосредоточению на говорящем и (или) жестикулирующем коммуникативном партнере, «говорящих» и музыкальных игрушках, реалистических изображениях, фотографиях, графических символах;

– формирование умения распределять внимание между предметом, изображением, символом/символами как средствами решения коммуникативной задачи;

– вызывание желания, потребности к подражанию эмоциональным, жестовым, пантомимическим и вербальным способам взаимодействия с коммуникативным партнером;

–формирование подражания бытовым, орудийным и предметно-игровым действиям, умения соблюдать очередность их выполнения в рамках различных ситуаций общения (ситуативно-личностного, личностно-делового, предметного);

–формирование понимания сущности и необходимости установления коммуникативного контакта, его последствий;

–формирование понимания жестов, реалистичных изображений, слов, графических символов, их последовательности, с помощью которой выражаются обращения коммуникативного партнера; активизация невербального интеллекта ребенка;

–овладение соответствующим инструментарием альтернативной или дополнительной системы коммуникации;

–активизация соответствующего репертуара ответного коммуникативного поведения на основе освоенных средств общения;

–формирование потребности к самостоятельному инициированию коммуникативных контактов с коммуникативным партнером с помощью средств альтернативной и (или) дополнительной коммуникации;

–автоматизация сформированных элементарных коммуникативных умений в различных ситуациях общения в соответствии с коммуникативной уста-

новкой (задачей) [1; 3; 5; 14; 16; 17; 19; 20].

Эффективность обучения использованию альтернативной и дополнительной систем коммуникации обеспечивается рядом условий:

–алгоритмом изучения и введения графических символов;

–формированием понимания значений вводимых символов;

–реализацией возможности немедленного применения изученных символов с целью решения коммуникативной задачи;

–постоянной поддержкой и комментированием любого коммуникативного сигнала со стороны ребенка;

–использованием разнообразных форм взаимодействия;

–включенностью обучения коммуникации как неотъемлемой части жизнедеятельности ребенка в образовательный, коррекционно-развивающий процесс и процесс семейного воспитания;

–рефлексией потребностей и интересов ребенка;

–сочетанием различного инструментария обучения;

–полисемантической содержанием символов;

–расширением круга коммуникативных партнеров и коммуникативных ситуаций, степень вариативности которых определяется их потенциальным содержанием, актуализируемым лексиконном, арсеналом и осознанностью



имеющихся средств общения, степени самостоятельности ребенка, объектом и характером помощи, стратегиями стимулирования коммуникативного поведения [1; 3; 17; 19; 20].

Исходя из положения о том, что общение является особым видом деятельности, вся коррекционно-педагогическая работа должна строиться таким образом, чтобы были реализованы основные составляющие деятельности: *мотивационная* (почему ребенок должен вступать в коммуникативное взаимодействие?); *целевая* (зачем он должен вступать в коммуникативное взаимодействие?); *исполнительская* (каким образом он может вступать в коммуникативное взаимодействие?) [15; 18].

Реализация содержания обучения коммуникации осуществляется с учетом уровня сформированности и качественного своеобразия доступных коммуникативных средств, состояния сенсорной, двигательной, когнитивных сфер, развития подражательной, предметно-практической, игровой, знаково-символической деятельности, личностных особенностей. Возрастной критерий не является определяющим в выборе содержания обучения.

В качестве средств коммуникации могут быть использованы: *моторно доступные и мотивированные жесты; предметы (их*

*части, миниатюрные копии), обладающие свойствами тактильного и (или) обонятельного подобия, в процессе манипулирования которыми дети получают информацию не только о форме, величине, цвете, но и о фактуре, запахе, об ощущении веса, о температуре и т. д.; реалистические изображения (картинки), фотографии, графические символы.*

*Система пиктографических символов (пиктографическая коммуникация — PIC)* является одним из эффективных средств обучения неговорящих детей коммуникации. Она основана на использовании *пиктограмм* — специальных, так называемых неартикулируемых средств общения, визуальных речевых кодов, которые рассматриваются как средства первичной коммуникации, предшествующие формированию языковых средств общения и являющиеся необходимой базой их развития, или как основные средства коммуникации.

В статье освещаются вопросы организации коммуникации посредством графических символов — пиктограмм. Пиктографическая коммуникация (PIC, пиктограммы) была разработана в Канаде (Maharaj, 1980) [17; 20].

Термин «пиктограмма» обозначает представление написанного посредством рисунка. Пиктограммы могут быть классифицированы по многим категориям

в соответствии с тем предметом или той идеей, которую они отражают. Преимущество использования графических символов — пиктограмм — заключается в том, что все участники коммуникации могут ориентироваться в таких знаках и оперировать одними и теми же изображениями.

Использование пиктографического кода в каждом конкретном случае позволяет решить три основные задачи. Хотелось бы обратиться на них особое внимание.

1. Подготовка к социализации детей посредством раскодирования многочисленных сообщений, обращений, поступающих в такой форме от различных контактов с внешней средой (в общественных местах, в быту, в магазине и т. п.), что неоспоримо является достижением частичной социальной независимости.

2. Поддержка (или — в тяжелых случаях — замещение) экспрессивной речи.

3. Введение в азбучное чтение путем замены символических изображений графическими изображениями букв. При этом пиктографический код если и не обязательный этап обучения чтению, то может служить переходом к нему.

В структуре кодового словаря могут быть выделены *словарное ядро* (большая часть словарного запаса, около 80 % всех слов, независимо от темы коммуникации и возраста ребенка) и *словарная*

*периферия* (слова, дополняющие содержание словарного ядра), обеспечивающие возможность дифференцированного общения на определенные темы [2].

Объем кодового словаря, представленного пиктограммами, должен быть таким, чтобы не только позволять ребенку общаться в классе, в повседневной жизни, в различных учреждениях, дома, но и обеспечить овладение построением более сложных грамматических конструкций. Это тесно связано с овладением азбучным письмом и чтением.

Каждая пиктограмма должна соответствовать одному, максимум двум словам, если слово употребляется с предлогом и вместе с ним означает нечто целостное. Код должен быть логичным: слова, принадлежащие одним и тем же семантическим группам, должны выражать, насколько возможно, одну и ту же идею. Символы должны отображать как можно более широкие понятия (например, глагол *есть* должен применяться как к животным, так и к человеку, в связи с чем лучше избегать его изображений посредством пиктограммы в виде нарисованных вилки и ножа).

Слова в кодовой системе классифицированы в соответствии с основными грамматическими категориями. Различение грамматических категорий основано на применении цветного фона.

В разработанных нами пиктограммах цвета фона семантизированы следующим образом: *имена существительные* — синий (голубой); *глаголы* — красный; *прилагательные* — зеленый; *наречия, предлоги, союзы* — черный [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13]. Обязательным условием в работе является соотнесение различных частей речи, представленных одним и тем же символом, с соответствующим цветным фоном. Соотнесение грамматических категорий слов с цветным фоном является стратегическим путем для обучения функциональным связям элементов в предложении через подключение синтаксиса.

Графические символы (пиктограммы) обязательно сопровождаются надписями на языке пользователя, в нашем случае на русском языке. Это способствует в дальнейшем обучению ребенка глобальному чтению. Отдельную категорию слов составляют графические символы для обозначения информации в общественных местах.

Обучение по альтернативной системе должно осуществляться таким образом, как если бы ребенок учился говорить с помощью устной речи.

Первой «ступенькой» в обучении является аффективное общение, которое возникает с первых месяцев жизни ребенка.

Во время общения с ребенком необходимо следить за ним, удобна ли поза ребенка для того, чтобы он мог хорошо видеть и слышать коммуникативного партнера. В общении важны визуальный и тактильный контакт с ребенком, постоянное поддержание внимания, постоянное комментирование действий ребенка во время занятия.

Последовательность обучения ребенка использованию пиктографического кода выглядит следующим образом.

1. Знакомство с предметом (с целью установления, точно ли ребенок ассоциирует название с предметом). Предметы могут иметь различные текстуры. Кроме реальных предметов, могут использоваться их модели.

2. Соотнесение предмета с реалистическим изображением — картинкой (картинки должны быть четкими, яркими, не стилизованными).

3. Соотнесение предмета с фотографией (фотографии должны соответствовать реальным лицам и объектам).

4. Идентификация символа, т. е. соотнесение реального предмета / реалистического изображения / фотографии с графическим символом — пиктограммой.

5. Выполнение упражнений по использованию пиктографического кода (упражнения по вовлечению в освоение кода — уп-

ражнения установления и упражнения по применению кода — упражнения применения).

6. Использование усвоенных графических символов в различных коммуникативных ситуациях.

Первые графические символы должны отражать предпочитаемые ребенком предметы или занятия, выступающие в качестве стимула, мотивирующего к иницированию коммуникации: например, пиктограммы с изображением любимых игрушек, еды, одежды и т. д. Графические символы должны быть доступны для восприятия, узнавания, распознавания и «чтения». Графические символы обязательно сопровождаются надписями, как мы уже отмечали, способствующими обучению ребенка глобальному чтению и позволяющими его собеседникам легко понять их значение. Выбор графических символов должен определяться зоной актуального развития ребенка; информацией, получаемой в процессе беседы с родителями, специалистами, работающими с ребенком, и на основе собственных наблюдений.

Дальнейшая работа по освоению новых символов строится с учетом зоны ближайшего развития, что обеспечивает развивающий характер процесса обучения. Важнейшим элементом обучения использованию пиктографического кода является его функцио-

нальность, т. е. возможность обращаться к символам в случае необходимости. Следует регулярно повторять усвоенные символы во избежание их забывания. Новые символы вводятся постепенно. На занятии рекомендуется знакомство не более чем с одним новым символом.

При необходимости учитель-логопед помогает ребенку оперировать символами в избранной им технике. Он может, захватив своей рукой руку ребенка, помочь ему взять необходимую пиктограмму; указать рукой ребенка на пиктограмму; дотронуться рукой ребенка до пиктограммы; указать своей рукой на пиктограмму; назвать пиктограмму; перечислять пиктограммы, выделяя нужную голосом; побуждать указать на пиктограмму.

Овладение графическими символами, способами передачи графической информации осуществляется различными путями: в процессе повторения за учителем-логопедом; в ходе самостоятельного повторения не только уже усвоенной модели, но и менее знакомой; в ходе самостоятельной передачи графической информации.

Конечной целью работы является формирование умения ребенка спонтанно и эффективно пользоваться альтернативной системой коммуникации как средством общения и обучения.

Организационной формой обучения альтернативным средствам коммуникации является занятие. В зависимости от этапа и задач работы проводятся диагностические занятия; занятия, на которых дети знакомятся с графическими средствами коммуникации (пиктограммой); занятия-тренинги (обучение использованию графических средств коммуникации).

С целью методически правильного введения ребенка в мир пиктограмм, научения пользоваться этой системой графических символов рекомендуется следующая последовательность работы.

На *первом этапе* ребенок знакомится с пиктограммой и устанавливает связь между реальным предметом и его графическим изображением. Предъявив реальный предмет, учитель-логопед выясняет, точно ли ребенок ассоциирует его название с самим предметом, может ли он выбрать и показать названный предмет из определенного множества других предметов. Если ребенок правильно выполняет это задание, то учитель-логопед показывает ему цветные картинки с изображением предмета. Чтобы облегчить процесс вхождения в мир пиктографических изображений, на стенах комнаты, где живет ребенок, в коридорах и в классе детского учреждения, которое он посещает, развешиваются плака-

ты с изображением различных предметов, видов деятельности, человеческих эмоций (лиц) и т. д. Эти изображения сопровождаются соответствующими пиктограммами, т. е. символическими изображениями. Таким образом, ребенок с помощью взрослого учится соотносить реальный предмет с его пиктограммой. Работу рекомендуется начинать со слов и предметов, наиболее знакомых ребенку и значимых для него. При этом следует учитывать, что количество вводимых пиктограмм и темп их усвоения ребенком определяется уровнем его интеллектуального развития (умеренная или тяжелая умственная отсталость), возможностями усвоения новых знаний. Впоследствии от демонстрации изображений отдельных предметов и действий, от установления связи между реальным изображением и пиктограммой рекомендуется переходить к созданию тематических пиктографических стендов (о еде, режиме дня, отдыхе и т. д.). В основе такой работы лежит идея «декорации».

При введении ребенка в мир пиктограмм необходимо удостовериться в том, что ребенок может соотнести реальный предмет с его графическим изображением. Если ребенок не способен осуществлять самые простые голосовые реакции, обозначающие утверждение или отрицание, необхо-

димо найти и закрепить доступные для него жесты, которые станут символами утверждения и отрицания.

На *первом этапе* работы с пиктограммами происходит расширение словарного запаса ребенка и накопление максимального количества символов для инициации общения и обучения, активизация, развитие когнитивной сферы ребенка и формирование предпосылок для становления вербальной речи.

*Второй этап* работы с пиктограммами направлен на расширение общения ребенка с помощью коммуникативного кода. Для решения этой задачи мы рекомендуем оформить специальный журнал личной жизни каждого ребенка. На страницах этого журнала в определенной последовательности располагаются картинки, фотографии, пиктограммы, которые сопровождаются записью, поясняющей изображенную ситуацию. С помощью такого журнала ребенок организует процесс общения, информируя другого человека о каком-либо значимом для него событии. Впоследствии он может использовать изображения из своего журнала для передачи информации, касающейся событий, лично для него не значимых, но имеющих место в реальной жизни. Таким образом, у ребенка формируется навык переноса симво-

лов на другие ситуации, т. е. расширяется возможность передачи информации, общения. Работа на этом этапе способствует развитию связной невербальной речи, совершенствованию и обогащению общения.

На *третьем этапе* основное внимание уделяется грамматическому структурированию, предполагающему деление фразы на слова, ответы на вопросы, обучение ребенка графическим символам, обозначающим грамматические категории рода, числа и т. д. Коммуникативный код помогает в работе и со словом, и с фразой: ее конструированием, грамматическим оформлением и т. п. На этом этапе ребенок учится самостоятельно выбирать нужную пиктограмму из серии предложенных. У него формируется способность выстраивать пиктограммы в логический ряд, представляющий собой грамматически оформленные предложения или небольшие связные тексты. Использование невербальных средств коммуникации в условиях направленного системного педагогического воздействия стимулирует возникновение и развитие устной речи.

Таким образом, система работы с невербальными средствами коммуникации, направленная на развитие у ребенка продуктивных механизмов обработки информации как базы для формирования

навыков коммуникативного поведения, предусматривает первоначальное формирование понятия знака (пиктограммы); формирование обобщающего понятия на основе изученных знаков; закрепление навыка самостоятельных действий с пиктограммой; самостоятельную ориентировку в системе предлагаемых знаков.

Упражнения по использованию системы пиктографических символов представлены двумя группами: упражнения по освоению системы пиктографических символов; упражнения по применению системы пиктографических символов.

**Система упражнений по освоению пиктографических символов** включает девять категорий упражнений.

1. *Упражнения на распознавание.* Их цель состоит в том, чтобы научить ребенка самостоятельно или с помощью взрослого доступными для него средствами (вербальными — назвать, невербальными — взять, показать) адекватно реагировать на воспринимаемые и называемые предметы и абстрактные понятия.

2. *Упражнения на воспроизведение.* Их целью является формирование умений вербально/невербально обозначить несколько или все основные элементы воспринимаемого и называемого изображения.

3. *Упражнения на установление ассоциаций.* В процессе их вы-

полнения формируются умения спонтанно или по инструкции выражать простую связь между двумя демонстрируемыми предметами или их изображениями.

5. *Упражнения на классификацию,* предусматривающие формирование умений объединить два (или более) предмета и (или) их изображения согласно предложенному или самостоятельно выбранному критерию.

6. *Упражнения на приведение в соответствие,* формирующие умения самостоятельно или с помощью взрослого находить и исправлять допущенные ошибки.

6. *Упражнения выбора.* Их цель — научить ребенка самостоятельно или с помощью взрослого выбирать из серии пиктографических символов необходимые, позволяющие дополнить смысл фразы/текста.

7. *Упражнения анализа и синтеза,* направленные на обучение ребенка объединению различных пиктографических символов в единое выражение. Выполняя такие упражнения, ребенок должен показать/назвать, **что именно** он включает в общее значение данной совокупности.

8. *Упражнения сериации.* В процессе их выполнения ребенка обучают самостоятельно или с помощью взрослого размещать серии пиктографических символов в порядке логической последовательности.

9. *Упражнения на изображение.* Их цель — научить ребенка при наличии нескольких пиктографических символов выражать свою мысль, изображая недостающие символы.

**Упражнения по применению системы пиктографических символов** представлены двумя категориями.

1. Упражнения, в процессе выполнения которых используются одновременно несколько операций, сформировавшихся в процессе выполнения упражнений по освоению системы пиктографических символов.

2. Грамматические упражнения, формирующие у ребенка определенные представления о морфосинтаксической структуре языка.

**Ознакомление ребенка со знаком-символом и уточнение его понимания** происходит по следующей схеме.

● Идентификация символа. Учитель последовательно демонстрирует ребенку пиктограммы, например, *глаза, нос, рот, кукла, шапка*. Ребенок должен опознать их и соотнести с реальным предметом или его реалистичным изображением на картинке.

● Выбор нужной пиктограммы из ряда других. Учитель показывает ребенку несколько пиктограмм (например, *нос, рот, уши, глаза*). Ребенок должен узнать и показать ту, которую назвал учитель (аналогичные упражнения

можно выполнять на материале других частей речи).

● Выбор двух одинаковых пиктограмм среди ряда других (например, *кукла — мишка — машина — кукла; шапка — шапка — пальто — платье; пить — есть — пить — играть*).

● Выбор такой же пиктограммы среди определенного множества других. Например, ребенок держит в руках пиктограмму *чашка*. В его задачу входит расположить эту пиктограмму под такой же в серии других (*тарелка, стакан, чашка, ложка, блюдо*).

● Конструирование фразы с помощью пиктограмм. Учитель в произвольном порядке выкладывает перед ребенком пиктограммы с изображением *мальчика (девочки)*, действия (*игра*), игрушки (*мяч, кукла* и др.) и произносит фразу: *Я играю в мяч (куклу)*. Ребенок должен разложить пиктограммы в той последовательности, в какой произносятся слова, чтобы получилась нужная фраза.

● Выбор из нескольких пиктографических изображений фраз той, которую назвал учитель. Например, перед ребенком разложены пиктограммы фраз *Я ем яблоко* и *Я пью чай*. Учитель произносит одну из фраз, ребенок должен показать нужное пиктографическое изображение.

● Выбор из двух предложений, представленных пиктограммами, того, которое произносит учи-



тель. Например, перед ребенком выкладывается пиктографическое изображение фразы *Я одеваю куклу*. Учитель произносит две фразы: *Я одеваю куклу* и *Я рисую дом* или *Я одеваю куклу* и *Я кормлю куклу*. Ребенок должен показать нужное пиктографическое изображение.

В процессе обучения создаются специальные элементарные коммуникативные приспособления: коммуникативный дневник ребенка (тематический набор пиктограмм); коммуникативный календарь; коммуникативная доска (в том числе «доска выбора» или «доска желаний»); визуальное расписание распорядка дня и занятий ребенка, которые могут дополняться конвертом для выполненных дел; коммуникативные книги; фотоальбом, где фотографии снабжены соответствующими пиктограммами.

Содержание специальных элементарных коммуникативных приспособлений должно обеспечивать общение ребенка в различных коммуникативных ситуациях и определяться совместно с родителями и другими специалистами, работающими с ребенком.

Использование картинного материала, пиктограмм в ходе образовательной деятельности позволяет обучающимся овладевать «чтением» информации (с помощью учителя), представленной на тематических пикто-

графических стендах. Пиктограммы используются и на различных игровых занятиях. Например, в играх и игровых упражнениях на узнавание транспортных средств, с которыми учащиеся встречаются в повседневной жизни. Игровые и речевые образные действия по усвоению элементарных правил поведения на улице, на дороге в процессе игр с использованием отдельных элементов игры «Азбука дорожного движения» (рули, светофор, знаки дорожного движения) проводятся с использованием пиктографической системы, к которой относятся различные «Знаки безопасности». При обучении детей переходить улицу по пешеходному переходу по зеленому сигналу светофора, узнавать сигналы светофора и действия пешехода при смене этих сигналов можно использовать альтернативную и дополнительную коммуникацию: выбор пиктограмм, отражающих действие в соответствии с сигналом светофора. Это может стать, например, основой практического занятия «Я учусь быть пешеходом».

Перспективой дальнейшей работы по данной методике является создание «пиктографической» хрестоматии к учебнику «Альтернативное чтение для детей, использующих альтернативные средства коммуникации». Для составления пиктографических

текстов может быть отобран материал детских художественных произведений или специально составленные учителем короткие рассказы.

Перспективным является создание для детей и совместно с ними коммуникативных книг. Коммуникативная книга должна содержать графическую инструкцию, передающую какую-либо одну ситуацию: «День рождения», «В гостях у бабушки», «Новогодний праздник» и т. д. В арсенале ребенка может быть несколько тематических коммуникативных книг, с помощью которых поддерживается коммуникация в различных ситуациях общения (в общественных местах, в образовательном учреждении, в путешествиях и т. д.). Для ориентировки в коммуникативной книге рекомендуется предусмотреть «Содержание».

Система пиктографических кодов может стать основой для организации не только общения, но и обучения детей, подготовки их к овладению чтением и письмом. Поскольку овладение письменной формой речи предполагает достаточный уровень сформированности морфологических и синтаксических обобщений, то письменные грамматические упражнения, помогающие выработать у детей представления о морфосинтаксической структуре языка, проводятся с учащимися,

достигшими определенного уровня когнитивного и языкового развития. При создании коммуникативных приспособлений необходимо помнить о соотношении словарного ядра и словарной периферии.

### Литература

1. Альтернативная и дополнительная коммуникация / ред.-сост. В. Рыскина. — СПб. : Скифия, 2016.
2. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энцикл. слов. / гл. ред. В. Н. Ярцева. — М. : Советская энциклопедия, 1990. — С. 136—137.
3. Баряева, Л. Б. Технологии альтернативной и дополнительной коммуникация для детей с ограниченными возможностями здоровья : учеб.-метод. пособие / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2017.
4. Баряева, Л. Б. Обучение грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : пособие для ученика / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. — СПб. : Союз, 2004.
5. Баряева, Л. Б. Обучение грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : пособие для учителя / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. — СПб. : Союз, 2004.
6. Баряева, Л. Б. Я — говорю! Я — ребенок : упражнения с пиктограммами : рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. — М. : Дрофа, 2007.
7. Баряева, Л. Б. Я — говорю! Ребенок и мир животных : упражнения с пиктограммами : рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. — М. : Дрофа, 2007.
8. Баряева, Л. Б. Я — говорю! Ребенок в семье : упражнения с пиктограммами : рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. — М. : Дрофа, 2007.

9. Баряева, Л. Б. Я — говорю! Ребенок и его дом. Упражнения с пиктограммами : рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. — М. : Дрофа, 2008.

10. Баряева, Л. Б. Я — говорю! Ребенок в школе : упражнения с пиктограммами : Рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. — М. : Дрофа, 2008.

11. Баряева, Л. Б. Я — говорю! Ребенок и явления природы : упражнения с пиктограммами : рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. — М. : Дрофа, 2008.

12. Баряева, Л. Б. Я — говорю! Ребенок и мир растений : упражнения с пиктограммами : рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. — М. : Дрофа, 2008.

13. Баряева, Л. Б. Я — говорю! Ребенок и его игрушки : упражнения с пиктограммами : рабочая тетрадь для занятий с детьми / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. — М. : Дрофа, 2007.

14. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию : сб. науч. трудов и материалов 7-й Восточно- и Центрально-Европейской науч.-практ. конф. по проблемам альтернативной и дополнительной коммуникации / сост. Л. Калиникова, М. Магнуссон. — Архангельск, 2009.

15. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении. — СПб. : Питер, 2009.

16. Программа образования учащихся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью / Л. Б. Баряева, Д. И. Бойков, В. И. Липакова и др. ; Под. ред. Л. Б. Баряевой, Н. Н. Яковлевой. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011.

17. Течнер, С. фон. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / Стивен фон Течнер. — М. : Теревифт, 2014.

18. Ушакова, О. С. Закономерности овладения родным языком: развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве. — М. : ТЦ «Сфера», 2014.

19. Штягинова, Е. А. Альтернативная коммуникация : метод. сб. / Е. А. Штягинова — Новосибирск, 2012.

20. Beukelman, D. R. Augmentative and alternative communication management of severe communication disorders in children and adults / D. R. Beukelman, P. Mirenda. — Baltimore, MD : Paul H. Brookes, 1992.

#### References

1. Al'ternativnaya i dopolnitel'naya kommunikatsiya / red.-sost. V. Ryskina. — SPb. : Skifiya, 2016.

2. Arutyunova, N. D. Diskurs / N. D. Arutyunova // Lingvisticheskiy entsikl. slov. / gl. red. V. N. Yartseva. — M. : Sovetskaya entsiklopediya, 1990. — S. 136—137.

3. Baryaeva, L. B. Tekhnologii al'ternativnoy i dopolnitel'noy kommunikatsiya dlya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya : ucheb.-metod. posobie / L. B. Baryaeva, L. V. Lopatina. — SPb. : TsDK prof. L. B. Baryaevooy, 2017.

4. Baryaeva, L. B. Obuchenie gramote detey s umerennoy i tyazheloy umstvennoy otstalost'yu : posobie dlya uchениka / L. B. Baryaeva, E. T. Loginova, L. V. Lopatina. — SPb. : Soyuz, 2004.

5. Baryaeva, L. B. Obuchenie gramote detey s umerennoy i tyazheloy umstvennoy otstalost'yu : posobie dlya uchitel'ya / L. B. Baryaeva, E. T. Loginova, L. V. Lopatina. — SPb. : Soyuz, 2004.

6. Baryaeva, L. B. Ya — govoryu! Ya — rebenok : upravneniya s piktogrammami : rabochaya tetrad' dlya zanyatiy s det'mi / L. B. Baryaeva, E. T. Loginova, L. V. Lopatina. — M. : Drofa, 2007.

7. Baryaeva, L. B. Ya — govoryu! Rebenok i mir zhivotnykh : upravneniya s piktogrammami : rabochaya tetrad' dlya zanyatiy s det'mi / L. B. Baryaeva, E. T. Loginova, L. V. Lopatina. — M. : Drofa, 2007.

8. Baryaeva, L. B. Ya — govoryu! Rebenok v sem'e : upravneniya s piktogrammami : rabochaya tetrad' dlya zanyatiy s

- det'mi / L. B. Baryaeva, E. T. Loginova, L. V. Lopatina. — M. : Drofa, 2007.
9. Baryaeva, L. B. Ya — govoryu! Rebenok i ego dom. Uprazhneniya s piktogrammami : rabochaya tetrad' dlya zanyatiy s det'mi / L. B. Baryaeva, E. T. Loginova, L. V. Lopatina. — M. : Drofa, 2008.
10. Baryaeva, L. B. Ya — govoryu! Rebenok v shkole : uprazhneniya s piktogrammami : Rabochaya tetrad' dlya zanyatiy s det'mi / L. B. Baryaeva, E. T. Loginova, L. V. Lopatina. — M. : Drofa, 2008.
11. Baryaeva, L. B. Ya — govoryu! Rebenok i yavleniya prirody : uprazhneniya s piktogrammami : rabochaya tetrad' dlya zanyatiy s det'mi / L. B. Baryaeva, E. T. Loginova, L. V. Lopatina. — M. : Drofa, 2008.
12. Baryaeva, L. B. Ya — govoryu! Rebenok i mir rasteniy : uprazhneniya s piktogrammami : rabochaya tetrad' dlya zanyatiy s det'mi / L. B. Baryaeva, E. T. Loginova, L. V. Lopatina. — M. : Drofa, 2008.
13. Baryaeva, L. B. Ya — govoryu! Rebenok i ego igrushki : uprazhneniya s piktogrammami : rabochaya tetrad' dlya zanyatiy s det'mi / L. B. Baryaeva, E. T. Loginova, L. V. Lopatina. — M. : Drofa, 2007.
14. Vvedenie v al'ternativnyuyu i dopolnitel'nuyu kommunikatsiyu : sb. nauch. trudov i materialov 7-y Vostochno- i Tsentral'no-Evropeyskoy nauch.-prakt. konf. po problemam al'ternativnoy i dopolnitel'noy kommunikatsii / sost. L. Kalinnikova, M. Magnusson. — Arkhangel'sk, 2009.
15. Lisina, M. I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii. — SPb. : Piter, 2009.
16. Programma obrazovaniya uchashchihsya s umerennoy i tyazheloy umstvennoy otstalost'yu / L. B. Baryaeva, D. I. Boykov, V. I. Lipakova i dr. ; Pod. red. L. B. Baryaevoy, N. N. Yakovlevoy. — SPb. : TsDK prof. L. B. Baryaevoy, 2011.
17. Techner, S. fon. Vvedenie v al'ternativnyuyu i dopolnitel'nuyu kommunikatsiyu: zhesty i graficheskie simvolyy dlya lyudey s dvigatel'nymi i intellektual'nymi narusheniyami, a takzhe s rasstroystvami avtisticheskogo spektra / Stiven fon Techner. — M. : Terevift, 2014.
18. Ushakova, O. S. Zakonomernosti ovladeniya rodnym yazykom: razvitiye yazykovykh i kommunikativnykh sposobnostey v doshkol'nom detstve. — M. : TTs «Sfera», 2014.
19. Shtyaginova, E. A. Al'ternativnaya kommunikatsiya : metod. sb. / E. A. Shtyaginova — Novosibirsk, 2012.
20. Beukelman, D. R. Augmentative and alternative communication management of severe communication disorders in children and adults / D. R. Beukelman, P. Mirenda. — Baltimore, MD : Paul H. Brookes, 1992.

**Е. А. Екжанова** **E. A. Ekzhanova**

Москва, Россия Moscow, Russia

**Е. В. Резникова** **E. V. Reznikova**

Челябинск, Россия Chelyabinsk, Russia

**МОДЕЛЬ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
СОПРОВОЖДЕНИЯ  
ПЕДАГОГОМ-ТЮТОРОМ  
ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ  
ИНТЕГРИРОВАННОГО  
ОБУЧЕНИЯ**

**MODEL OF PEDAGOGICAL  
SUPPORT FOR CHILDREN  
WITH DISABILITIES  
BY TUTORS UNDER  
THE CONDITIONS  
OF INTEGRATED EDUCATION**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема оказания психолого-педагогической и социально-педагогической помощи ребенку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на стыке двух теоретических парадигм: сопровождения и тьюторства. Авторами предпринята попытка учесть самые актуальные, методологически обоснованные и практико-ориентированные подходы в обеих парадигмах и создать педагогическую модель поддержки ребенка с ОВЗ и членов его семьи на этапе среднего звена школы. Исследование основано на данных, полученных в инклюзивной образовательной организации — средней общеобразовательной школе № 73 г. Челябинска. На конкретном примере рассмотрены меняющиеся целевые ориентиры, этапы сопровождения, возможности корректировки индивидуальной образовательной программы, процесс становления у ребенка ценностных учебных и личностных установок. Рассмотрены

**Abstract.** This paper considers the problem of provision of psycho-pedagogical and socio-pedagogical support to children with disabilities on the borderline between two theoretical paradigms: support and tutorship. The authors have made an attempt to take into account the most urgent methodologically validated and practically oriented approaches within both paradigms and to create a pedagogical model of support for children with disabilities and the members of their families at the intermediate secondary school stage of learning. The study is based on the data obtained in an inclusive education institution – Chelyabinsk Secondary General Education School No 73. The authors analyze the changing value-based orientations, support stages, opportunities of modification of individual educational programs, and the process of formation of value-based learning and personal aims in the child on concrete examples. The chances of performing the functions of the tutor by the pedagogues of the

возможности выполнения функций тьютора педагогами службы сопровождения школы. Сделан вывод о предпочтительности выполнения этих функций специально подготовленным квалифицированным педагогом-тьютором. В итоге обоснована и представлена апробированная модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором обучающихся с ОВЗ, реализуемая в условиях интегрированного обучения на этапе среднего звена общеобразовательной школы. Модель тьюторского сопровождения предполагает следующие этапы: 1) мотивационный (диагностический) этап; 2) ориентировочный (консультативно-проектный) — обсуждение со всеми заинтересованными лицами вариантов решения проблемы, построение прогнозов эффективности каждого варианта, выбор методов; 3) содержательно-операционный (деятельностный); 4) оценочный (рефлексивный).

**Ключевые слова:** дети с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; инклюзия; инклюзивное образование; интегрированное обучение; педагогическое сопровождение; педагоги-тьюторы; тьюторство; стимулирующее общение; индивидуальные образовательные программы.

**Сведения об авторе:** Екжанова Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор.

*Место работы:* профессор кафедры логопедии, Институт специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет.

**Контактная информация:** 119261, Россия, г. Москва, ул. Панфилова д. 8, к. 2

*E-mail:* ekzhanova@mail.ru.

school support team of specialists have been considered. The article makes a conclusion that it is desirable that these functions be performed by a specially trained pedagogue — a tutor of children with disabilities. As a result, a tested model of pedagogical support for children with disabilities by a tutor realized under the conditions of integrated education at the intermediate secondary school stage of learning has been substantiated and presented. The tutor support model presupposes the following stages: 1) motivational (diagnostic) stage; 2) orientation (consultative-project) stage — discussion of the variants of the problem solution with all those interested, making predictions about the effectiveness of each variant, choice of methods; 3) content-operational (activity-based) stage; 4) assessment (reflective) stage.

**Keywords:** children with disabilities; SEND; disabilities; inclusion; inclusive education; integrated education; pedagogical support; tutors; tutorship; stimulating communication; individual educational programs.

**About the author:** Ekzhanova Elena Anatol'yevna, Doctor of Pedagogy, Professor.

*Place of employment:* Professor of Department of Logopedics, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

**Сведения об авторе:** Резникова Елена Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент.

*Место работы:* доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, факультет инклюзивного и коррекционного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

**Контактная информация:** 454080, Россия, г. Челябинск, пр-т Ленина, 69, к. 333.

*E-mail:* elen2211@mail.ru.

**About the author:** Reznikova Elena Vasil'yevna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

*Place of employment:* Associate Professor of Department of Special Pedagogy, Psychology and Teaching Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

## Введение

Модернизация российской системы образования и смена образовательной парадигмы в начале XXI в. ориентированы на повышение качества процесса получения образования на основе актуализации личностного потенциала лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Существующие проблемы в сфере охраны здорового детства, интересы будущего страны и ее безопасности настоятельно требуют от органов государственной власти Российской Федерации, органов местного самоуправления, гражданского общества, педагогического сообщества принятия неотложных мер для улучшения положения детей и их защиты.

Однако многие проблемы пока далеки от своего разрешения. К таким относится проблема тьюторского сопровождения детей с ОВЗ в общеобразователь-

ных учреждениях в условиях инклюзивного образования.

На основании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273 (ст. 44), родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют право выбирать форму получения образования ребенком с учетом его мнения, а также с учетом рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии [16].

В современных социальных условиях многие из родителей настаивают на обучении своих детей с ОВЗ в массовых образовательных организациях, чем определяется приоритетность, во-первых, проблем социализации лиц с ОВЗ, во-вторых, проблем принятия окружающими лиц с ОВЗ и отношения к ним общества, в-третьих, проблем получения полноценного образования и комплексной коррекционно-педагогической помощи. Все выше-

сказанное позволило сформулировать проблему исследования, которая заключается в разработке модели педагогического сопровождения лиц с ОВЗ, обучающихся в общеобразовательных организациях в условиях инклюзивного образования педагогом-тьютором.

Данная проблема обусловлена противоречием между существующими трудностями развития системы общего образования и педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и недостатком научных исследований и методических разработок по их сопровождению в условиях инклюзивного образования педагогом-тьютором.

Таким образом, разработка модели педагогического сопровождения лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования педагогом-тьютором — это одна из актуальных проблем системы образования в условиях реализации инклюзивного подхода.

Выявляется и другой аспект проблемы — необходим непредвзятый взгляд на проблемы сопровождения лиц с ОВЗ с позиций тьюторства как новой модели взаимодействия взрослого наставника с учеником. Как мы знаем, тьюторство — это исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и сопровождает

процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования. Феномен тьюторства тесно связан с историей университетов средневековой Европы. К нам понятие тьюторства пришло из Великобритании, где оно как явление появилось в классических английских университетах — Оксфорде и Кембридже, но активно развивается и поныне, базируясь как на стержневой на идее индивидуализации. В России интерес к этому явлению связан с именами О. С. Газмана и П. Г. Щедровицкого, хотя идеи тьюторства мы находим еще работах Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина. Именно Д. Б. Эльконин обратил внимание педагогов на то, что при переходе ребенка с одной ступени обучения на другую без специальной помощи наставника теряются важнейшие психологические новообразования, которые сформировались у ребенка на предшествующих этапах развития. Например, он писал: «Поскольку в работе с человеком мы еще не умеем строить этих переходов, то начинаем последовательно терять: в переходе от детского сада в школу — инициативность, в переходе из младшей школы в среднюю — мышление, в переходе из основной школы в старшую — целеполагание, в переходе из старшей в институт — самоопределение ...



Встреча детского сада и школы — это встреча и детского сада, и школы, а не перевод из детского сада в школу, где школа остается такой, какая она есть, и пространство встречи не организуется, а детский сад изо всех сил пытается делать вид, что он готовит к школе. ...В такой социальной организации посредничество превращается в помощь в адаптации к уже готовым правилам и нормам. Каждый нормальный педагог знает, что таким образом ничего не может быть освоено. Нормы и правила должны быть расшатаны и проиграны человеком и заново им воссозданы в функции, нормы и правила» [20].

Вместе с членами созданной в 2007 г. Межрегиональной тьюторской ассоциации под руководством доктора педагогических наук Т. М. Ковалевой под тьюторским сопровождением мы понимаем педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания его индивидуальной образовательной программы [6; 8; 14; 15]. Как известно, индивидуализацию в образовании следует отличать от индивидуального подхода. Индивидуальный подход понимается как средство преодоления несоответствия между учебной дея-

тельностью, учебными программами и реальными возможностями ученика. Деятельность тьютора в логике индивидуального подхода направлена на преодоление трудностей в обучении, связанных с индивидуальными особенностями ученика, на поиск внешних и внутренних ресурсов для преодоления этих трудностей. Принцип индивидуализации образования означает, что за учащимися остается право на выстраивание собственного содержания образования, собственной образовательной программы. Здесь тьютор сопровождает процесс построения и реализации индивидуальной образовательной программы (ИОП), удерживает фокус своего внимания на осмысленности обучения, предоставляет учащимся возможности опробования, конструирования и реконструирования учебных форм, где стало бы возможно проявить образовательные цели и мотивы через их реальные действия [13, с. 7].

### **Материалы и методы**

Для решения обозначенной проблемы было организовано теоретическое и практическое исследование педагогического сопровождения лиц с ОВЗ педагогом-тьютором на базе практического учреждения, осуществляющего интегрированное обучение при организации учебно-

воспитательного процесса на основе «гибких классов» [5; 12; 18].

В качестве основного метода организации теоретического этапа исследования был выбран метод теоретического анализа научной литературы и нормативно-правового обеспечения отечественной системы образования.

Для практического подтверждения положений, полученных в ходе теоретического анализа литературных источников, на базе МАОУ СОШ № 73 г. Челябинска была организована практическая часть исследования. В данном исследовании принимали участие 8 обучающихся 1—8 классов с ОВЗ, имеющих рекомендации к обучению по адаптированной общеобразовательной программе начального общего образования (АОП НОО) в соответствии с ФГОС для обучающихся с ОВЗ (задержкой психического развития), нуждающихся в дополнительном сопровождении педагогом-тьютором [11; 16].

Для решения поставленных задач использовалась совокупность взаимодополняющих методов исследования. Теоретические методы: анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы и нормативно-правовых актов, обобщение научно-исследовательских работ и передового педагогического опыта по исследуемой проблеме. Эмпирические методы: тестирование,

опрос, анализ продуктов деятельности, констатирующий и формирующий эксперименты. Математические методы: количественная и качественная обработка материалов опытно-экспериментального исследования.

Практическая часть исследования проводилась в три этапа.

1. Констатирующий эксперимент: выявление уровня сформированности готовности к освоению общеобразовательных программ по русскому языку, математике и литературному чтению обучающихся с ОВЗ. Первоначальный диагностический срез был сделан в первые две адаптационные недели пребывания обучающихся в школе в ходе проведения психолого-педагогического эксперимента [12].

2. Формирующий эксперимент: разработка и реализация модели педагогического сопровождения педагогом-тьютором лиц с ОВЗ в условиях инклюзивного образования.

3. Контрольный эксперимент: проводилось исследование по выявлению особенностей педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ педагогом-тьютором и проверке эффективности реализованной модели педагогического сопровождения.

## Результаты

Термин «сопровождение» впервые появился в книге Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Д. Чередниковой

(1993) в сочетании со словом «развитие». Само слово «сопровождение» многозначно и обозначает различные явления от «сопровождения под конвоем» до совместного согласованного типа музыкального модулирования. Значения корня этого слова тоже различны и меняются в диапазоне от «вождение» до «проводить», «оставить идти самостоятельно и независимо» — не привязать к себе, а наоборот «проводить в путь», при необходимости и «сопроводить» как немощного и поддержать (Т. И. Чиркова).

В зарубежной социологии сопровождение рассматривается преимущественно в прикладных исследованиях (S. Cobb, K. Crnic, M. Greenberg, N. Robinson, A. Ragozin, T. K. Crowe, E. L. Jonson, S. W. Jacobson, K. F. Frye, Y. S. Morinada, K. Sakata, R. Koshi). В ряде зарубежных исследований (К. Валстром, К. Маклафлин, П. Зваал, Д. Романе) при характеристике процессов индивидуального развития под сопровождением понимается «сопровождение учащегося для того, чтобы он научился самостоятельно решать собственные проблемы и справляться с повседневными трудностями, что предполагает познание себя и адекватное восприятие окружающей среды» [17, с. 57].

В психологии сопровождение рассматривается как система профессиональной деятельности,

обеспечивающая создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности. Успешно организованное сопровождение помогает человеку войти в ту «зону развития», которая ему пока не доступна (Г. А. Лефрансуа).

Сопровождение в педагогике понимают как деятельность, обеспечивающую создание условий для принятия субъектом развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора (С. А. Зеленков); как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого (Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что под сопровождением в педагогике понимается особый вид взаимодействия с целью создания благоприятных условий развития субъектов взаимодействия. Так как педагогическое сопровождение является неотъемлемой частью образовательного процесса, требуется рассмотреть его с точки зрения подсистемы в системе образования. Педагогическое сопровождение понимают как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Данный подход перекликается с идеями тьюторского сопровождения, реализуемыми в современ-

ной школе, в том числе и в условиях инклюзивного образования. Как отмечает Г. М. Беспалова, «педагогическое сопровождение — это динамичный процесс все большей передачи ответственности за реализацию самообразования от учителя ученику» [4].

Тьютор определяется современными исследователями как «лицо, сопровождающее процесс освоения деятельности». Таким образом, тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения ребенка, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений с интересами и устремлениями. Тьютор (или любой педагог, осуществляющий тьюторские функции) на первых этапах обучения выступает в роли проводника ребенка в образовательное пространство школы. Он же способствует тому, чтобы подготовить ребенка к выходу за пределы этого образовательного пространства.

Возможны следующие дефиниции термина «тьютор»:

- наставник;
- человек, который учит самостоятельно решать проблемы (переводить их в задачи);
- позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск;
- тот, кто связывает в образовании своего тьюторанта процессы

учения, самовоспитания и формирования образа жизни;

– посредник (между культурным и индивидуальным, индивидуальным и корпоративным, большой историей знающих и индивидуальной историей начинающего освоение; между разными субъектами образовательного пространства — ученик, учитель, родители; и др.);

– тот, кто реформирует образовательное пространство под задачи индивидуализации образования [4; 6; 7; 8; 13; 14].

Таким образом, тьютор — это в первую очередь консультант учащегося: он может помочь ему выработать индивидуальную образовательную программу, самоопределившись по отношению к самому процессу обучения и к отдельным элементам этого процесса. В то же время он может ответить на вопрос, как использовать результаты обучения и как переложить данную учебную программу, учебную деятельность в процесс индивидуального развития этого конкретного человека (П. Г. Щедровицкий). Задача тьютора — помощь в построении индивидуального образовательного пространства как пространства проявления познавательных инициатив и интересов каждого конкретного учащегося.

Т. М. Ковалева выделяет основания, по которым можно оценить какую-либо деятельность как тьюторскую [8; 13; 14]:

- диагностика;
- многообразие предложений;
- выбор предложений;
- построение индивидуальной образовательной программы (ИОП);
- выбор маршрута реализации ИОП;
- сопровождение ИОП;
- рефлексия.

Программа педагогического сопровождения в педагогике также рассматривается через последовательную реализацию следующих шагов: диагностики сути проблемы; информационного поиска методов для ее решения; обсуждения вариантов решения проблемы и выбора наиболее целесообразного пути ее решения; оказания первичной помощи на этапе реализации плана решения; рефлексии в процессе выполнения или завершения поставленной задачи (А. П. Тряпицына, Л. Н. Бережнова, Е. И. Казакова, М. Р. Битянова и др.).

В своем исследовании мы будем опираться на определение понятия «сопровождение», предложенное Л. М. Шипицыной, в соответствии с которым в основе этого понятия лежит системно ориентированный подход, позволяющий сделать приоритетным внутренний потенциал развития личности. Сопровождение предполагает реализацию субъект-субъектных (сопровождаемый и сопровождающий) отношений,

направленных на решение проблем развития и социальной адаптации сопровождаемого. Основной функциональной нагрузкой сопровождения являются переплетающиеся и взаимодействующие процессы диагностирования, консультирования, оказания помощи и поддержки, принятия и сочувствия [18].

Таким образом, сопровождением в педагогике считается особый вид взаимодействия, имеющий целью создание благоприятных условий развития субъектов взаимодействия. Педагогическое сопровождение — это метод, обеспечивающий создание условий, при которых субъект развития сможет принять оптимальное решение в различных ситуациях жизненного выбора.

В муниципальном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 73» г. Челябинска обучаются дети с отклонениями в развитии, индивидуальные особенности которых предполагают обучение по различным видам образовательных программ на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии районного методического центра. Для таких учеников требуется разработка индивидуальных вариативных программ.

Администрацией школы выстроено взаимодействие с учреждениями дошкольного образова-

ния, районной ПМПК, поэтому педагоги и специалисты владеют информацией о том, какие дети с ОВЗ придут получать образование. Во время адаптационного периода в школе педагог-тьютор совместно с родителями определяет варианты решения вопросов школьной адаптации детей с ОВЗ, проводит беседы с родителями и ребенком, изучает особенности семейного воспитания. У подавляющего большинства детей с ОВЗ уже с первой недели обучения наблюдается выраженная школьная дезадаптация после летних каникул, особенно на этапе перехода с одной ступени получения образования на другую. Методология организации «встречи детского сада и школы» все еще ждет своего пытливого исследователя.

Школа, на базе которой проводилось данное исследование, признана инклюзивной образовательной организацией на уровне области и Российской Федерации. В основе инклюзивного обучения детей с ОВЗ лежит стремление обучать всех учащихся вместе, не выделяя детей с ОВЗ в отдельные классы, избегая тем самым формирования у них комплекса неполноценности, ощущения своей второстепенности, сохраняя в общеобразовательном классе в лице сильных учащихся образцы для роста и развития в виде своеобразной верхней план-

ки, к которой будут стремиться неуспешные школьники.

Методологические основы сопровождения: качественный подход к сопровождению (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже, Н. И. Сахаров, А. Р. Шевченко и др.), учет возрастных особенностей развития (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, А. В. Запорожец), личностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин) и деятельностный подход (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов).

Е. А. Екжанова выделяет следующие принципы сопровождения, на которых основывается деятельность специалистов коррекционного образования: этика и профессиональная компетентность; адресность, своевременность, интенсивность и непрерывность сопровождения; комплексность и системность сопровождения; принцип целостности представлений о ребенке и индивидуализации сопровождения; принцип динамического наблюдения и системного многоуровневого анализа полученных и имеющихся данных [5].

Приведем пример реализации модели тьюторского сопровождения обучающегося с задержкой психического развития на второй ступени получения образования.

Ребенок с задержкой психического развития относится к кате-

гории детей с ограниченными возможностями здоровья, так как характеризуется замедленным темпом психического развития, личностной незрелостью, нарушениями познавательной деятельности и нуждается в создании специальных условий для обучения и развития.

Рождение ребенка с нарушениями в развитии всегда является стрессом для семьи. Ребенок с ОВЗ ограничен в свободе и значимости своих социальных ролей. У него очень высокая степень зависимости от семьи, ограничены навыки взаимодействия в социуме. Проблема воспитания и развития ребенка с ОВЗ, как правило, не решаема силами одной только семьи, родители оказываются в психологически сложной ситуации: они испытывают боль, горе, чувство вины, нередко впадают в отчаяние. Таким семьям необходимо комплексное психолого-педагогическое сопровождение квалифицированных специалистов.

Ученик 5 класса Александр Н. 2007 г. рождения обучается в указанном образовательном учреждении с первого класса. В первом классе специалистами в ходе консилиума у Александра были выявлены трудности в обучении, с целью уточнения программы обучения он был отправлен на районную психолого-медико-педагогическую комис-

сию, где ему были рекомендованы обучение по адаптированным учебным планам для детей с задержкой психического развития, занятия с логопедом и психологом. Для Александра была разработана адаптированная образовательная программа и программа индивидуального сопровождения педагогом-тьютором.

Из педагогического анамнеза обучающегося Александра Н.: «Программу первого и второго класса Саша усваивал с затруднениями, но значительные проблемы начались в начале третьего класса после смерти мамы. Программа третьего и четвертого класса учащимся усвоена очень слабо. По характеру ребенок спокойный, замкнутый, друзей в классном коллективе не имеет, испытывает трудности в общении с нормативно развивающимися сверстниками». По окончании четвертого класса отцу Александра, после диагностики в районной ПМПК, было предложено изменить учебный план (предложен был учебный план для обучающихся с умственной отсталостью) из-за неусвоения общеобразовательной программы по итогам обучения в начальной школе и продолжить обучение в классе специального (коррекционного) обучения. Из-за отказа отца от рекомендаций специалисты районной ПМПК рекомендовали Александру Н. в 5 классе

обучение по адаптированным учебным планам для детей с задержкой психического развития. Однако, вследствие настояний отца, Александр в пятом классе продолжил обучение по общеобразовательной программе.

Школа, в которой обучается Александр, реализует технологию интегрированного обучения, является инклюзивной школой для обучающихся с ОВЗ, поэтому возможности открыть 5 класс специального (коррекционного) обучения в школе не было, чем была вызвана необходимость индивидуального психолого-педагогического сопровождения Александра Н.

Знакомство с Сашей педагог-тьютора началось в 5 классе, когда у него появились сложности в усвоении учебной программы, что стало очевидно в конце первой четверти. Александр Н. имел задолженности по шести основным предметам: русский язык, математика, литература, природоведение, история, обществознание — по причине отсутствия контроля за обучением со стороны родителей и доверительного отношения родителей к словам ребенка.

Со второй четверти началась серьезная разъяснительная работа с родителями по повышению внимания к сыну и контроля за обучением Саши. Отцу было рекомендовано использовать по-

хвалу, одобрение даже малейших достижений сына, контроль за выполнением домашних заданий, получение консультаций по обучению у учителей-предметников. Сын начал посещать индивидуальные коррекционные занятия у психолога и учителя-дефектолога. В конце пятого года обучения программа пятого класса Александром была не усвоена, и все специалисты, работающие с Сашей, пришли к выводу, что ребенок заниматься в классе, где двадцать пять человек, не может. Он не включается во фронтальную работу из-за неумения самостоятельно организовать свою деятельность, из-за пробелов в знаниях по ряду учебных предметов, отсутствия помощи и контроля со стороны членов семьи. На заседании психолого-медико-педагогического консилиума было решено организовать сопровождение Александра педагогом-тьютором на учебных занятиях, так как контрольных и консультативных мероприятий для родителей и Александра со стороны специалистов психолого-педагогического сопровождения школы было недостаточно. С согласия отца Александра, специалисты школьного консилиума направили мальчика на дополнительное обследование в областную ПМПК для уточнения учебного плана обучения и получения дополнительных рекомендаций по сопро-



вождению. Отец учащегося попросил помощи у специалистов школы в прохождении комиссии по причине занятости на работе и своей некомпетентности в данном вопросе.

Педагог-тьютор сотрудничал с отцом и оказывал помощь по прохождению диагностики в областной ПМПК, записи на комиссию, сбору всех необходимых документов для обследования мальчика. Тьютор взаимодействовал со специалистами областной ПМПК при записи ребенка на комиссию и ее прохождении, со специалистами поликлиники при прохождении медицинского обследования (записи на прием, выяснения расписания работы врачей, необходимых для комиссии).

По результатам экспресс-диагностики 31 августа 2017 г. областная ПМПК направила Александра на стационарное обследование в областную ПМПК для уточнения учебного плана обучения. По результатам стационарного обследования Александру поставили заключение: дисгармоничное развитие, пограничная интеллектуальная недостаточность. После прохождения стационарной диагностики ему было рекомендовано обучение и воспитание по адаптированной образовательной программе основного общего образования на основе учебного плана для специальных (коррекционных) обра-

зовательных учреждений VII вида за 5 класс с октября 2017 г. При выявлении повторной неуспеваемости в усвоении образовательной программы было предложено пройти контрольное стационарное обследование в условиях областной ПМПК. Педагог-тьютор много внимания уделил личному взаимодействию с Александром. В беседах акцент делался на личных интересах ребенка, анализе результатов участия ребенка в системе дополнительного образования, которое было достаточно интенсивным на первой ступени обучения. Были выявлены личные предпочтения мальчика в деятельности, в общении, обсуждены и поставлены целевые ориентиры на перспективы жизни и обучения. Мальчик заинтересовался рядом профессий и личностными качествами людей, необходимыми для предполагаемой профессиональной деятельности.

В настоящее время Александр Н. продолжает обучение в МАОУ СОШ № 73 г. Челябинска в 6 классе. В классе обучается 26 человек. После стационарной диагностики и личного опыта принятия со стороны взрослого мальчик адаптировался в классе, наладил товарищеские взаимоотношения в классе, подружился с одноклассником (что было отмечено даже папой мальчика). Прогресс в развитии, общении и обучении ребенка отметила и класс-

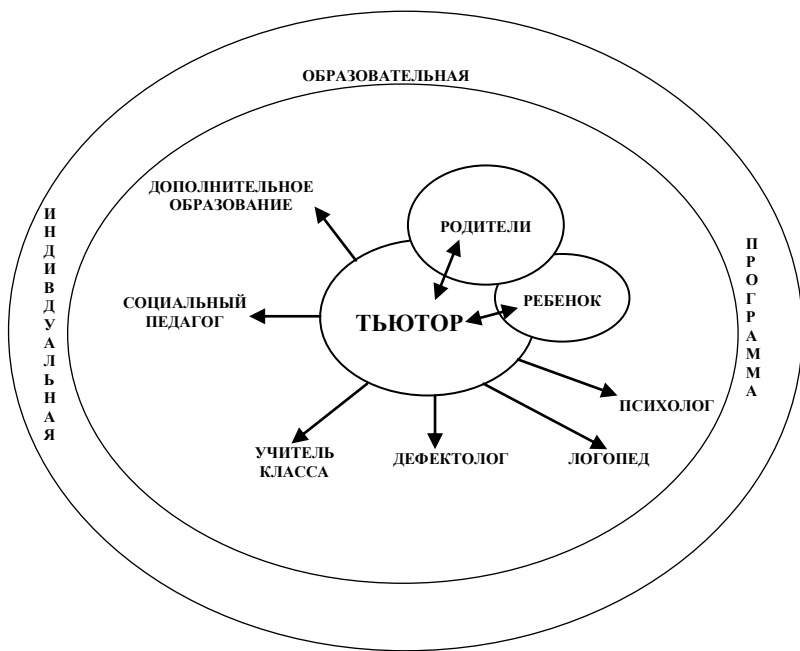
ный руководитель. Это стало возможным благодаря реализации плана последовательного и системного педагогического сопровождения педагогом-тьютором и другими специалистами помогающих профессий.

Педагог-тьютор в настоящее время ежедневно посещает класс, в котором обучается Александр, сопровождает мальчика на тех предметах, которые с трудом усваиваются ребенком (математика, русский язык, иностранный язык, история, география), беседует с учителями-предметниками и классным руководителем. В арсенале технологий тьютора есть нетрадиционные подходы, которые помогают ребенку в сложных учебных ситуациях. Например, Александра научили мнемотехникам. Он знает и активно использует приемы релаксации и снятия мышечного напряжения. Педагог-тьютор помогает Александру Н. поддерживать дружеские взаимоотношения с одноклассниками. Саша посещает внеклассные мероприятия и спортивные праздники вместе со своими одноклассниками. У него выявились определенные предпочтения в выборе досуговых программ и спортивных секций. Педагог-тьютор регулярно взаимодействует с отцом ребенка, консультируя его по вопросам оказания помощи Александру не только в

изучении и усвоении программы, но и в поддержании усилий ребенка по соблюдению и наведению чистоты у себя на столе, в своей комнате, порядка в портфеле. Отец стал разрешать Александру приводить в дом друзей. Отец начал выслушивать рассказы сына о событиях, происходящих в его жизни.

Рассмотренный пример продемонстрировал необходимость и эффективность тьюторского педагогического сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с предложенной специалистами траекторией; положительные изменения затронули в том числе взаимоотношения со сверстниками в среднем звене общеобразовательной школы. Ребенок с задержкой психического развития и его ближайшее окружение оказались способны к рефлексии и развитию перспективного видения развития в целом. Это лишь один пример реализации модели тьюторского сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивной школы. Охарактеризуем данную модель в целом.

Модель педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ педагогом-тьютором отражает структурно-организационные и содержательно-процессуальные особенности сопровождения (см. рис.).



**Рисунок.** Модель педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях интегрированного обучения

Представленная модель тьюторского сопровождения реализуется поэтапно:

1) мотивационный (*диагностический*) этап — выделение, осознание сути проблемы, ее носителей и потенциальных возможностей решения;

2) ориентировочный (*консультативно-проективный*) этап — обсуждение со всеми заинтересованными лицами вариантов решения проблемы, построение прогнозов эффективности, выбор методов. Распределяются обязанности по реализации решения,

сроки исполнения и возможность корректировки планов. На данном этапе для каждого ребенка с ОВЗ разрабатывается индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения, которая помогает в разрешении трудностей в общении, обучении, в решении вопросов профориентации, в выстраивании взаимоотношений с окружающими (учителями, сверстниками, родителями), в проведении коррекционной работы по преодолению нарушений психических процессов и эмоционально-волевой сферы.

Отдельное внимание уделяется анализу предпочтений ребенка, обсуждается вариативный спектр имеющихся перспектив;

3) содержательно-операционный (*деятельностный*) этап — разрабатываются коррекционные образовательные программы на диагностической основе применительно к конкретному ребенку. Ребенок становится полноправным участником разворачивающейся работы. Он учится думать о себе, о своем ближнем и дальнем круге общения. Образовательное пространство формируется таким образом, чтобы оно являлось пространством проявления познавательных инициатив и интересов обучающегося. И этот тезис принимается и поддерживается всеми участниками психолого-педагогического сопровождения и членами ближнего круга общения ребенка;

4) оценочный (*рефлексивный*) этап — осмысление результатов деятельности по решению проблемы; этап может быть заключительным в решении индивидуальной проблемы или стартовым в проектировании специальных методов предупреждения и коррекции массовых проблем, имеющихся в образовательном учреждении, включает итоговую педагогическую и психологическую диагностику. Учитывается степень удовлетворенности родителей сопровождением ребенка,

подведением итогов и вынесением предложений на перспективу сопровождения. А главное, оценивается степень активности ребенка в решении имеющихся проблем и возможности для его дальнейшего включения в осмысленное, творческое освоение опыта обучения, общения, жизни.

Для реализации тьюторского сопровождения в образовательном учреждении должны быть выполнены следующие условия: нормативное обеспечение тьюторского сопровождения (на уровне локальных нормативных актов); методическое обеспечение; индивидуализация учебного процесса, которая обеспечивается предоставлением самостоятельного выбора места, форм обучения, самостоятельного определения тем и направлений исследовательской, проектной и творческой деятельности; расширение пространства социальной деятельности обучающихся, которая обеспечивается включением их в различные формы презентаций, организацией профильных проб; организация пространства рефлексии, которая обеспечивается в рамках консультаций и обсуждений с обучающимися их образовательных целей и жизненных перспектив, образовательных историй и событий.

Главный инструмент обучения, воспитания и базовая функциональная обязанность педагога

га-тьютора — создание индивидуальной образовательной программы, которая постоянно уточняется и корректируется. Изменения вносятся в зависимости от совместного анализа успехов и продвижений учащегося по пути освоения знаний. Отсюда следуют и разные задачи и функции специалистов в реализации педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивной школы. Учитель-дефектолог, приходя на урок, имеет и реализует свои образовательные интересы и цели, а тьютор двигается от интересов учащихся, помогая ему реализовать его цели. Учитель-дефектолог задает нормы, содержание, маршрут и темп обучения. Педагог-психолог работает в направлении изучения и развития психических процессов школьников. Классный руководитель организует взаимодействие школьников, объединенных в классе. Социальный педагог организует работу с ребенком и его семьей, проводит диагностику, коррекцию, работает на единый результат в освоении образовательной программы. Педагог-тьютор работает над формированием самопринятия, личных предпочтений, познавательного и творческого интереса обучающегося, сопровождает реализацию индивидуальных образовательных программ.

## Заключение

В современном образовательном учреждении функции педагога-тьютора может выполнять как квалифицированный специалист, так и социальный педагог, учитель-дефектолог, иной специалист помогающих профессий. Однако предпочтение нужно отдавать профессионально подготовленному квалифицированному тьютору как носителю особого знания о способах стимулирующего общения взрослого и ребенка. В нашем исследовании педагог-тьютор помогает реализовать индивидуальные коррекционно-образовательные программы, разработанные специалистами консилиума для обучающихся с ОВЗ, оказывает ребенку помощь не только в учебной деятельности, но также координирует и прохождение медицинских комиссий и обследований, необходимых ребенку. Он становится для ребенка проводником в мир обучения, воспитания и саморазвития. Чтобы отследить динамику и эффективность коррекционных мероприятий, педагогом-тьютором осуществляется мониторинг развития учащихся. Оценка результативности педагогического сопровождения проводится на основе систематического психолого-педагогического наблюдения за учеником в ходе учебной деятельности. Практика показывает, что

только при осуществлении индивидуально дифференцированного подхода в процессе обучения ребенка в классе возможно успешное овладение учебной программой, адаптация и социализация в социуме. Мы видим, как реализуется **главная цель сопровождения**, которая состоит в том, чтобы ребенок добился как можно большего при тех способностях и возможностях, которыми он обладает, несмотря на имеющиеся у него проблемы и дефицитарность развития.

#### Литература

1. Александрова, Е. А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников / Е. А. Александрова. — М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2001. — 136 с.
2. Александровская, Э. М. Психологическое сопровождение школьников : учеб. пособие для вузов / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. — М. : Академия, 2002. — 208 с.
3. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили, 1995. — 496 с.
4. Беспалова, Г. М. Тьюторское сопровождение школьника: организационные формы и образовательные эффекты [Электронный ресурс] / Г. М. Беспалова. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: [http://thetutor.ru/school/junior\\_high\\_school\\_article03.htm](http://thetutor.ru/school/junior_high_school_article03.htm) (дата обращения: 14.10.2018).
5. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения : пособие для вузов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. — М. : Дрофа, 2008. — 210 с.
6. Зыбарева, Н. Н. Тьюторское сопровождение инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Н. Н. Зыбарева. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: [http://www.thetutor.ru/lechebn\\_ped/articles.htm](http://www.thetutor.ru/lechebn_ped/articles.htm) (дата обращения: 15.10.2018).
7. Карпенкова, И. В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями в развитии. Из опыта работы / И. В. Карпенкова ; под ред. М. Л. Семенович. — М. : ЦППРиК «Тверской», 2010. — 88 с.
8. Ковалева, Т. М. Не психолог, не классный руководитель: тьюторство как одно из направлений преодоления формальной педагогики / Т. М. Ковалева // Первое сентября. — 2004. — № 66.
9. Максимов, В. В. Современная идеология тьюторства (в свете педагогических исследований Л. С. Выготского (1896—1934 гг.)) / В. В. Максимов // Тьюторство: идея и идеология. — Томск, 1996. — С. 57—63.
10. Мустаева, Л. Г. Коррекционно-педагогические и социально-психологические аспекты сопровождения детей с ЗИП / Л. Г. Мустаева. — М. : Изд-во «Аркти», 2005. — 54 с.
11. Приказ Минобрнауки России от 19 дек. 2014 г. N 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5132> (дата обращения: 12.10.2018).
12. Резникова, Е. В. Психолого-педагогическая программа коррекционной работы / под ред. Е. В. Резниковой, Л. Е. Шевчука, А. М. Денисова. — Челябинск : Цицеро, 2013. — 108 с.
13. Тьюторское сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях, реализующих инклюзивную практику [Электронный ресурс]. — М. : МГППУ, 2012. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: [http://psycentre26.ru/docs/Commission/forprof/IO/10\\_TutorSoprDetsO](http://psycentre26.ru/docs/Commission/forprof/IO/10_TutorSoprDetsO)

grVozmZdor.pdf (дата обращения: 11.10.2018).

14. Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (28—30 марта 2012 г., г. Пермь) / под общ. ред. Л. А. Колосаповой ; ред. кол.: Т. Я. Шихова, Н. В. Юняева, Т. П. Гаврилова ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. — Пермь : ПГППУ, 2012. — 205 с.

15. Тьюторство: концепции, технологии, опыт : юбилейный сб., посвящ. 10-летию тьюторских конференций. 1996—2005. — Томск, 2005.

16. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] : 29 дек. 2012 г. № 273. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> (дата обращения: 12.10.2018).

17. Чиркова, Т. И. Психологическая служба в детском саду / Т. И. Чиркова. — М. : Педагогическое о-во России, 2001. — 224 с. — (Сер.: Психология развития).

18. Шевчук, Л. Е. «Гибкие» классы — форма оказания коррекционно-педагогической помощи учащимся с особенностями развития в условиях интегрированного обучения / Л. Е. Шевчук, Е. В. Резникова. — Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2008. — 143 с.

19. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. — СПб. : Речь, 2003. — 240 с.

20. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин ; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. — 4-е изд., стер. — М. : Академия, 2007. — 384 с.

#### References

1. Aleksandrova, E. A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoopredeleniya starshikh shkol'nikov / E. A. Aleksandrova. — M. : Gumanit. izd. tsentr «VLADOS», 2001. — 136 s.

2. Aleksandrovskaia, E. M. Psikhologicheskoe soprovozhdenie shkol'nikov : ucheb. posobie dlya vuzov / E. M. Aleksandrovskaia, N. I. Kokurkina, N. V. Kurenkova. — M. : Akademiya, 2002. — 208 s.

3. Amonashvili, Sh. A. Razmyshleniya o gumannoy pedagogike / Sh. A. Amonashvili. — M. : Izd. dom Shalvy Amonashvili, 1995. — 496 s.

4. Bespalova, G. M. T'yutorskoe soprovozhdenie shkol'nika: organizatsionnye formy i obrazovatel'nye efekty [Elektronnyy resurs] / G. M. Bespalova. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: [http://thetutor.ru/school/junior\\_high\\_school\\_article03.htm](http://thetutor.ru/school/junior_high_school_article03.htm) (data obrashcheniya: 14.10.2018).

5. Ekzhanova, E. A. Osnovy integrirovannogo obucheniya : posobie dlya vuzov / E. A. Ekzhanova, E. V. Reznikova. — M. : Drofa, 2008. — 210 s.

6. Zybareva, N. N. T'yutorskoe soprovozhdenie inkluzivnogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] / N. N. Zybareva. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: [http://www.thetutor.ru/lechebn\\_ped/articles.htm](http://www.thetutor.ru/lechebn_ped/articles.htm) (data obrashcheniya: 15.10.2018).

7. Karpenkova, I. V. T'yutor v inkluzivnoy shkole: soprovozhdenie rebenka s osobennostyami v razvitii. Iz opyta raboty / I. V. Karpenkova ; pod red. M. L. Semenovich. — M. : TsPPRiK «Tverskoy», 2010. — 88 s.

8. Kovaleva, T. M. Ne uchitel', ne psikholog, ne klassnyy rukovoditel': t'yutorstvo kak odno iz napravleniy preodoleniya formal'noy pedagogiki / T. M. Kovaleva // Pervoe sentyabrya. — 2004. — № 66.

9. Maksimov, V. V. Sovremennaya ideologiya t'yutorstva (v svete pedagogicheskikh issledovaniy L. S. Vygot'skogo (1896—1934 gg.)) / V. V. Maksimov // T'yutorstvo: ideya i ideologiya. — Tomsk, 1996. — S. 57—63.

10. Mustaeva, L. G. Korrektsionno-pedagogicheskie i sotsial'no-psikhologicheskie aspekty soprovozhdeniya detey s ZPR / L. G. Mustaeva. — M. : Izd-vo «Arktik», 2005. — 54 s.

11. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 19 dek. 2014 g. N 1598 «Ob utverzhenii federal'

- nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standartar nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya» [Elektronnyy resurs]. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: <https://minobrnauki.rf/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5132> (data obrashcheniya: 12.10.2018).
12. Reznikova, E. V. Psikhologo-pedagogicheskaya programma korektsionnoy raboty / pod red. E. V. Reznikovoy, L. E. Shevchuka, A. M. Denisova. — Chelyabinsk : Tsitsero, 2013. — 108 s.
13. T'yutorskoe soprovozhdenie detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh, realizuyushchikh inkluzivnyuyu praktiku [Elektronnyy resurs]. — M. : MGPPU, 2012. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: [http://psycentre26.ru/docs/Commission/forprof/IO/10\\_TutorSoprDetsOgrVozmZdor.pdf](http://psycentre26.ru/docs/Commission/forprof/IO/10_TutorSoprDetsOgrVozmZdor.pdf) (data obrashcheniya: 11.10.2018).
14. T'yutorskoe soprovozhdenie individual'nykh obrazovatel'nykh programm na raznykh stupenyakh obucheniya : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (28—30 marta 2012 g., g. Perm') / pod obshch. red. L. A. Kosolapovoy ; red. kol.: T. Ya. Shikhova, N. V. Yunyaeva, T. P. Gavrilova ; Perm. gos. gumanit.-ped. un-t. — Perm' : PGGPU, 2012. — 205 s.
15. T'yutorstvo: kontseptsii, tekhnologii, opyt : yubileynyy sb., posvyashch. 10-letiyu t'yutorskikh konferentsiy. 1996—2005. — Tomsk, 2005.
16. Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs] : 29 dek. 2012 g. № 273. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: <https://minobrnauki.rf/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/2974> (data obrashcheniya: 12.10.2018).
17. Chirkova, T. I. Psikhologicheskaya sluzhba v detskom sadu / T. I. Chirkova. — M. : Pedagogicheskoe o-vo Rossii, 2001. — 224 s. — (Ser.: Psikhologiya razvitiya).
18. Shevchuk, L. E. «Gibkie» klassy — forma okazaniya korektsionno-pedagogicheskoy pomoshchi uchashchimsya s osobennostyami razvitiya v usloviyakh integrirovannogo obucheniya / L. E. Shevchuk, E. V. Reznikova. — Chelyabinsk : IUMTs «Obrazovanie», 2008. — 143 s.
19. Shipitsyna, L. M. Kompleksnoe soprovozhdenie detey doshkol'nogo vozrasta / pod nauch. red. prof. L. M. Shipitsynoy. — SPb. : Rech', 2003. — 240 s.
20. El'konin, D. B. Detskaya psikhologiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / D. B. El'konin ; red.-sost. B. D. El'konin. — 4-e izd., ster. — M. : Akademiya, 2007. — 384 s.



**М. М. Ицкович, Д. Г. Кнюдде** **M. M. Itskovich, D. G. Knyudde**  
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**О ФОРМИРОВАНИИ  
ЦЕННОСТЕЙ  
СОЦИАЛЬНОГО  
ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ  
С РАССТРОЙСТВАМИ  
АУТИСТИЧЕСКОГО  
СПЕКТРА ПУТЕМ  
ТРАНСЛЯЦИИ СКАЗКИ  
В МЕТОДЕ ТОМАТИСА**

**ON THE FORMATION  
OF VALUES OF SOCIAL  
BEHAVIOR IN CHILDREN  
WITH AUTISM SPECTRUM  
DISORDER THROUGH  
TRANSLATION OF A FAIRY  
TALE IN THE TOMATIS  
METHOD**

**Аннотация.** Отмечается, что социализация детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) осложняется трудностями с интерактивной коммуникацией. Для снижения выраженности нежелательного, полевого, агрессивного и аутодеструктивного поведения используются методы биоакустической обратной связи, в том числе метод Томатиса (осуществляется воздействие на головной мозг пациента посредством трансляции через наушники и датчик костной проводимости классической музыки, сказок или установок, произносимых голосом матери). Эмпирическое наблюдение в течение двух лет за детьми, занимающимися по методу Томатиса, выявило, что у детей с РАС, которые слушали сказку «Маленький принц», по сравнению с теми, кто слушал сонаты Моцарта, отмечается более выраженное снижение уровня агрессивности (аутодеструктивности), а также более высокий уровень доброжелательности и готовности к контакту. Была выдвинута гипотеза, что сказка «Маленький

**Abstract.** The paper notes that socialization of children with autism spectrum disorder (ASD) is made even more difficult by problems with interactive communication. The methods of bioacoustic feedback, and specifically the Tomatis method (the patient's brain is stimulated by translating through earphones and bone conduction headset classical music, fairy tales or stimuli pronounced by the mother) are used to reduce the degree of manifestation of undesirable, field, aggressive or autodestructive behavior. The empirical observation of children training by the Tomatis method for a period of two years revealed that patients with ASD who listened to the fairy tale "The Little Prince" demonstrated a more marked reduction of the level of aggression (autodestructiveness) and a higher level of kindness and readiness to get in contact in comparison to the children who listened to the sonatas by Mozart. The authors posed a hypothesis that the fairy tale "The Little Prince" possesses a psycho-semantic structure forming in the child with ASD the values of empathy and communica-

принц» обладает психосемантической структурой, формирующей у ребенка с РАС ценности эмпатийности и коммуникативности и также снижающей агрессивное (аутоагрессивное) поведение. Анализируется воздействие текста сказки «Маленький принц» на акцентуации психики ребенка с расстройством аутистического спектра, показано, за счет каких психосемантических механизмов текста сказка формирует понимание и интериоризацию ценностей ребенком, у которого социальные и личностные ценности еще вообще не сформированы. Доказана особая эффективность биоакустического метода Томатиса с использованием материнского голоса с целью усиления воздействия дискурса сказки.

**Ключевые слова:** детский аутизм; расстройства аутистического спектра; социальное поведение; социальная направленность; агрессия; сказки; сказкотерапия; архетипы; арт-терапия; психотерапия; методы психотерапии.

**Сведения об авторе:** Ицкович Марк Матусович, кандидат психологических наук.

*Место работы:* доцент базовой кафедры «Коррекционная педагогика и психология», Уральский федеральный университет; медицинский психолог, государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Школа-интернат № 17».

**Контактная информация:** 620043, Россия, Свердловская обл., г. Екатеринбург, ул. Краснокамская, д. 36 / ул. Торфопрезов, д. 113 / ул. Рабочих, д. 64.

*E-mail:* svezschool@mail.ru.

**Сведения об авторе:** Кнюдде Дарья Геннадьевна.

bility, and reducing the aggressive (autoaggressive) behavior. The article analyzes the impact of the text of the fairy tale “The Little Prince” on accentuations of the psyche of the child with ASD. It is shown what psycho-semantic mechanisms of the text of the fairy tale form understanding and interiorization of the values by the child, in whom social and personal values have not been formed yet. The article proves the specific effectiveness of the bioacoustic method of Tomatis using the mother’s voice to enhance the impact of the fairy tale discourse.

**Keywords:** children’s autism; autism spectrum disorder; social behavior; social orientation; aggression; tales; fairy tale therapy; archetypes; art therapy; psychotherapy; psychotherapy methods.

**About the author:** Itskovich Mark Matusovich, Candidate of Psychology.

*Place of employment:* Associate Professor of the Basic Department “Special Pedagogy and Psychology” of the Ural Federal University; Medical Psychologist, State Public Educational Institution of Sverdlovsk Oblast “Boarding School No. 17”, Ekaterinburg, Russia.

**About the author:** Knyudde Dar’ya Gennad’yevna.

*Место работы:* аспирант кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет; сертифицированный специалист аудио-психо-фонологии по методу Альфреда Томатиса, дефектолог, АВА-терапевт, государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Школа-интернат № 17».

*Контактная информация:* 620043, Екатеринбург, ул. Краснокоамская, д. 36 / ул. Торфорезов, д. 113 / ул. Рабочих, д. 64.  
*E-mail:* cpezschool@mail.ru.

**Актуальность проблемы.** Проблема социализации детей с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС) является предметом широкого обсуждения профессиональной общественности [15]. Суть самой проблемы состоит в том, что для социализации ребенка с РАС необходимо коммуницировать с ним. Это нужно для того, чтобы транслировать ребенку установки социально приемлемых моделей поведения. Но именно интерактивная коммуникация у детей с РАС является дефицитарным процессом и характерным признаком. Коммуникация затруднена в силу разных причин: и в силу агрессивного, аутоагрессивного поведения, и в силу сниженной аффилиативной потребности, и из-за сниженной способности к подражанию [1].

Для снижения выраженности нежелательного, полевого, агрессивного и аутоагрессивного поведения используются различные методики: АВА-терапии [9; 19; 13], сенсорной интеграции [14], методики создания среды ТЕАССН [8], также кинезиология [6] и прочие многочисленные методы [16].

© Ицкович М. М., Кнюдде Д. Г., 2018

*Place of employment:* Post-graduate Student at Department of Speech Therapy and Clinic of Dysontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University; Certified Specialist in Audio-Psycho-Phonology according to the method of Alfred Tomatis, Defectologist, ABA Therapist, State Public Educational Institution of Sverdlovsk Oblast «Boarding School No. 17», Ekaterinburg, Russia.

Россия, Свердловская обл., г. Екатеринбург, ул. Краснокоамская, д. 36 / ул. Торфорезов, д. 113 / ул. Рабочих, д. 64.

Отдельный блок составляют методы биоакустической обратной связи: БАК (биоакустическая коррекция состояния головного мозга посредством гармонизирующей обработки мозговых волн пациента и трансляции их пациенту обратно), TLP («The Listening Program»), осуществляющая воздействие на головной мозг пациента посредством трансляции через наушники и датчик костной проводимости специально обработанной по частотам классической музыки), метод Томатиса (осуществляется воздействие на головной мозг пациента посредством трансляции

через наушники и датчик костной проводимости классической музыки, сказок или установок, произносимых голосом матери).

Общим в этих методах является использование акустического канала воздействия на головной мозг и центральную нервную систему для гармонизации психического состояния и поведенческих проявлений у детей с РАС, СДВГ. И многочисленные исследования доказывают их эффективность [12].

При анализе описания методов и результатов применения указанных выше методик внимание, как правило, уделяется различиям во влиянии форм музыкального воздействия на различные структуры нейронных сетей головного мозга. Однако нам не встречалось анализа воздействующего потенциала используемых при биоакустическом воздействии текстов. Между тем актуальность данной темы несомненна, поскольку речевое воздействие от психологически значимых для ребенка фигур матери и отца может быть и весьма значительным, и в то же время обладающим более широким спектром направлений, по сравнению с направленностью собственно биоакустической стимуляции топики головного мозга. О том, что влияние матери на нейробиологическое функционирование ребенка с РАС огромно и явно не-

дооценено, свидетельствуют исследования профессора психиатрии и поведенческих наук Стэнфордского университета, директора лаборатории когнитивных и системных исследований мозга Винода Менона [9].

В данной статье мы сосредоточимся на методе Томатиса, процедуры с применением которого проводятся как на материале классической музыки (Моцарта), так и с использованием зачитываемого матерью текста (сказка «Маленький принц»).

Эмпирическое наблюдение (протокол VB-MAPP) в течение 2 лет за группой из 80 детей от 3 до 7 лет с официально поставленным диагнозом группы F 84.0-4, проходящих занятия по методу Томатиса, выявило:

– более выраженное снижение уровня агрессивности (аутодеструктивности) у детей с РАС, которые слушали сказку «Маленький принц», по сравнению с теми, кто слушал сонаты Моцарта;

– более высокий уровень доброжелательности и готовности к контакту у детей с РАС, которые слушали сказку «Маленький принц», по сравнению с теми, кто слушал сонаты Моцарта.

На основе вышеперечисленных наблюдений мы выдвинули гипотезу, что сказка «Маленький принц» обладает психосемантической структурой, формирующей у ребенка с РАС ценности

эмпатийности и коммуникативности и снижающей агрессивное (аутоагрессивное) поведение.

С целью проверки выдвинутой гипотезы при помощи экспертной программы ВААЛ [10; 6] был проведен контент-анализ сказки «Маленький принц». Контент-анализ включал в себя три подвида: нагрузку на категории, связи категорий, эмоционально-лексические оценки. Оценки нормализованы относительно текста длиной в 1 тыс. слов

Обсудим результаты контент-анализа.

Среди категории «Акцентуаций», актуализируемых данным тестом, наиболее выраженной оказалась акцентуация «демонстративность» (14,9 %). Таким образом, текст побуждает слушающего проявлять и демонстрировать себя.

В категории «Психоаналитическая символика» наиболее выраженной оказалась архетипическая символика (17, 72 %). Поскольку текст читается материнским голосом, архетипическая символика имеет явно женскую направленность. К тому же воздействие материнского голоса усиливается возрастной регрессией ребенка вследствие применения в методе Томатиса эффекта внутриутробного слуха, чем в психике ребенка формируется ассоциативная связь процедуры с пребыванием в утробе матери в перинатальный период.

В категории «Мотивы» выделяющегося по выраженности мотива не выявлено. Следовательно, сказка ориентирована не на формирование мотивов как осознанных потребностей, а напрямую воздействует на актуализацию неосознаваемых потребностей.

В категории «Потребности» ведущей является внутренняя потребность. Следовательно, текст побуждает ребенка с РАС к демонстративному (см. категорию «Акцентуации») проявлению своих потребностей, т. е. выходу из аутичного состояния.

В категории «Валентность» (эмоциональная) и отрицательная, и положительная валентность выражены практически одинаково. Следовательно, текст побуждает к демонстрации всего спектра чувств.

В категории «Инструментальная деятельность» ведущими оказываются такие виды деятельности, как трансляция и движение. Следовательно, текст побуждает к трансляции потребностей и проявлению активности, что опять-таки способствует выходу из аутичного погружения в себя.

В категории «Информация» наиболее выраженной характеристикой является «неискренность». Этот месседж текста становится понятным, если учесть смысл сказки: «Мы ответственны за тех, кого мы приручили». Текст побуждает к искренности

проявлений эмоций с близкими людьми и принятии ответственности за их чувства.

В категории «Каналы восприятия» наиболее выраженными являются зрительный, чувственный и рациональный каналы. Активизация сочетания данных каналов особенно полезна для детей с РАС, поскольку интеллектуальная, рациональная обработка информации, подаваемой в связке «вижу — чувствую», способствует развитию самоконтроля, а это, в свою очередь, очень важно для социализации аутистов.

В категории «Семантический дифференциал» выявляется *активность*. Следовательно, текст побуждает реципиента к активности, взаимодействию с социальным и предметным миром.

Категория «Передвижение» инициирует способ передвижения по типу «через» и по типу «к». Следовательно, текст побуждает к целенаправленному движению к цели (передвижение «к») через препятствия (передвижение «через»). То есть у ребенка с РАС текст формирует целенаправленность поведения и способность преодолевать фрустрационные состояния ради достижения цели.

Категория «Пространство» акцентирует нахождение на близком расстоянии. Следовательно, текст побуждает ребенка с РАС к близкому, эмпатийному контакту с окружающими людьми. Такой

способ коммуникации не может не преодолевать аутистическую замкнутость детей с РАС.

Категория «Организация событий» ориентирована на подкатегорию «Поиск причин». Поскольку операция синтеза в мышлении является слабым местом у детей с РАС, то такая направленность текста является когнитивным тренажером данной ментальной функции.

Категория «Время» в тексте определяется типами «время до» и «время неопределенное». Исходя из этого, текст ориентирует реципиента на временной континуум, выводящий причинно-следственные связи событий в связи с событиями прошлого. Это, в свою очередь, обеспечивает связанность опыта реципиента с настоящим и тем обеспечивает устойчивость личности.

В категории «Логические операции» наиболее выражена логическая операция «и». Данная логическая операция в языке означает ассоциативное связывание семантического содержания пропозиций в единое целое. Таким образом формируется синтетичность восприятия информации, что очень важно для восполнения дефицитов мышления детей с РАС в когнитивной операции «синтез».

Категория «Свой — чужой» главным образом ориентирует на взаимодействие с чужим. Следовательно, текст побуждает реци-

пиента активно взаимодействовать с «чужими». В случае с детьми с РАС «чужими» выступают люди, не входящие в близкий семейный круг. Таким образом, текст побуждает расширять социальные коммуникации с незнакомыми людьми.

Категория «Сравнение» демонстрирует преобладание подкатегории «Общность». Следовательно, при операции сравнения текст ориентирует ребенка с РАС выбрать способ оценки окружающего (окружающих) по типу нахождения между ними общего.

Категория «Центр внимания» демонстрирует преобладание таких вариантов категории, как «Он — она — оно» и «Я». Это является побуждением сосредоточивать внимание на окружающих.

В категории «Ценности» в порядке убывания частотности выделяются следующие ценности:

- гностические;
- этические;
- практические;
- практичность;
- добро;
- нравственность.

Следовательно, текст побуждает ребенка с РАС реализовать на практике этическое и доброжелательное поведение, руководствуясь тягой к познанию. Это не может не вызывать ответную положительно окрашенную реакцию окружающих и не улучшать коммуникацию ребенка с РАС.

В результате анализа содержания категорий мы видим, что текст сказки «Маленький принц» обладает выраженной ценностно-смысловой направленностью, которая и влияет на пространственно-временное восприятие себя в социально-культурной реальности, и побуждает к определенным способам активности, и задает ценностные установки и стереотипы поведения.

Однако остается невыясненным вопрос о том, насколько велик суггестивный потенциал данного текста и какие качества он формирует у слушателя.

Как мы помним, текст архетипичен и, следовательно, обладает особой побуждающей силой. Поскольку текст зачитывается матерью (находящейся с ребенком в диадических отношениях в силу особенностей его болезни), это дополнительно усиливает воздействие сказки [9].

С целью ответа на поставленные вопросы был проведен корреляционный анализ факторов контент-анализа для установления согласованности их изменений относительно категории отсчета «Архетипичность» (табл. 1). Данная категория отсчета была выбрана как основная, поскольку именно архетипические символы являются наименее цензурируемыми сознанием и наиболее сильными по влиянию на психику.

Таблица 1

Корреляционные связи категорий  
с базовой категорией «Архетипичность»

Категории	Корреляции с категорией «Архетипичность», %
Нет	-37
Желание власти	-29
Я	-29
Власть	-27
Отрицание	-25
Неискренность	-25
Уточнение информации	-23
Информация неконкретная	-23
И	-18
Информация конкретная	-17
Страх отвержения	-16
Валентность общая	-16
Отрицательная валентность	-16
Время после	-16
Внешняя потребность	-15
Следствие	-14
Время определенное	-13
Расстояние далекое	12
Ретрансляция	13
Нарушение	14
Подобие	14
Преуменьшение	15
Эстетические	16
Красота	16
Аффилиация	17
Слуховая трансляция	17
Внутри	17
Слуховое восприятие	18
Физиология	19
Инструментальная деятельность (вся)	19
Пассивность	19
Надежда на поддержку	20
Ориентация назад	20
Женская символика	21
Смерть	21
Чувственный канал	21



Категории	Корреляции с категорией «Архетипичность», %
Обработка органами чувств	21
Зрительное восприятие	23
Слуховая обработка	25
Сторона	25
Зрительный канал	27
Слуховой канал	27
Отличие	27
Позитив	29
Активность	30
Зрительная обработка	31
Позитив СД	31
Депрессивность	34
Возбудимость	39
Добро	40
Нравственность	40
Этические	43

Таблица корреляций демонстрирует, что архетипическая женская символика воздействия влечет за собой усиление в личности слушающего:

- этичности;
- нравственности;
- доброты;
- активности и возбудимости;
- позитивности.

Особенно следует отметить связь женской архетипической символики с позитивным семантическим дифференциалом, что свидетельствует об усилении в сфере сознания и саморегуляции аутичного ребенка позитивных оценок и диспозиций. Также следует отметить усиление побуждения к аффилиативной связи с окружающими.

Очень показательна отрицательная корреляционная связь:

- с логическими связями по типу отрицания («нет»);
- желанием власти взамен кооперации;
- фиксацией центра внимания на себе («я»);
- снижением страха отвержения.

Таким образом, мы можем констатировать наличие в исследуемом тексте суггестивного эффекта, побуждающего ребенка с РАС к выходу из аутистической замкнутости к эмпатийному объединению с окружающим социумом.

С целью подтверждения полученного вывода текст был проанализирован с позиций эмоционально-лексического содержания (см. табл. 2).

Таблица 2

Показатели выраженности эмоционально-лексических оценок текста

Шкалы	Оценки, баллы
Доброжелательность	7,80
Правдивость	6,50
Интеллект	5,50
Самоконтроль	5,00
Скрытность	3,10
Независимость	1,80
Деятельность	1,70
Утонченность	1,30
Необычность	1,20
Доминантность	0,50
Эгоизм	-0,20
Практичность	-0,70
Демонстративность	-2,10
Экстраверсия	-4,20
Агрессивность	-6,60

Как мы видим, подтверждают результаты корреляционного анализа. Самым ценным результатом анализа полученных данных является наличие побуждения к снижению агрессивности, крайне важного для социализации детей с РАС.

Подведем промежуточные итоги и обсудим полученные результаты.

Мы можем констатировать, что сказка обладает мощным модифицирующим личностный эффект. Более того, сказка задает определенные ценности и паттерны поведения, соответствующие данным ценностям. Что еще более интересно, данное воздействие оказывает социализирующий эффект на детей с ментальными нарушениями и наруше-

ниями коммуникации; меняет восприятие времени и пространства; управляет проявлениями чувств и эмоций, ограничивая одни и поощряя другие. Можно сказать, что сказка формирует понимание и интериоризацию ценностей ребенком, у которого социальные и личностные ценности еще вообще не сформированы.

Эти явления уже неоднократно отмечались ранее, однако в нашем исследовании есть ряд новых принципиальных моментов:

- подача текста осуществляется архетипически значимой фигурой матери;

- подача текста суггестивна и усилена способом воздействия (нейросенсорная стимуляция Томатиса, активизирующая моторные зоны мозга);

–подача текста сказки направлена в обход сознания, поскольку осуществляется прямое воздействие на нейронные сети зон Вернике и Брока, аналитических зон неокортекса;

–способ подачи и пропозициональное содержание текста согласованно ориентированы на компенсацию дефектов обработки информации и ее избирательности. Поскольку у детей с различными нарушениями развития, особенно с аутизмом, часто наблюдаются дефекты в системе, обрабатывающей информацию, поступающую из окружающей среды (сенсорная интеграция), постольку у них отсутствует механизм избирательного отбора сенсорной информации, в результате чего нервная система выстраивает своеобразную защиту от избытка информации в виде полного невосприятия окружающей среды;

–сочетание тренировки слухового анализатора различными частотами и подачи тех же звуковых сигналов с использованием костной проводимости не только развивает возможности сенсорной интеграции у детей с РАС, но и внедряет определенные паттерны субъективной обработки информации (ценностно-смысловые паттерны, установки и доминанты текста сказки).

Нам представляется возможным предположить, что в данном

исследовании нам удалось нащупать механизм формирования ценностей в когнитивной сфере языковыми средствами.

**Механизм** нам представляется следующим.

В категории «Каналы восприятия» текст задает наиболее выраженные каналы получения, обработки и выражения информации. Тем самым воспринимаемому предписываются каналы восприятия объективной реальности и, следовательно, нужный лектору тип ее восприятия.

При этом категория «Информация» предписывает локус ее субъективной оценки.

Для того чтобы такое предписание текста было воспринято, необходимо авторитетное внешнее подкрепление (значимая фигура, например, матери) и внутренняя субъективная мотивация (потребности).

Описывая средствами языка определенный *тип потребности*, который созвучен потребностям читающего, текст задает еще и *акцентуацию* выражения психического состояния в вербализованных конструкциях. Такая связка задает диадку: латент (потребности) — манифест (акцентуация), которая позволяет выразить свои потребности через определенную акцентуацию самовыражения. По сути текст осуществляет психологическую разрядку аффекта, что крайне привлекательно для лиц,

страдающих от нереализованности своих потребностей.

Для того чтобы придать внутриспсихическим процессам энергию и динамику, развертывание текста осуществляется в определенной *символике*, которая обуславливает роль персонажей текста как выразителей системы символов. Персонажи (как символы) должны быть максимально ассоциативно близки или антипатичны воспринимающему как субъекты самоидентификации, самоотжествления, проецирования и отчуждения.

Категория «Организация событий» между персонажами, например «поиск причин», задает определенный тип оценки последовательности событий. А категория «Логические операции» предписывает тип мышления.

Категория «Свой — чужой» задает групповую идентификацию воспринимающего (кого он считает своими) и через это формирует приемлемые поведенческие стратегии, смыслы и ценности. В свою очередь, «Семантический дифференциал» характерологически описывает персонажей, придавая им определенные характеристики по нескольким шкалам оценки в общем семантическом поле. Это позволяет автору (лектору) задать читающему ценностную шкалу отношения к персонажам (и их паттернам поведения).

Посредством категории «Сравнение» при идентификации воспринимающего с кем-либо из персонажей текст задает способ сравнения себя с остальными персонажами и тем формирует критерий оценивания окружающей социальной ситуации и ценностный принцип организации коммуникации с другими. При этом категория «Центр внимания» указывает воспринимающему на то, на чем нужно фиксировать внимание в оценке социальной ситуации: на себе или на других.

Вся эта диспозиция взаимоотношений персонажей разворачивается в категориях «Пространство» и «Время». Пространство организует и предписывает персонажу, с которым самоидентифицируется воспринимающий, тесноту коммуникативных связей с другими персонажами. Тем самым воспринимающему предписывается коммуникативная модель. А категория «Время» в тексте определяет организацию внутреннего опыта воспринимающего при попадании его в реальную жизненную ситуацию сходного типа.

Все эти психолингвистические воздействия приводят воспринимающего:

–к формированию мотивов воспринимающего в ходе усвоения текста и сверки их с истолкованием мотивов в самом тексте (категория «Мотивы»);

–определенному способу действовать (предписывается семантическим средствами в категории «Инструментальная деятельность»);

–определенному способу движения к цели (категория «Передвижение»);

–закреплению в психике предписываемых текстом ценностных интерпретаций паттернов поведения персонажей (категория языковых средств, фиксирующих категорию «Ценности»).

В заключение хочется добавить, что если у воспринимającego нет причин для критического восприятия информации и есть внутреннее побуждение отреагировать на представление в тексте потребностей, то формирование ценностно-смыслового паттерна взаимодействия с реальностью становится практически неизбежным.

### Литература

1. Аутизм в России и в мире [Электронный ресурс] // РИА «Новости». — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: <http://ria.ru/spravka/20120402/615322608.html>.
2. Бардышевская, М. К. Аутизм в современном социальном контексте / М. К. Бардышевская // Аргументы и факты. — 2013. — 17 мая.
3. Бондаренко, Т. А. Формирование коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра [Электронный ресурс] / Т. А. Бондаренко, Е. С. Федосеева // Известия ВГПУ. — 2015. — № 9-10 (104). — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-navykov-u-detej-s-rasstroystvom>

ami-autisticheskogo-spektra (дата обращения: 19.09.2018).

4. Золотовицкий, Р. Больные аутизмом: право на диагноз [Электронный ресурс] / Р. Золотовицкий // Российское агентство правовой и судебной информации (РАПСИ). — 2012. — 21 дек. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: [http://rapsinews.ru/legislation\\_publication/20121221/265866280.html](http://rapsinews.ru/legislation_publication/20121221/265866280.html).

5. Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра : сб. материалов 2-й Всерос. науч.-практ. конф. (22—24 нояб. 2017 г., Москва) / под общ. ред. А. В. Хаустова. — М. : ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. — 456 с.

6. Лохова, С. К. Игра слов в политическом дискурсе: компьютерный анализ политической метафоры : дис. ... канд. филол. наук / Лохова С. К. — М., 2007. — 185 с.

7. Лущик, У. Б. Лечение детского аутизма. Кинезитерапия [Электронный ресурс] / У. Б. Лущик, И. П. Бабий, Н. Г. Лущик. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: <http://www.medicinform.net/fizio/kinezo.htm>.

8. Никольская, О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О. С. Никольская, Е. Р. Бабенская, М. М. Либлинг. — М. : Теревинф, 2010. — 288 с.

9. Разживина, М. И. Компетентностный ресурс в деятельности клинического психолога при работе в детских реабилитационных учреждениях [Электронный ресурс] / М. И. Разживина // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие : сетевой журн. — 2013. — № 1. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: <http://humjournal.rzgm.ru/art&id=21>.

10. Реализация и области применения системы ВААЛ-2000 [Электронный ресурс]. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: <http://www.vaal.ru/proekt/vaal2000.php>.

11. Трушина, В. Н. Адаптивная саморегуляция психофизиологического состояния детей с синдромом нарушения внимания с гиперактивностью на основе ЭЭГ-акустической внешней обратной

связи : дис. ... канд. мед. наук : 03.00.13 : защищена 26.11.2009 : утверждена 17.03.2010 / Трушина Вера Николаевна. — СПб., 2009. — 134 с.

12. Уиндер, С. На «ты» с аутизмом / С. Уиндер [и др.]. — М. : Теревинф, 2013. — 510 с.

13. Cooper, J. Applied Behavior Analysis / J. Cooper, T. Heron, W. Heward. — 2nd ed. — Harlow : Pearson Education Limited, 2006. — 800 p.

14. Edelson, S. Understanding and Treating Self-Injurious Behavior [Electronic resource]. — 2016. — Mode of access: [https://www.autism.com/symptoms\\_self-injury](https://www.autism.com/symptoms_self-injury).

15. Horner, R. H. Problem behavior interventions for young children with autism: a research synthesis / R. H. Horner, E. Carr, A. Todd, H. Reed // *Journ. of autism and developmental disorders*. — 2002. — № 32 (5). — P. 423—446.

16. Minshawi, N. F. The association between self-injurious behaviors and autism spectrum disorders / N. F. Minshawi, S. Hurwitz, J. C. Fodstad, S. Biebl, D. H. Morriss, C. J. McDougle // *Psychology Research and Behavior Management*. — 2014. — № 7. — P. 125—136.

17. Schaaf, R. C. Occupational therapy using a sensory integrative approach for children with developmental disabilities / R. C. Schaaf, L. J. Miller // *Ment. Retard. Dev. Disabil. Res. Rev.* — 2005. — № 11 (2). — P. 143—148.

18. Suggested citation [Electronic resource] / C. Wong, S. L. Odom, K. Hume, A. W. Cox, A. Fettig, S. Kucharczyk, T. R. Schultz [et al.] // Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. — 2014. — Mode of access: <http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf>.

19. Supekar, K. Deficits in mesolimbic reward pathway underlie social interaction impairments in children with autism / K. Supekar, J. Kochalka, M. Schaer, H. Wakeman, S. Qin, A. Padmanabhan, V. Menon // *Brain : a journal of neurology*. — 2018. — Vol. 141. — No. 9. — P. 2795—2805.

## References

1. Autizm v Rossii i v mire [Elektronnyy resurs] // RIA «Novosti». — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: <http://ria.ru/spravka/20120402/615322608.html>.

2. Bardyshevskaya, M. K. Autizm v sovremennom sotsial'nom kontekste / M. K. Bardyshevskaya // *Argumenty i fakty*. — 2013. — 17 maya.

3. Bondarenko, T. A. Formirovanie kommunikativnykh navykov u detey s rasstroystvami avtisticheskogo spektra [Elektronnyy resurs] / T. A. Bondarenko, E. S. Fedoseeva // *Izvestiya VGPU*. — 2015. — № 9-10 (104). — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnykh-navykov-u-detey-s-rasstroystvami-avtisticheskogo-spektra> (data obrashcheniya: 19.09.2018).

4. Zolotovitskiy, R. Bol'nye autizmom: pravo na diagnoz [Elektronnyy resurs] / R. Zolotovitskiy // Rossiyskoe agentstvo pravovoy i sudebnoy informatsii (RAPSI). — 2012. — 21 dek. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: [http://rapsinews.ru/legislation\\_publication/20121221/265866280.html](http://rapsinews.ru/legislation_publication/20121221/265866280.html).

5. Kompleksnoe soprovozhdenie detey s rasstroystvami avtisticheskogo spektra : sb. materialov 2-y Vseros. nauch.-prakt. konf. (22—24 noyab. 2017 g., Moskva) / pod obshch. red. A. V. Khaustova. — M. : FRTs FGBOU VO MGPPU, 2017. — 456 s.

6. Lkhova, S. K. Igra slov v politicheskom diskurse: komp'yuternyy analiz politicheskoy metafory : dis. ... kand. filol. nauk / Lkhova S. K. — M., 2007. — 185 s.

7. Lushchik, U. B. Lechenie detskogo autizma. Kineziterapiya [Elektronnyy resurs] / U. B. Lushchik, I. P. Babiy, N. G. Lushchik. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: <http://www.medicinform.net/fizio/kinezo.htm>.

8. Nikol'skaya, O. S. Autichnyy rebenok. Puti pomoshchi / O. S. Nikol'skaya, E. R. Banskaya, M. M. Libling. — M. : Terevinf, 2010. — 288 s.

9. Razzhivina, M. I. Kompetentnostnyy resurs v deyatelnosti klinicheskogo psikhologa pri rabote v detskikh rehabilitatsionnykh uchrezhdeniyakh [Elektronnyy resurs] /

- M. I. Razzhivina // *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitiye : setevoy zhurn.* — 2013. — № 1. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: <http://humjournal.rzgm.ru/art&id=21>.
10. Realizatsiya i oblasti primeneniya sistemy VAAL-2000 [Elektronnyy resurs]. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: <http://www.vaal.ru/proekt/vaal2000.php>.
11. Trushina, V. N. Adaptivnaya samoreguliyatsiya psikhofiziologicheskogo sostoyaniya detey s sindromom narusheniya vnimaniya s giperaktivnost'yu na osnove EEG-akusticheskoy vneshney obratnoy svyazi : dis. ... kand. med. nauk : 03.00.13 : zashchishchena 26.11.2009 : utverzhdena 17.03.2010 / Trushina Vera Nikolaeвна. — SPb., 2009. — 134 s.
12. Uinder, S. Na «ty» s autizmom / S. Uinder [i dr.]. — M. : Terevinf, 2013. — 510 s.
13. Cooper, J. Applied Behavior Analysis / J. Cooper, T. Heron, W. Heward. — 2nd ed. — Harlow : Pearson Education Limited, 2006. — 800 p.
14. Edelson, S. Understanding and Treating Self-Injurious Behavior [Electronic resource]. — 2016. — Mode of access: [https://www.autism.com/symptoms\\_self-injury](https://www.autism.com/symptoms_self-injury).
15. Horner, R. H. Problem behavior interventions for young children with autism: a research synthesis / R. H. Horner, E. Carr, A. Todd, H. Reed // *Journ. of autism and developmental disorders.* — 2002. — № 32 (5). — P. 423—446.
16. Minshawi, N. F. The association between self-injurious behaviors and autism spectrum disorders / N. F. Minshawi, S. Hurwitz, J. C. Fodstad, S. Biebl, D. H. Morriss, C. J. McDougle // *Psychology Research and Behavior Management.* — 2014. — № 7. — P. 125—136.
17. Schaaf, R. C. Occupational therapy using a sensory integrative approach for children with developmental disabilities / R. C. Schaaf, L. J. Miller // *Ment. Retard. Dev. Disabil. Res. Rev.* — 2005. — № 11 (2). — P. 143—148.
18. Suggested citation [Electronic resource] / C. Wong, S. L. Odom, K. Hume, A. W. Cox, A. Fettig, S. Kucharczyk, T. R. Schultz [et al.] // Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. — 2014. — Mode of access: <http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf>.
19. Supekar, K. Deficits in mesolimbic reward pathway underlie social interaction impairments in children with autism / K. Supekar, J. Kochalka, M. Schaer, H. Wakeman, S. Qin, A. Padmanabhan, V. Menon // *Brain : a journal of neurology.* — 2018. — Vol. 141. — No. 9. — P. 2795—2805.

**Я. Е. Казьмина** **Y. E. Kaz'mina**  
Москва, Россия Moscow, Russia

**КОРРЕКЦИЯ  
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВЫХ  
НАРУШЕНИЙ  
У ДЕТЕЙ С АЛАЛИЕЙ  
В УСЛОВИЯХ  
РЕАБИЛИТАЦИОННОГО  
ЦЕНТРА**

**TREATMENT  
OF EMOTIONAL-  
VOLITIONAL DISORDERS  
IN CHILDREN WITH ALALIA  
UNDER THE CONDITIONS  
OF REHABILITATION  
CENTER**

**Аннотация.** Нарушения развития речи у детей приводят к негативным последствиям для развития их когнитивных процессов, эмоционально-волевой сферы, а также вызывают изоляцию, сдержанность, чувства неполноценности и другие психологические изменения. Алалия, которая является одним из тяжелых нарушений речевого развития, оказывает значительное негативное влияние на психосоциальное функционирование детей. Непонимание речи ребенка взрослыми, неприятие собственной речи ведут к трудностям в установлении и поддержании контакта с окружающими, что приводит к вторичному дефекту, который проявляется в искажении развития эмоциональной сферы. Ранняя коррекция речи дошкольников необходима для гармоничного развития ребенка. Характеризуется разработанная с опорой на практический опыт коррекционная программа, направленная на профилактику и коррекцию вторичных нарушений развития, а именно на формирование и развитие эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с речевым диагнозом «алалия», в условиях реабили-

**Abstract.** Speech development disorders in children lead to negative consequences for the development of their cognitive processes, emotional-volitional sphere, as well as cause isolation, restraint, feelings of inferiority and other psychological conditions. Alalia, which is one of the most severe disorders of speech development, has a significant negative effect on the psychosocial functioning of children. Inability to understand the child's speech by adults, and the rejection of their own speech by the children themselves lead to difficulties in establishing and maintaining contact with others, which leads to a secondary defect, which manifests itself in impairment of the development of the emotional sphere. Early speech correction of preschoolers is necessary to ensure harmonious development of the child. The paper characterizes a rehabilitation program worked out on the basis of practical experience and aimed at prevention and rehabilitation of secondary developmental disorders, specifically, at the formation and development of the emotional-volitional sphere in senior preschool children with alalia, under the conditions of a rehabilitation center. Within the framework of this program, a



тационного центра. В рамках данной программы используется целый комплекс различных психологических методов реабилитации, современные технологии, такие как тренировочный комплекс «Опти-музыка», «Сенсорная комната», специализированные компьютерные программы, игровые комплексы «Монтессори» и «Пертра». Наряду с данными методами, используются и нейропсихологические коррекционно-восстановительные процедуры, в том числе проводимые на оборудовании биологически обратной связи («БОС-тренинг»), методы коррекционной педагогики, такие как игро- и арт-терапии. Предполагается, что данная программа может рассматриваться как один из эффективных вариантов комплексного воздействия на детей с алалией для нормализации их эмоционального состояния, коррекции ряда речевых и интеллектуальных нарушений.

**Ключевые слова:** старшие дошкольники; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; алалия; эмоционально-волевая сфера; развитие речи; коррекционная работа.

**Сведения об авторе:** Казьмина Яна Евгеньевна, аспирант.

**Место работы:** кафедра клинической и специальной психологии, институт психологии, социологии и социальных отношений, Московский городской педагогический университет.

**Контактная информация:** 129226, Ленинский пр-д, д. 4, корп. 1.

**E-mail:** info@rrcdetstvo.ru.

whole range of various psychological methods of rehabilitation are used, including such modern technologies as the training complex “OptiMusic”, “Sensory Room”, specialized computer programs, and play complexes “Montessori” and “Pertra”. Neuropsychological rehabilitation procedures, including those involving biofeedback equipment (“BFB training”), methods of special pedagogy such as game and art therapy are used along with these methods. It is assumed that this program can be considered as one of the effective means of complex intervention in cases of children with alalia for normalization of their emotional state and treatment of a number of speech and intellectual disorders.

**Keywords:** senior preschool children; preschool logopedics; speech disorders; children with speech disorders; alalia; emotional-volitional sphere; speech development; rehabilitation work.

**About the author:** Kaz'mina Yana Evgen'yevna, Post-graduate Student.

**Place of employment:** Department of Clinical and Special Psychology, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

Россия, Москва, 2-й Сельскохозяйст-

Нарушения развития речи у детей, особенно в тяжелой степени, приводят к негативным последствиям для развития когнитивных процессов, эмоционально-волевой сферы, а также вызывают изоляцию, сдержанность, чувства неполноценности и другие психологические изменения [1]. Ранняя коррекция речи дошкольников необходима для гармоничного развития ребенка. Эффективность речевой стимуляции определяется широким спектром детерминант. Важную роль играют индивидуальная predisposition, влияние образовательной среды, особенности личности, а также профессионализм специалистов и компетентность в использовании ими методов воздействия. Алалия, которая является одним из тяжелых нарушений развития речи, оказывает негативное и значительное влияние на психосоциальное функционирование детей. Отношение детей к сверстникам с тяжелыми нарушениями речи не только влияет на когнитивные и мотивационные процессы, включая восприятие, внимание, память, мышление, но и трансформирует социальное поведение. Предполагается, что коррекционная работа требует планового, преднамеренного и регулярного сотрудничества с различными средами для достижения желаемых целей и форми-

рования всестороннего индивидуального развития.

В российской логопедии прочно утвердился термин «системное речевое и языковое недоразвитие» (на англ. SLU). Алалия рассматривается как наиболее сложное расстройство развития речи и языка [16]. Отмечается, что при этом дефекте дети имеют нормальный слух и сохранные предпосылки к умственному развитию. В структуре речевого дефекта при алалии нарушается процесс формирования компонентов всей языковой системы — лексики, грамматики, фонетики и, как следствие, диалогической и монологической речи [3; 7].

Грубость и системность нарушения развития речевой функции у данной категории детей может обуславливать наличие у них особенностей поведения, в том числе и негативизма, которые отличают их от сверстников с нормальной речью [2; 3; 10; 12]. Эта мысль о формировании поведения при ОНР (общем недоразвитии речи), отличного от нормы, высказана еще в 1968 г. Р. Е. Левиной. Она писала про ОНР (алалии — ядерная группа ОНР): «Совершенно очевидно, что отклонения в развитии речи не могут не сказаться на формировании всей психической жизни ребенка. Они затрудняют общение с окружающими... Как реакция

на дефект изменяются черты характера — появляется замкнутость, неуверенность в себе, негативизм, которые усугубляют влияние неполноценной речи на формирование психики ребенка» [11, с. 7]. Представления о специфичности личностного развития, как и о своеобразии развития когнитивной сферы при грубом системном недоразвитии речи, укладываются в концепцию специфических закономерностей развития детей с речевым дизонтогенезом [9].

Непонимание речи ребенка взрослыми, неприятие собственной речи ведут к трудностям в установлении и поддержании контакта с окружающими, что приводит к вторичному дефекту, который проявляется в искажении развития эмоциональной сферы [6]. Ведь именно общение с взрослыми и сверстниками способствует развитию эмоциональной сферы. Нельзя не упомянуть и такой специфический вид тревожности, как «речевая тревожность», возникающий в ситуации речевого неуспеха у детей с алалией, что является реакцией на проблему [1].

И. Ю. Кондратенко провела специальное изучение особенностей развития эмоциональной лексики у детей с нарушениями развития речи. Она рассматривала формирование лексики как особой семантической системы,

которая зависит от интеллектуального уровня ребенка, развития его когнитивных процессов: мышления, памяти, внимания, а также коммуникативной активности и мотивационной сферы [7; 8]. Автор сделал вывод, что владение эмоциональной лексикой необходимо дошкольникам, поскольку она выступает в качестве средства коммуникации, и поэтому требуется осуществлять систематически организованную коррекционную работу по формированию эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речевого развития, что позволит качественно и количественно изменить уровень их коммуникативного общения.

Главная особенность эмоциональной сферы детей дошкольного периода состоит в том, что ребенок начинает различать палитру эмоций, управлять своим настроением, в психике формируется произвольность. С опорой на это и должна строиться коррекционная работа, направленная на формирование и развитие эмоционально-волевой сферы у алаликов. Л. С. Выготский считал, что основной задачей коррекционной работы с детьми является предотвращение вторичных дефектов [5]. Д. Б. Эльконин считал, что это возможно при развитии творческого потенциала ребенка [13].

Опираясь на многолетний практический опыт реабилитационного центра «Детство» Министерства здравоохранения РФ, мы разработали коррекционную программу, направленную на профилактику и коррекцию вторичных нарушений развития, а именно на формирование и развитие эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста с речевым нарушением — алалией, в условиях реабилитационного центра.

#### **Цели данной программы:**

— создание предпосылок интеллектуального, речевого и эмоционального развития ребенка и стимуляция данного развития;

— профилактика и коррекция вторичных нарушений развития;

— формирование личностных качеств, обеспечивающих условия для социальной адаптации и интеграции детей.

#### **Задачи программы:**

1. Создание предпосылок интеллектуального, речевого и эмоционального развития ребенка и стимуляция данного развития.

2. Коррекция недостатков психического развития с помощью создания оптимальных условий для гармоничного становления личности.

3. Развитие навыков межличностного взаимодействия (установление контакта, эмоционального благополучия, невербальная поддержка).

4. Коррекция проявлений аффективных реакций.

#### **5. Абилизация.**

Приведем статистические данные частоты встречаемости среди пациентов с нарушениями речевого развития детей с алалией, которые были собраны с 2016 по 2018 г. на базе психоневрологического отделения ФГБУ «Российский реабилитационный центр „Детство“» Министерства здравоохранения РФ. Всего за 2016 г. в Центре проходили реабилитацию 76 пациентов с алалией в возрасте от 3 до 7 лет (из них 17 детей с сенсорной алалией, 25 детей с моторной алалией и 39 детей с сенсомоторной алалией). В течение 2017 г. проходили реабилитацию 67 детей такого же возрастного диапазона с алалией (из них 9 детей с сенсорной алалией, 28 — с моторной алалией и 30 — с сенсомоторной алалией) [3]. Также за прошедший период 2018 г. на реабилитации были 58 детей с алалией (из них 11 детей с сенсорной алалией, 23 — с моторной алалией и 24 — с сенсомоторной алалией). Исходя из представленных данных, мы можем говорить об актуальности разработки коррекционной программы для детей с нарушениями речевого развития данной категории.

Нами разработана коррекционная программа, которая рассчитана на детей дошкольного возраста 5—8 лет с речевым ди-

агнозом «алалия», находящихся на реабилитации в психоневрологическом отделении ФГБУ «РРЦ „Детство“». Продолжительность одного курса составляет 14 дней, курсы повторяются с периодичностью раз в три месяца.

После проведенного медицинским психологом комплексного обследования назначаются коррекционные занятия, составляется индивидуальный маршрут реабилитации для каждого ребенка, даются рекомендации по сопровождению занятий для других специалистов, таких как воспитатель, учитель-дефектолог, инструктор ЛФК. Заполняется лист назначений развивающих занятий, который содержит сведения об уровне сформированности высших психических функций и эмоционально-волевой сферы ребенка. Медицинским психологом определяется наиболее приемлемая форма занятий: индивидуальная, групповая или сочетающая индивидуальную и групповую. Логопед также проводит обследование, планирует коррекционные занятия и дает с учетом уровня актуального развития коммуникативных навыков воспитанника рекомендации по речевому сопровождению занятий другим специалистам: медицинским психологам, воспитателям.

Психологические групповые или индивидуальные занятия в рамках данной программы назна-

чаются в зависимости от возраста, интеллектуальных, речевых и коммуникативных возможностей ребенка.

1. Индивидуальные занятия назначаются детям с грубыми нарушениями речевого развития (ОНР I—II уровня, согласно классификации нарушений речевого развития Р. Е. Левиной) и интеллектуальной недостаточностью, агрессивным поведением, аффективно окрашенной эмоционально-волевой сферой, старше 5 лет.

2. Групповые занятия назначаются детям с негрубыми нарушениями речевого развития (ОНР II—III уровня) и задержками психического развития, с легкой степенью интеллектуальной недостаточности, старше 5 лет.

3. Сочетание индивидуальной и групповой формы работы рекомендуется для детей с негрубыми нарушениями речевого развития (ОНР II—III уровня), высоким уровнем тревожности, при низком уровне мотивации, а также для детей с легкой степенью интеллектуальной недостаточности, старше 5 лет.

Таким образом, исходя из структуры дефекта и коррекционных возможностей, для каждого ребенка составляется индивидуальный план развивающих занятий. Занятия с психологом направлены как на формирование вербальной и невербальной лек-

стики у детей с алалией, в том числе эмоциональной лексики, так и на нивелирование поведенческих особенностей, налаживание эмоционального контакта.

Приведем пример занятия, направленного на формирование эмоциональной лексики у детей с алалией: «Занятие для детей 5—8 лет, продолжительность занятия — 20—30 минут. *Цели:* развитие эмоциональной лексики на основе базовых понятий об эмоциях; развитие эмоционально-волевой сферы ребенка. *Задачи:* научить дифференцировать средствами лексики базовые эмоциональные состояния; обучить умению выражать свои эмоции и соотносить их с изображением. *Оборудование:* пиктограммы, картинки, сюжетные картинки с изображением базовых эмоциональных состояний (радость, страх, гнев, испуг, грусть, удивление), кубик, зеркало. *Ход занятия.* Ребенок приходит на занятие. После приветствия психолог интересуется, какое настроение у ребенка.

— У меня такое (*улыбка на лице*), потому что у меня все хорошо, и я рада тебя видеть. А какое настроение у тебя, покажи? (*Ребенок мимикой выражает свое настроение, стоя перед зеркалом.*)

— Посмотри, у меня есть кубик, он мягкий на ощупь. И на каждой стороне кубика нарисовано настроение. Давай посмот-

рим, твое настроение нарисовано на кубике? Еще раз покажи свое настроение.

— Да, «Улыбка».

— Давай найдем ситуации, когда может быть радостно. (Предлагаются сюжетные картинки, на которых изображены ситуации с разными эмоциональными состояниями. Затем проговариваем или показываем каждую картинку, если ребенок сам не может сказать, какими лексическими единицами можно описать каждое эмоциональное состояние.)

Обязательно хвалим ребенка, отмечая, что у него получилось.

Затем так же проводим разбор каждой базовой эмоции. Прощание».

При индивидуальной работе занятия проходят 5 раз в неделю, продолжительность занятий составляет 20—30 минут. При групповой форме занятия в группе по 6—8 человек проходят 3 раза в неделю, продолжительность занятий составляет 30—40 минут. При сочетании индивидуальной и групповой работы индивидуальные занятия проходят 3 раза в неделю, их продолжительность составляет 20—30 минут; групповые занятия проводятся в группе по 6—8 человек 2 раза в неделю, продолжительность занятий — 30—40 минут.

Важным преимуществом данной программы является возможность проведения комплексной

коррекции, в том числе при медикаментозной терапии, которая назначается врачом-неврологом. Для преодоления речевых и эмоциональных нарушений применяются ноотропные препараты (пантогам, пирацетам, аминалон, энцефабол, фенибут, пикамилон) в сочетании с группой биотиков (глицин, аминокислоты). В одном курсе реабилитации могут одновременно сочетаться разные лекарственные препараты и методы коррекции в зависимости от актуального статуса пациента.

#### Методы *психологической коррекции*.

1. Занятия на тренировочном комплексе «Опти-музыка», представляющем собой интерактивную цветомузыкальную развивающую среду, позволяющую оптимизировать коррекционный процесс по формированию, восстановлению и развитию психомоторных функций. Основным преимуществом оборудования является длительное сохранение устойчивой мотивации к деятельности, что позволяет решать в работе с детьми следующие коррекционные задачи:

–развивать игровую и дидактическую деятельность;

–активизировать речевую деятельность у детей с тяжелыми речевыми нарушениями, нарушениями интеллектуальной деятельности и поведения (развитие произвольных вокализаций на ос-

нове звукоподражания; развитие импрессивного и экспрессивного соотношенного словаря; развитие произвольной, игровой и перцептивной деятельности; развитие коммуникативных навыков).

2. Занятия в «Сенсорной комнате» — на мультисенсорном оборудовании, направленные на преодоление трудностей в установлении эмоционального контакта, снижение эмоционального напряжения, коррекцию поведения.

3. Работа с игровыми комплексами «Монтессори» и «Пертра», которые помогают активизировать речевую и познавательную активность пациентов.

4. Целый ряд направленных на развитие познавательных процессов, устойчивой мотивации к занятиям компьютерных программ в кабинете информационно-коммуникационных технологий.

5. Используемые наряду с данными методами нейропсихологические коррекционно-восстановительные процедуры [4], в том числе на оборудовании биологической обратной связи («БОС-тренинг»), адаптированные к детскому возрасту.

Использование современных технологий реабилитации не вытесняет из практики методы коррекционной педагогики, такие как разновидности игро- и арт-терапии: музыкотерапия, игротерапия, песочная терапия, сказкотерапия, театр.

Также в коррекционной работе используются методы **индивидуального и семейного консультирования**, целью которых является создание благоприятного психоземotionalного климата в семьях воспитывающих детей с алалией. Важной задачей такой работы является включение родителей в активные формы взаимодействия, развитие уверенности в собственной компетентности, а также рефлексия — осмысление происходящих событий, своих чувств и мыслей [15; 14].

После завершения курса реабилитации психолог и логопед проводят повторное комплексное обследование с целью оценки эффективности проведенных коррекционных мероприятий, определения динамики состояния ребенка и рекомендаций по дальнейшей коррекционной работе.

С психологической точки зрения комплексная программа реабилитации положительно влияет на процессы становления и развития высших психических функций. Наряду с этим совершенствуется эмоционально-волевая сфера ребенка, формируется мотивационный настрой на занятия, повышается уровень познавательной активности, происходит активизация речевой деятельности.

#### Литература

1. Валявко, С. М. Эмоциональные переживания в ситуации речевого общения у старших дошкольников с нарушениями

речевого развития // С. М. Валявко // Системная психология и социология. — 2014. — № 2 (10). — С. 48—57.

2. Валявко, С. М. Почему дошкольники с общим недоразвитием речи резистентны к логопедическому воздействию? / С. М. Валявко // Дефектология. — 2009. — № 2. — С. 59—65.

3. Валявко, С. М. Феномен речевого негативизма у детей с алалией / С. М. Валявко, Я. Е. Казьмина // Дефектология. — 2018. — № 4. — С. 22—29.

4. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов / Т. Г. Визель. — М. : АСТ Астрель : Транзиткнига, 2005. — 384 с.

5. Выготский, Л. С. Коллектив как фактор развития дефективного ребенка // Сочинения. В 6 т. / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 5 : Основы дефектологии. — С. 196—218.

6. Кириллова, Е. В. Методы и приемы эмоциональной стимуляции безречевых детей / Е. В. Кириллова // Развитие и коррекция. — М. : Аналитический науч.-метод. центр «Развитие и коррекция», 2001. — Вып. 10. — С. 29—33.

7. Кондратенко, И. Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с ОНР / И. Ю. Кондратенко // Дефектология. — 2002. — № 6. — С. 51.

8. Кондратенко, И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи / И. Ю. Кондратенко. — М. : Айрис-Пресс, 2005. — 154 с.

9. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. — 1971. — № 6. — С. 15—19.

10. Овчинникова, Т. С. Организация управления дошкольным образовательным учреждением в системе коррекционного образования / Т. С. Овчинникова, С. М. Валявко // Вестн. ун-та (Гос. ун-т управления). — 2008. — № 12. — С. 104.

11. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левинной. — М. : Просвещение, 1967. — 368 с.



12. Филичева, Т. Б. Основы дошкольной логопедии / Т. Б. Филичева, О. С. Орлова, Т. В. Туманова. — М. : Эксмо, 2015. — 320 с.

13. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: избр. психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — 3-е изд. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. — 416 с.

14. Brannan, A. M. The coregiver strain questionnaire measuring the impact on the family of living with a child with serious emotional disturbance / Ana Maria Brannan, Craig Anne Heflinger, Leonard Bickman // *Journ. of emotional and behavioral disorders*. — 1997. — Vol. 5. — No. 4. — P. 212—222.

15. Siedlaczek-Szwed, A. Supporting families in correcting dyslalia in children / Aleksandra Siedlaczek-Szwed, Agata Jałowicka-Franja / *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference* (May 26th — 27th, 2017). — 2017. — Vol. 3. — P. 117—126.

16. Tumanova, T. Russian Scientific Trends of Specific Language Impairment in Childhood / Tatiana Tumanova, Tatiana Filicheva // *Advances in Speech-language Pathology* / ed. by Fernanda Dreux M. Fernandes. — InTech, 2017. — P. 274—314.

#### References

1. Valyavko, S. M. Emotsional'nye perezhivaniya v situatsii rechevogo obscheniya u starshikh doshkol'nikov s narusheniyami rechevogo razvitiya // S. M. Valyavko // *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya*. — 2014. — № 2 (10). — S. 48—57.

2. Valyavko, S. M. Pochemu doshkol'niki s obshchim nedorazvitiem rechi rezistentny k logopedicheskomu vozdeystviyu? / S. M. Valyavko // *Defektologiya*. — 2009. — № 2. — S. 59—65.

3. Valyavko, S. M. Fenomen rechevogo negativizma u detey s alaliy / S. M. Valyavko, Ya. E. Kaz'mina // *Defektologiya*. — 2018. — № 4. — S. 22—29.

4. Vigel', T. G. Osnovy neyropsikhologii : ucheb. dlya studentov vuzov / T. G. Vi-

zel'. — M. : AST Astrel' : Tranzitkniga, 2005. — 384 s.

5. Vygotskiy, L. S. Kollektiv kak faktor razvitiya defektivnogo rebenka // *Sochine-niya*. V 6 t. / L. S. Vygotskiy. — M. : Pedagogika, 1983. — T. 5 : Osnovy defektologii. — S. 196—218.

6. Kirillova, E. V. Metody i priemy emotsional'noy stimulyatsii bezrechevykh detey / E. V. Kirillova // *Razvitie i korrektsiya*. — M. : Analiticheskiy nauch.-metod. tsentr «Razvitie i korrektsiya», 2001. — Vyp. 10. — S. 29—33.

7. Kondratenko, I. Yu. Osobennosti ov-ladeniya emotsional'noy leksikoy det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta s ONR / I. Yu. Kondratenko // *Defektologiya*. — 2002. — № 6. — S. 51.

8. Kondratenko, I. Yu. Formirovanie emotsional'noy leksiki u detey starshego doshkol'nogo vozrasta s narusheniyami rechi / I. Yu. Kondratenko. — M. : Ayris-Press, 2005. — 154 s.

9. Lubovskiy, V. I. Obshchie i spetsificheskie zakonomernosti razvitiya psikhiki anomal'nykh detey / V. I. Lubovskiy // *Defektologiya*. — 1971. — № 6. — S. 15—19.

10. Ovchinnikova, T. S. Organizatsiya upravleniya doshkol'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniem v sisteme korrektsionnogo obrazovaniya / T. S. Ovchinnikova, S. M. Valyavko // *Vestn. un-ta (Gos. un-t upravleniya)*. — 2008. — № 12. — S. 104.

11. Osnovy teorii i praktiki logopedii / pod red. R. E. Levinoy. — M. : Prosveshchenie, 1967. — 368 s.

12. Filicheva, T. B. Osnovy doshkol'noy logopedii / T. B. Filicheva, O. S. Orlova, T. V. Tumanova. — M. : Eksmo, 2015. — 320 s.

13. El'konin, D. B. Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh: izbr. psikhologicheskie trudy / D. B. El'konin ; pod red. D. I. Fel'd-shteyna. — 3-e izd. — M. : MPSI ; Voronezh : NPO «MODEK», 2001. — 416 s.

14. Brannan, A. M. The coregiver strain questionnaire measuring the impact on the family of living with a child with serious emotional disturbance / Ana Maria Brannan, Craig Anne Heflinger, Leonard Bickman //

Journ. of emotional and behavioral disorders. — 1997. — Vol. 5. — No. 4. — P. 212—222.

15. Siedlaczek-Szwed, A. Supporting families in correcting dyslalia in children / Aleksandra Siedlaczek-Szwed, Agata Jałowicka-Frania / Society. Integration. Education : Proceedings of the International Scientific

Conference (May 26th — 27th, 2017). — 2017. — Vol. 3. — P. 117—126.

16. Tumanova, T. Russian Scientific Trends of Specific Language Impairment in Childhood / Tatiana Tumanova, Tatiana Filicheva // Advances in Speech-language Pathology / ed. by Fernanda Dreux M. Fernandes. — InTech, 2017. — P. 274—314.

**А. В. Кубасов** **A. V. Kubasov**  
**Л. В. Христоробова** **L. V. Khristolyubova**  
**А. В. Цыганкова** **A. V. Tsygankova**  
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**ЛИЧНОСТНО  
ОРИЕНТИРОВАННЫЙ  
ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ  
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО  
КОМПОНЕНТА  
ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ  
ЗДОРОВЬЯ**

**PERSONALITY ORIENTED  
APPROACH  
IN THE FORMATION  
OF LINGUISTIC COMPONENT  
WHILE TEACHING  
CHILDREN WITH  
DISABILITIES**

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам формирования лингвистического компонента в образовании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Отдельно рассматривается личностно ориентированный подход в обучении: учет различий в психической деятельности правого и левого полушарий головного мозга, позволяющий определить особенности сенсорного восприятия учащимися учебного материала. Делаются выводы о важности определения у обучающихся модальностных характеристик, которые могут быть положены в основу формирования у них орфографической грамотности. Приводятся типы упражнений со словарными словами, помогающие сформировать и закрепить слуховой, зрительный и кинестетический образы слова у детей с разными модальностными характеристиками. Определяется важность лексических упражнений в системе орфографической работы, значимость изучения

**Abstract.** The article is devoted to the issues of formation of the linguistic component in the education of students with disabilities. Special attention is paid to the personality oriented approach in learning: taking into account differences in the mental functions of the right and left hemispheres of the brain making it possible to determine the peculiarities of sensory perception of the learning material by the children. The authors make a conclusion about the importance of modality characteristics in the pupils which can be taken as a basis of formation of their orthographic literacy. The article describes several types of exercises on the vocabulary words aimed to create and reinforce auditory, visual and kinesthetic images of the word in children with different modality characteristics. The authors determine the importance of lexical exercises in the system of orthographic work, the significance of learning the syntagmatic connections of vocabulary words in connection with the development of vocabu-

синтагматических связей словарного слова в связи с развитием словаря, грамматических умений, связности речи и орфографической грамотности. В связи с этим предлагаются комплексные задания, при выполнении которых внимание обучающихся одновременно направлено на усвоение орфографии, на правильное произношение, на образование грамматических форм слов, на активизацию словаря и на развитие связной речи. Статья предназначена для обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», педагогов и всех участников системы коррекционного образования.

**Ключевые слова:** личностно ориентированный подход; лингвистический компонент; модальностные характеристики; дети с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; орфографическая грамотность; словарная работа; лексические упражнения; методика преподавания русского языка.

**Сведения об авторе:** Кубасов Александр Васильевич, доктор филологических наук.

*Место работы:* профессор кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет.

**Сведения об авторе:** Христоролюбова Людмила Викторовна, кандидат филологических наук.

*Место работы:* доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет.

lary, grammar skills, speech coherence and orthographic literacy. In this connection, complex tasks presupposing that the pupils' attention is simultaneously focused on acquisition of orthography, correct pronunciation, word form derivation, activation of vocabulary and development of coherent speech are suggested in the article. The paper is addressed to university students in the field of training 44.03.03. "Special (Defectological) Education", pedagogues and all participants of the system of special education.

**Keywords:** personality oriented approach; linguistic component; modality characteristics; children with disabilities; SEND; disabilities; orthographic literacy; learning vocabulary; lexical exercises; methods of teaching Russian.

**About the author:** Kubasov Aleksandr Vasil'yevich, Doctor of Philology.

*Place of employment:* Professor of Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**About the author:** Khristolyubova Lyudmila Viktorovna, Candidate of Philology.

*Place of employment:* Associate Professor of Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Сведения об авторе:** Цыганкова Анна Владиславовна, кандидат филологических наук.

*Место работы:* доцент кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, Институт специального образования, Уральский государственный педагогический университет.

**Контактная информация:** 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 116.

*E-mail:* uspumpsd@mail.ru.

Лингвистический компонент в образовании обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) связан не только с овладением основными языковыми единицами и правилами их употребления, но и с формированием способности использовать устную и письменную форму речи для решения соответствующих жизненных задач. Об этом говорится во всех вариантах адаптированных основных образовательных программ (АООП), соответствующих Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) [11].

Под лингвистическим компонентом понимается конкретный языковой и речевой материал: единицы разных языковых уровней (фонетического, лексического, грамматического) и речевые высказывания, которые обусловлены лексической темой и речевой ситуацией. Однако главным объектом изучения в образовательных учреждениях, реали-

© Кубасов А. В., Христоробова Л. В., Цыганкова А. В., 2018

**About the author:** Tsygankova Anna Vladislavovna, Candidate of Philology.

*Place of employment:* Associate Professor of Department of Theory and Methods of Teaching Persons with Disabilities, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 116.

зующих АООП образования лиц с ОВЗ, остается слово, поскольку оно является основной единицей языка. На словарном материале изучается фонетический состав лексемы и его слоговая структура, в связи с написанием конкретных слов рассматриваются правила графики и орфографии, при анализе классов лексем различных частей речи усваиваются грамматические категории и нормы словоизменения.

Между тем известно, что при усвоении языковых единиц учебного материала разным обучающимся требуется неодинаковое количество времени, что зависит не только от особенностей их нозологии и интеллектуальных способностей, но и от особенностей восприятия получаемой информации [2; 8]. Этой проблематике посвящены исследования Р. Сперри [19] и его последователей (С. Спрингер, Г. Дейч, К. Ханнафорд, Т. П. Хризман, В. Д. Еремеева и др.). Работы по изучению раз-

личий в психической деятельности правого и левого полушарий головного мозга позволяют учитывать особенности сенсорного восприятия учебного (в том числе и языкового) материала обучающимися одного класса или группы на основе модальности восприятия [2; 8; 14].

Этот подход при правильной и своевременной диагностике позволяет разделить школьников по признаку предпочитаемой модальности: «правополушарных» — на визуалов и кинестетиков. Первые опираются при усвоении информации на зрительное, вторые — на мышечное, вкусовое, обонятельное и осязательное восприятие. Для «левополушарных», или аудиалов, главным является слуховое восприятие. Модальностные характеристики обучающихся являются «одним из самых мощных фильтров, определяющих модель мира человека... Если одну и ту же вещь последовательно дать визуалам, аудиалам и кинестетикам, можно обнаружить, что первые будут ее рассматривать, вторые попросят рассказать о ней, а третьи начнут ее ощупывать» [7, с. 105].

Исследования в данной области также показывают, что большинство обучающихся относится к группе равнополушарных, а «чистые» визуалы, кинестетики и аудиалы испытывают значительные трудности в разных видах учеб-

ной деятельности [4]. Диагностика ведущей модальности, так же как выявление и учет психофизиологических особенностей обучающихся, способствует реализации личностно ориентированного подхода и создает благоприятные условия для успешного усвоения учебного материала.

Современная дидактика в рамках формирования лингвистического компонента большое значение придает орфографической грамотности обучающихся, которая является важной предпосылкой развития языковой личности и лингвистической культуры. Орфографическая грамотность помогает в усвоении школьных дисциплин и влияет на социализацию (Л. И. Айдарова, Т. Д. Бочкарова, В. Ф. Иванова, Г. Н. Приступа, Т. Г. Рамзаева, В. В. Репкин, Н. С. Рождественский, А. В. Текучев и др.). Однако формирование орфографической грамотности всегда является проблематичным, особенно в обучении детей с ОВЗ.

В коррекционной методике существует хорошо разработанная и во многом алгоритмизированная система формирования орфографических навыков [1]. Используемые в ней методы и приемы (орфографическое проговаривание со списыванием и без него, зрительно-предупредительные диктанты, условно-графические схемы, подчеркивания и выделения, таблицы «дежурных»

слов, письмо по памяти и т. д.) можно модифицировать с учетом лично-сти ориентированного подхода. В этом плане представляется интересной классификация орфографических упражнений, предложенная Н. С. Рождественским еще в 1960 г., в которой учитывается характер используемых анализаторов, участвующих при выполнении упражнений. Здесь выделяются задания, основанные на зрительном восприятии (списывание), слуховом восприятии (диктанты) и кинестетическом восприятии (морфемный и словообразовательный анализ, деление слов на слоги) [13]. Модальностные характеристики обучающихся позволяют определить приоритетное использование какого-либо типа упражнений при формировании орфографической грамотности [10; 14].

Работа над словарными словами осуществляется в нескольких направлениях: лексическая работа (обогащение, уточнение и активизация словаря); работа над морфемной структурой и словообразованием слова; грамматическая работа, включающая изучение морфологических особенностей и синтаксических возможностей словарных слов; собственно орфографическая работа, сочетающая развитие навыка фонетически правильного письма и формирование навыка письма по

правилу. С опорой на эти направления учителя-практики каждое словарное слово, представленное в учебнике, предлагают рассматривать в разных аспектах [17]. Приведем примеры.

**А́ДРЕС**, -а, мн. -а, -ов, м.

1. Надпись на письме, почтовом отправлении, указывающая место назначения и получателя. 2. Местонахождение, местожительство, а также обозначение, название местонахождения, местожительства.

*Однокоренные слова.* Адресок, адресант, адресат. Адресный, адресованный. Адресовать, адресоваться.

*Словосочетания, предложения.* Точный адрес. Переменить адрес. Служебный адрес. Дать свой адрес. Попросить адрес.

*Этимология.* Заимствовано из польского языка в XVIII в. Польское слово *adres* восходит к французскому *adresse*.

**ОТЭ́ЧЕСТВО**, -а; ср.

Страна, где человек родился и к гражданам которой он принадлежит.

*Однокоренные слова.* Отечественный. Отеческий.

*Словосочетания, предложения.* Любовь к отечеству. Он защищал свое отечество.

*Этимология.* Образовано в древнерусском языке от *отць* — «отец» по методу кальки с греческого *patria*.

Словарная статья для каждой лексемы содержит общую грамматическую характеристику словарного слова, его лексическое

значение, перечень однокоренных слов, словосочетания и предложения с данным словом, а также этимологию слова. Подобное представление словарных слов поможет организовать орфографическую работу с учетом лично-стно ориентированных характеристик обучающихся с ОВЗ. Приведем примеры заданий со словарными словами из учебников 5—8 классов для детей с нарушением интеллекта. В основном они имеют лексическую направленность, однако задания для детей с разными модальными характеристиками можно переформулировать и уточнить («послушай», «запиши», «спиши», «разложи» и т. п.). Опорой для выполнения могут послужить словарные статьи в рабочих тетрадях.

1. Распредели слова по общему значению: *фрукты, помещение, животное (яблоко, жираф, фойе, комната, медведь, вокзал, апельсин, верблюд, завод)*.

2. Найди в каждой строке лишнее слово. Подчеркни его. Объясни, по какому принципу отобраны слова.

*Запад, север, ветер, восток.*

*Печенье, конфета, апельсин, мороженое.*

*Пенал, тетрадь, телефон, карандаш.*

3. Дополни словосочетания подходящими по смыслу словами из скобок: *Приземлиться на .... Ра-*

*ботать на .... Плыть в .... Участвовать в... (экскаватор, аэродром, демонстрация, океан).*

4. Сгруппируй слова по темам.

*Долото, мандарин, молоток, апельсин, лимон, пила.*

5. К словам *беседа, зная, дорога* подбери синонимы. Составь с ними предложения.

6. К словам *защита, победа, до свидания* подбери антонимы. Составь с ними предложения.

7. Назови одним словом: *1000 метров — ...; сентябрь, октябрь, ноябрь — ...; жители страны, области, города — ...*

8. Образуй возможные словосочетания со словами *океан, мужчина, сервис*:

*а) огромный, злой, добрый;*

*б) большой, фарфоровый, красивый;*

*в) тихий, огромный, синий.*

9. Укажи, в каких случаях слова имеют переносное значение.

*Железная воля. Семена вражды. Железная руда. Семена пшеницы. Железная дорога. Железный нож.*

10. В данных предложениях замени слово *картина* синонимами *произведение, кинофильм, вид*.

*В нашем кинотеатре показывают новую картину. На выставке были представлены картины молодых художников. С вершины горы открылась прекрасная картина.*

11. Расположи предложения в определенном порядке так, чтобы



получился текст. Выдели словарные слова.

*Оживает и береза. Наступил март. Деревья оживают. Корни ее начинают жадно высасывать влагу из земли.*

Лексическим упражнениям в системе орфографической работы следует отводить особое место. Сначала необходимо раскрыть предметную и понятийную отнесенность слова, так как слово является одновременно и единицей речи, и единицей мышления [3]. Ознакомление с предметной отнесенностью слова может проходить через включение слова в контекст или использование наглядности. Более сложным путем идет формирование понятийной отнесенности слова, которое предполагает внутреннее отделение слова от предмета. На этом этапе у обучающихся с ОВЗ необходимо сформировать следующие умения: устанавливать значение слова (семасиологический подход) и узнавать слово по толкованию лексического значения (ономасиологический подход).

На материале словарных слов проводятся наблюдения над синонимами, антонимами и омонимами, многозначностью, прямыми и переносными значениями. Обучающимся предлагают найти изучаемые слова в тексте, выявить их значение, составить с ними синтаксические единицы (словосочетания и предложения

разных типов), пояснить необходимость использования данной леммы в определенном контексте. Изучение словарных слов тесно связано с лексическими (лексико-грамматическими) упражнениями, в которых необходимо объяснить значение слова (прямое или переносное), определить многозначность и стилистические оттенки значений леммы в синонимическом ряду, самостоятельно включить слово в словосочетание, предложение или текст.

При формировании лингвистического компонента в обучении лиц с ОВЗ необходимо учитывать системные отношения леммы с другими языковыми единицами. В целях формирования языковых и речевых навыков и умений целесообразно проводить специальные наблюдения над синтагматическими и парадигматическими связями данного слова: выстраивать синонимические ряды с изучаемым словом и выделять синонимическую доминанту, подбирать к нему антонимы с учетом многозначности, объединять леммы в тематические группы.

Слово всегда находится в системных отношениях с другими единицами языка, поэтому с целью более успешного формирования лексических умений целесообразно проводить наблюдения за парадигматическими и синтагматическими связями данного

слова. Работа над парадигматикой способствует развитию у детей таких умений, как умение подбирать синонимы и антонимы, выстраивать синонимические ряды и выделять в них доминанту. Важно группировать слова в тематические группы («объединение слов, основывающееся не на лексико-семантических связях, а на классификации самих предметов и явлений») [16, с. 231] и лексико-семантические группы («объединение двух, нескольких или многих слов по их лексическим значениям») [16, с. 231].

Определение синтагматических связей изучаемого слова с орфограммой развивает у обучающихся умения включать его (иногда и путем лексических замен) в контексты разных уровней: словосочетание, предложение, текст. При этом необходимо наглядно показывать обучающимся различия в лексической и синтаксической сочетаемости слова.

Под лексической сочетаемостью понимается способность одного слова употребляться рядом с другим в определенном речевом отрезке. Синтаксическая сочетаемость — способность леммы вступать в разные грамматические связи с другими словами с учетом отнесенности ее к определенной части речи или лексико-грамматическому разряду [9].

Важно также помнить о валентности слова, способности его

присоединять зависимые слова в конкретных грамматических формах, без которых его использование в речи является неполным [6]. Знания о валентности слов формируют не только языковые, но и речевые навыки и умения.

Особое внимание в формировании лингвистического компонента следует уделять заданиям комплексного характера, в которых внимание обучающихся направлено не только на усвоение правил орфографии, но и на орфоэпию, образование и употребление грамматических форм, активизацию лексики и развитие диалогической и монологической форм речи. К таким можно отнести следующие задания:

– работа со словарями (орфографическим и толковым);

– подбор к изучаемому слову синонимов и антонимов;

– этимологический анализ, который обеспечивает осмысленность и повышает правильность и прочность запоминания непроверяемых написаний; этимологическая справка содержит информацию о происхождении слова, о его первоначальном значении, помогает «прояснить» исторический состав слова, обращение к истории слова в некоторых случаях позволяет мотивировать его современное правописание;

– различные виды работы с фразеологическими выражениями, загадками и отрывками из

стихотворений и художественных текстов, разгадывание и составление несложных кроссвордов;

—составление с изучаемым словом словосочетаний и предложений, а из группы слов — небольших текстов.

Опора на слуховой, зрительный и кинестетический образы слова в сочетании с традиционными методами и приемами, на наш взгляд, будут способствовать реализации личностно ориентированного подхода в формировании лингвистического компонента в образовании обучающихся с ОВЗ. Целенаправленная работа с языковыми единицами в разных аспектах (лексическом, грамматическом, орфографическом) признается важнейшим направлением коррекции не только речевого, но и психического развития учащихся [11]. Совершенствование лексической стороны речи и орфографической грамотности во многом помогает преодолеть проблемы в социальной адаптации и развитии познавательной деятельности, создает основу для коммуникации детей с ОВЗ.

#### Литература

1. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Электронный ресурс] : учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А. К. Аксенова. — М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: [http://www.pedlib.ru/Books/5/0076/5\\_0076-1.shtml](http://www.pedlib.ru/Books/5/0076/5_0076-1.shtml).

2. Белянин, В. П. Основы психолингвистической диагностики / В. П. Белянин. — М. : Тривола, 2000. — 248 с.

3. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. — М. : Изд-во Акад. педагогических наук РСФСР, 1956. — 520 с.

4. Гриндер, М. Исправление школьного конвейера / М. Гриндер. — М. : Институт общегуманитарных исследований, 2001. — 320 с. — (НЛП в педагогике).

5. Еремеева, В. Д. Мальчики и девочки — два разных мира / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. — М. : Линка-пресс, 1998. — 184 с.

6. Кацнельсон, С. Д. К понятию типов валентности / С. Д. Кацнельсон // Вопросы языкознания. — 1987. — № 3. — С. 20—32.

7. Ковалев, С. В. НЛП педагогической эффективности / С. В. Ковалев. — М. : Московский психолого-социальный ин-т ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. — 160 с. — (Б-ка психолога).

8. Коновалова, Н. И. Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе / Н. И. Коновалова // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 11. — С. 195—202.

9. Кубрякова, Е. С. В поисках сущности языка: когнитивные исследования / Е. С. Кубрякова. — М. : Знак : Ин-т. языкознания РАН, 2012. — 208 с.

10. Николаева, Е. А. Личностно ориентированное обучение орфографической грамотности младших школьников с нарушением речи [Электрон. ресурс] : учеб. пособие / Е. А. Николаева, К. Е. Панасенко, М. В. Садовски, Г. Е. Воробьева // Междунар. журн. экспериментального образования. — М., 2015. — № 10-2. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=8556>.

11. О введении ФГОС ОВЗ [Электронный ресурс] : письмо М-ва образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 // Консультант плюс. — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://qps.ru/5X4gm>.

12. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми множественными

нарушениями развития : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. И. А. Филатова, Е. В. Каракулова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2018.

13. Рождественский, Н. С. Свойства русского правописания как основа методики его преподавания / Н. С. Рождественский. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. — 304 с.

14. Сиротюк, А. Л. Модальные характеристики учащихся как основа формирования учебной мотивации / А. Л. Сиротюк // Народное образование. — 2006. — № 1. — С. 132—138.

15. Спрингер, Г. Левый мозг, правый мозг / Г. Спрингер, Г. Дейч. — М.: Мир, 1983. — 256 с.

16. Филин, Ф. П. Очерки по теории языкознания / Ф. П. Филин. — М.: Наука, 1982. — 334 с.

17. Хайруллина, Л. Х. Изучение словарных слов в специальной (коррекционной) школе / Л. Х. Хайруллина, Л. В. Христолюбова ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2015.

18. Ханнафорд, К. Мудрое движение / К. Ханнафорд. — М.: Восхождение, 2000.

19. Sperry, R. W. The great cerebral commissure / R. W. Sperry // Scientific American. — 1964. — No 210(1). — P. 42—52.

#### References

1. Aksenova, A. K. Metodika obucheniya russkomu yazyku v spetsial'noy (korrektsionnoy) shkole [Elektronnyy resurs] : ucheb. dlya stud. defektol. fak. pedvuzov / A. K. Aksenova. — M.: Gumanitar. izd. tsentr «VLADOS», 2004. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: [http://www.pedlib.ru/Books/5/0076/5\\_0076-1.shtml](http://www.pedlib.ru/Books/5/0076/5_0076-1.shtml).

2. Belyanin, V. P. Osnovy psikholingvisticheskoy diagnostiki / V. P. Belyanin. — M.: Trivola, 2000. — 248 s.

3. Vygotskiy, L. S. Izbrannye psikhologicheskie issledovaniya / L. S. Vygotskiy. — M.: Izd-vo Akad. pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1956. — 520 s.

4. Grinder, M. Ispravlenie shkol'nogo konveyera / M. Grinder. — M.: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2001. — 320 s. — (NLP v pedagogike).

5. Eremeeva, V. D. Mal'chiki i devochki — dva raznykh mira / V. D. Eremeeva, T. P. Khrizman. — M.: Linka-press, 1998. — 184 s.

6. Katsnel'son, S. D. K ponyatiyu tipov valentnosti / S. D. Katsnel'son // Voprosy yazykoznanija. — 1987. — № 3. — S. 20—32.

7. Kovalev, S. V. NLP pedagogicheskoy effektivnosti / S. V. Kovalev. — M.: Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy in-t ; Voronezh: Izd-vo NPO «MODEK», 2001. — 160 s. — (B-ka psikhologa).

8. Konovalova, N. I. Resursy rechevoy psikhodiagnostiki v obrazovatel'nom protsesse / N. I. Konovalova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2015. — № 11. — S. 195—202.

9. Kubryakova, E. S. V poiskakh sushchnosti yazyka: kognitivnye issledovaniya / E. S. Kubryakova. — M.: Znak : In-t yazykoznanija RAN, 2012. — 208 s.

10. Nikolaeva, E. A. Lichnostno orientirovannoe obuchenie orfograficheskoy gramotnosti mladshikh shkol'nikov s narusheniem rechi [Elektron. resurs] : ucheb. posobie / E. A. Nikolaeva, K. E. Panasenko, M. V. Sadovski, G. E. Vorob'eva // Mezhdunar. zhurn. eksperimental'nogo obrazovaniya. — M., 2015. — № 10-2. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=8556>.

11. vvedenii FGOV OVZ [Elektronnyy resurs] : pis'mo M-va obrazovaniya i nauki RF ot 11 marta 2016 g. № VK-452/07 // Konsul'tant plyus. — Elektron. dan. — Rezhim dostupa: <http://qps.ru/5X4gm>.

12. Psikhologo-pedagogicheskoe sprovozhdenie detey s tyazhelymi mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya : ucheb.-metod. posobie / avt.-sost. I. A. Filatova, E. V. Karakulova ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2018.

13. Rozhdestvenskiy, N. S. Svoystva russkogo pravopisaniya kak osnova metodiki ego prepodavaniya / N. S. Rozhdestvenskiy. — M.: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR, 1960. — 304 s.

14. Sirotyuk, A. L. Modal'nostnye kharakteristiki uchashchikhsya kak osnova formirovaniya uchebnoy motivatsii /

- A. L. Sirotiyuk // Narodnoe obrazovanie. — 2006. — № 1. — S. 132—138.
15. Springer, G. Levyy mozg, pravyy mozg / G. Springer, G. Deych. — M. : Mir, 1983. — 256 s.
16. Filin, F. P. Ocherki po teorii yazykoz-naniya / F. P. Filin. — M. : Nauka, 1982. — 334 s.
17. Khayrullina, L. Kh. Izucheniye slovarnykh slov v spetsial'noy (korrektsionnoy) shkole / L. Kh. Khayrullina, L. V. Khristolyubova ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2015.
18. Khannaford, K. Mudroe dvizhenie / K. Khannaford. — M. : Voskhozhdenie, 2000.
19. Sperry, R. W. The great cerebral commissure / R. W. Sperry // Scientific American. — 1964. — No 210(1). — P. 42—52.

**Н. М. Назарова** **N. M. Nazarova**  
Москва, Россия Moscow, Russia

**СОПРОВОЖДАЕМОЕ  
ПРОЖИВАНИЕ КАК СПОСОБ  
СОЦИАЛЬНОГО  
ВКЛЮЧЕНИЯ  
ВЗРОСЛЫХ СЛЕПОГЛУХИХ**

**SUPPORTED LIVING  
AS A WAY OF SOCIAL  
INCLUSION OF DEAF-BLIND  
ADULT PERSONS**

**Аннотация.** В статье рассматривается один из современных перспективных путей социализации и социального включения слепоглухого человека — сопровождаемое проживание. Представлены основополагающие принципы организации сопровождаемого проживания, история его становления и современное состояние (содержание, организация, обеспечение). В статье рассматриваются необходимые условия для удовлетворения жизненных потребностей слепоглухого человека. Показан удачный опыт организации и осуществления сопровождаемого проживания лиц со слепоглухотой в советское время в России на примере Загорского детского дома для слепоглухих детей. Важное место в статье отведено рассмотрению проблемы психологической и социокультурной подготовки слепоглухого к переходу от семейного проживания к сопровождаемому проживанию в условиях общины; подчеркивается необходимость соответствующей подготовки и своевременного перехода к условиям сопровождаемого проживания. Организация сопровождаемого проживания взрослых слепоглухих является распространенной формой социальной помощи во многих европейских

**Abstract.** The article deals with supported living as one of the modern perspective ways of socialization and social inclusion of a deaf-blind person. The study presents the basic principles of organization of supported living, its history and the modern state (content, organization and provision). The article considers the necessary conditions for satisfaction of the basic living needs of a deaf-blind person. The author describes successful experience of organization and implementation of supported living of deaf-blind persons in soviet times in Russia on the example of Zagorsk children's home for deaf-blind children. Much attention is paid in the article to the consideration of the problem of psychological and socio-cultural preparation of the deaf-blind person for transition from living in the family to supported living in a community; it is stressed that the corresponding preparation and the timely transition to the conditions of supported living are imperative. Organization of supported living of adult deaf-blind persons is a wide-spread kind of social assistance in many European countries, USA and Australia, whereas in modern Russia, this form of support of persons with a double sensory disorder is still in its infancy. In order to illustrate modern successful organization

странах, в США, Австралии, в то время как в современной России эта форма сопровождения человека с двойным сенсорным нарушением только начинает осваиваться. В качестве примера успешной современной организации сопровождаемого проживания в статье приводится организация деятельности в общинах «Наша деревня» и «Сельский двор» в окрестностях поселения Фишбек неподалеку от г. Ганновер (ФРГ). Рассматриваются цели, задачи, содержание и методы сопровождения, подчеркивается их индивидуальный характер применительно к каждому конкретному слепоглохому человеку. В статье описана организация функционирования общин, представлены социокультурные и иные возможности, предоставляемые слепоглохим, отмечается такой характер организации жизнедеятельности общин, который позволяет слепоглохим жителям при обеспечении приватности их проживания в то же время быть включенными в социум, осуществлять общение и взаимодействие с разными представителями социального окружения, не испытывая одиночества, удовлетворять самые различные человеческие потребности. Представлен также опыт работы городского центра дневного пребывания для взрослых слепоглохих, цель, задачи и содержание работы. В статье также представлен опыт организации сопровождаемого проживания слепоглохих в Новой Москве, организованного благотворительным фондом «Соединение» — «Тихий дом», а также опыт «Соединения» по реализации многочисленных социальных проектов, направленных на включение слепоглохих в активную социальную и культурную

of supported living, the article provides a description of organization of activity of the communities “Our Village” and “Country Yard” in the vicinity of Fischbeck, near Hannover (Germany). The study highlights the goals, tasks, content and methods of support and stresses their individual character with relation to each concrete deaf-blind person. The article describes the organization of functioning of the communities, presents socio-cultural and other opportunities granted to deaf-blind persons, and comments on such a character of organization of the life of the communities that allows deaf-blind persons to be included in the society, to communicate and interact with various representatives of social environment and to satisfy various living needs without suffering from loneliness. The author also presents the experience of the work of the city day care center for adult deaf-blind persons, its goals, tasks, and content of activities. The article also dwells on the experience of organization of supported living of deaf-blind persons in New Moscow sponsored by the charity foundation “So-edineniye” — “Quiet Home”, and the experience of “So-edineniye” in the realization of numerous social projects targeted at inclusion of deaf-blind persons in active social and cultural life. The purpose of the article is to propagate the experience of organization of supported living of adult deaf-blind persons in Russia.

жизнь. Статья направлена на распространение опыта сопровождаемого проживания взрослых слепоглухих в России.

**Ключевые слова:** сопровождаемое проживание; слепоглухие; социальное включение; самостоятельность; социальная активность; центры дневного пребывания; организация сопровождаемого проживания.

**Сведения об авторе:** Назарова Наталия Михайловна, доктор педагогических наук, профессор.

*Место работы:* зав. кафедрой психолого-педагогических основ специального образования, Институт специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет.

**Контактная информация:** 119261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 8, корп. 2.

*E-mail:* isokr.info@mgpu.ru.

Взрослый слепоглухой человек нуждается в жизненном сопровождении, которое помогает ему решать образовательные, социокультурные и житейские задачи, соответствующие периоду взрослой жизни: работа (или занятость), жилье, досуг, материальные, семейные и партнерские отношения. Характер и тяжесть сенсорных нарушений, обуславливающих значительные ограничения возможностей жизнедеятельности, вызывают необходимость обеспечивать силами социальных служб *сопровожаемое проживание* взрослому слепоглухому человеку. В данной статье рассматриваем актуальные и по-

© Назарова Н. М., 2018

**Keywords:** supported living; deaf-blind persons; social inclusion; independence; social activity; day centers; organization of supported living.

**About the author:** Nazarova Nataliya Mikhailovna, Doctor of Pedagogy, Professor.

*Place of employment:* Head of Department of Psycho-pedagogical Foundations of Special Education, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 8,

тенциальные возможности социального включения взрослого слепоглухого человека на основе адекватной организации условий его жизни.

Служба сопровождения в осуществлении сопровождаемого проживания взрослых слепоглухих опирается на следующие принципы:

–уважения личности сопровождаемого слепоглухого человека, содействия ее саморазвитию и идентификации;

–защиты социальных прав и свобод сопровождаемого;

–нормализации жизни и социальной среды сопровождаемого слепоглухого человека;



– формирования и поддержания партнерских отношений с сопровождаемым, предполагающих взаимное согласие, доверие;

– направленности помощи в сопровождении на достижение сопровождаемым максимально доступной ему самопомощи;

– фасилитации: помощи должно быть ровно столько, сколько необходимо, важно не приучать сопровождаемого чрезмерной помощью к беспомощности;

– обеспечения приватности и автономии жизни сопровождаемого;

– уважения к внутреннему образу внешнего бытового и житейского мира, выстроенного слепоглухим человеком в соответствии со своими интересами, вкусами, привязанностями.

Достижение социальной зрелости и посильной самостоятельности зависит от жизненных условий слепоглухого человека и характера организованного для него сопровождения. Достижение культурного уровня взрослым слепоглухим человеком прямо зависит от места и качества его проживания. Условия жизни имеют как объективные, так и субъективные характеристики.

Объективными, или внешними условиями, по мнению зарубежных специалистов, являются следующие.

Прежде всего это достаточное, собственное и по возможности постоянное жизненное про-

странство, обустроенное и адаптированное для проживания слепоглухого человека, в котором он ощущал бы себя полноправным хозяином, организуя его в соответствии со своими вкусами и потребностями. Это пространство для жизни и его содержимое должны быть неприкосновенной собственностью слепоглухого человека, к которой с уважением относятся окружающие, в том числе и члены его семьи.

Сопровождаемое проживание должно обеспечивать все необходимые жизненные потребности слепоглухого: экономическую защищенность и соответствующий жизненный стандарт, врачебную помощь и обслуживание, обучение, обеспечение занятости, социального включения и социальной активности, удовлетворение творческих, коммуникативных, эстетических потребностей и хобби, рекреационных и физкультурно-оздоровительных потребностей.

Необходимо предоставление возможности самостоятельно проводить свободное время, общаться, дружить, выбирать занятия по интересам, принимать решения о реализации тех или иных собственных жизненных и житейских планов. Сопровождаемое проживание предполагает также предоставление дальнейшего образования, распространяющегося на все жизненно и социально значи-

мые для слепоглухого человека сферы. Речь идет об обеспечении всех индивидуальных и социальных возможностей дальнейшего развития взрослого человека, удовлетворении потребностей и устремлений, которые способствуют развитию и самореализации его личности: профессиональное обучение или занятость, обустройство и содержание жилища, проведение свободного времени, партнерство, общение, интересы и увлечения, приобретение навыков для самообеспечения и самосохранения и многое другое.

Особенно важными представляются субъективные, или внутренние условия, к числу которых относится ощущение человеком благополучия, стабильности, надежности, своей принадлежности к значимой для него ячейке социума и уверенность в собственной идентичности.

Сопровождаемое проживание является для нашей страны пока еще достаточно новым и редким феноменом специализированной помощи для людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Зарубежные страны имеют более продолжительный и богатый опыт в этой области.

В советское время значительный опыт организации сопровождаемого проживания взрослых слепоглухих был накоплен при переводе выпускников Загорского детского дома для слепоглухих

на работу в учебно-производственном предприятии Всесоюзского общества слепых (далее УПП ВОС) и организации их проживания в общежитии при УПП. Слепоглухие молодые люди получали значительную самостоятельность в организации своего быта, питания, обустройства жилого помещения, в самостоятельном передвижении по городу (зачастую с помощью своих слабовидящих друзей или сотрудников УПП). Сопровождение десяти молодых слепоглухих обеспечивал прикрепленный воспитатель. Если слепоглухие создавали семью, то им предоставлялась квартира в общежитии. В общежитии круглосуточно поддерживалась связь как с городскими организациями, так и со всеми квартирами общежития, обеспечивалось как дневное, так и ночное дежурство социального работника, готового прийти на помощь, ответить на возникающие вопросы. Многие бытовые проблемы слепоглухие решали самостоятельно, прибегая к взаимопомощи, воспитанию которой большое внимание уделяли в процессе обучения и воспитания ребенка в Загорском детском доме. После переселения в общежитие связь с детским домом не прерывалась: слепоглухие молодые люди часто и охотно навещали свою бывшую школу, учащиеся и педагогов, участвовали в

мероприятиях и праздниках, оказывали шефскую помощь.

Однако далеко не все слепоглухие по окончании обучения в Загорском детском доме переходили жить в общежитие. Если сохранялась возможность жить в семье, выпускник переселялся в семью и трудоустраивался по линии УПП ВОС либо использовались иные возможности его трудоустройства. Жизнь в семье взрослого слепоглохого была сопряжена с целым рядом трудностей для членов семьи (отсутствие специализированной социальной службы сопровождения, старение членов семьи, материальные проблемы и др.). С утратой трудоспособности или со смертью членов семьи, способных ухаживать за взрослым слепоглохим, при неготовности или невозможности для семьи проживания в ней взрослого слепоглохого родственника неизбежно возникал вопрос о его перемещении в дом-интернат для взрослых лиц с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Призренческий характер этих учреждений и организация жизни в них по принципу медицинского учреждения, осуществляющего лишь уход и обслуживание, способствовали быстрой деградации и угасанию этих людей вследствие закрытости, отсутствия коррекционно-развивающих программ, образовательной и рекреацион-

ной составляющих повседневной жизни и возможностей социального включения жителей интерната в окружающий мир.

Уже в 70-е и 80-е гг. XX в. за рубежом создаются структуры социально-образовательной поддержки семьи, имеющей воспитанника с тяжелыми и множественными нарушениями в развитии, лишаящими его трудоспособности или ограничивающими ее. Это так называемые *центры дневного пребывания*, куда семья может на весь день привезти своего взрослого ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности, а вечером, после работы, забрать его домой. В таком центре дневного пребывания молодой человек с сенсорными нарушениями (а возможно, и с иными нарушениями) получает питание, уход, квалифицированную помощь и психолого-педагогическое сопровождение. Сюда относятся коррекционные занятия по показаниям, посильная занятость, общение и социальное взаимодействие, участие в рекреационных мероприятиях, физическая активность, удовлетворение потребности в творчестве и некоторые другие. Здесь продолжается развитие и совершенствование коммуникативных навыков, расширяются представления о моделях и ситуациях социального поведения, формируются нормы поведения для межполо-

вых партнерских контактов, расширяется причастность к происходящему в жизни — индивидуальным и социальным событиям, праздникам и мн. др. Семья, близкие взрослые могут быть уверены в том, что их нуждающийся в сопровождаемом проживании член семьи полноценно проводит каждый свой день, развиваясь личностно и социально. Центры дневного пребывания позволяют работоспособным членам семьи вернуться к своей работе, профессии, быть социально и личностно востребованными, вести полноценную жизнь.

Проблема сопровождаемого проживания слепоглоухого человека в семье сложна и неоднозначна. Она должна рассматриваться и решаться в контексте динамики всего жизненного пути этого человека и жизни его семьи, а также с точки зрения смены задач образования, социализации, изменения индивидуальных потребностей и устремлений в зависимости от возраста. Если в раннем и дошкольном возрасте наиболее комфортным для слепоглоухого ребенка является развивающая домашняя среда и окружение близких взрослых, то постепенно к школьному возрасту приоритетной становится образовательная, развивающая, социализирующая среда учебного учреждения. Возвращение в семью после окончания школы рез-

ко ограничивает уже сложившиеся потребности в постоянных социальных контактах, в общении с широким кругом знакомых, друзей, педагогов. Ограничивается и деятельностная активность и самостоятельность, снижаются социально значимые стимулы. Длительное проживание слепоглоухого человека в семье с неизбежным старением его родителей создает все большую нагрузку на них. Смерть родителей, в особенности если отсутствуют другие родственники, готовые принять на себя заботу по сопровождению слепоглоухого человека, не только вызовет удручающее воздействие на их уже немолодого ребенка, но и сделает неизбежностью необходимость покинуть родительский дом и переселиться туда, где он сможет получать помощь и поддержку в повседневной жизни.

В такие моменты, когда внешне ломается привычный уклад жизни для человека (констатация невозможности дальнейшего получения помощи в семье, прогрессирование нарушения зрения и/или слуха и осознание надвигающейся слепоглоухоты), очень важно получение квалифицированной консультации специалиста, помогающего найти приемлемый выход из критического положения. Для этого за рубежом создаются специализированные консультационные пункты (при общественных организациях или

объединениях для глухих и/или слепых, при образовательных учреждениях для слепоглухих, при реабилитационных центрах и других организациях и учреждениях), целью которых является оказание консультативной помощи слепоглухим (или слабослышащим-слабовидящим) взрослым в трудной для них жизненной ситуации с использованием всего арсенала имеющихся возможностей (варианты дальнейшего сопровождаемого проживания: в домашних условиях или с переселением в общину; обеспечение ассистентом; прохождение поддерживающего обучения — изучение средств и способов коммуникации слепоглухих, обучение мобильности, использование компьютерной техники в условиях слепоглухоты и др.).

Зарубежные специалисты полагают, что если семья не получает поддерживающую помощь мобильных служб сопровождения, то наиболее целесообразным является организация сопровождаемого проживания слепоглухого взрослого члена семьи в группах и сообществах совместного проживания общинного типа. В общине каждый ее член получает постоянное собственное жилище, обустроенное по собственному усмотрению, и располагает им в течение всей жизни. Все проживающие вовлекаются в жизнь общины и в деятельность

ее социальных служб. Местоположение общины может быть разным, она может быть организована как в городской среде (например, отдельный специально оборудованный подъезд многоквартирного жилого дома), так и за чертой города в виде коттеджного поселка, деревни, также обустроенных с учетом возможностей слепоглухих. Организация проживания базируется на разумном сочетании приватности, автономии жизни каждого и социальной включенности его в сообщество общины. Подобная организация сопровождаемого проживания взрослого слепоглухого человека — это не просто предоставление жилища. Здесь он находит такие условия жизни, в которых он защищен, уважаем, занят, востребован и может вести полноценную социальную и духовную жизнь. Это мир, в котором он живет, его вторая родина.

Подготовка к такому переселению должна идти постепенно, еще в школьном возрасте, но осуществляться оно должно не позднее 23—25 лет. Необходимо с большой осторожностью относиться к вопросам переселения слепоглухого человека, так как для него внезапность такого события может стать причиной значительной психологической травмы. Хорошо, если в общину переселяются несколько знакомых между собой, находящихся в

дружеских отношениях — например, выпускники школы.

Зарубежный опыт показывает, что такие общины не должны быть большими: сотрудники небольших открытых учреждений общинного типа гораздо больше довольны своей работой, чем их коллеги в больших домах-интернатах. Комфортнее и увереннее чувствуют себя и жители общины.

Сегодня такая организация сопровождаемого проживания взрослых слепоглохих является распространенной формой социальной помощи во многих европейских странах, в США, Австралии и др.

На примере одного из таких учреждений — Немецкого центра слепоглохих в городе Ганновер (ФРГ) — рассмотрим подробно содержание и организацию сопровождаемого проживания взрослых слепоглохих и лиц, имеющих частичные нарушения зрения и слуха, в двух организованных для этого в окрестностях поселения Фишбек общинах — «Наша деревня» и «Сельский двор».

Общины организованы при содействии немецкого Союза слепых и слабовидящих и Союза слепых и слабовидящих земли Нижняя Саксония. «Наша деревня» была открыта в 1990 г., «Сельский двор» — в 2011.

Главная цель деятельности этих учреждений — создать для жителей общины достойную

жизнь, полную смысла и удовлетворения, в основе которой — реализация их индивидуальных способностей и умений.

Ключевыми задачами сопровождаемого проживания в общинах являются:

- преодоление изоляции, обусловленной сенсорными нарушениями;

- помощь в формировании, развитии и поддержке коммуникационных систем;

- формирование и поддержка социальных контактов;

- помощь в участии в жизни местного сообщества на основе всесторонней помощи и поддержки;

- получение новых знаний, умений, развитие способностей; активизация и поддержка усилий познавать новое;

- обретение и поддержка мобильности, способностей в ориентировании;

- помощь в преодолении страхов, неуверенности;

- медицинское сопровождение, консультирование и лечение с применением всех необходимых мер;

- создание условий для проявления творческих способностей, возможностей работать руками, мастерить; организация полезных и интересных видов деятельности в мастерских, в группах поддержки или в мероприятиях режима дня.

Учреждения в своей работе базируются на принципе всесторонней поддержки проживающих в условиях безопасной и дружелюбной атмосферы, компетентности персонала, доверительных и сердечных отношений между персоналом и жителями общины, безусловного признания ценности личности каждого индивидуума.

Цели, задачи, содержание и методы сопровождения каждого подопечного индивидуальны в соответствии с его личной ситуацией.

В обеих общинах организовано сопровождаемое проживание для 127 человек — взрослых слепоглохих и лиц, имеющих значительное сочетанное нарушение зрения и слуха (слабослышащие-слабовидящие). Они распределены на 17 групп, в каждой из которых по 7 мест для проживания и 2 группы с 4 местами проживания в каждой. Каждая группа живет в своем коттедже, обеспечивается круглосуточным сопровождением (командой из 6—7 человек). Каждая из 19 групп имеет однокомнатные квартиры для индивидуального (или — по желанию — совместного) проживания, одну на каждые две комнаты ванную, общую гостиную, кухню, санитарные помещения, террасу или балкон, помещение для хозяйственных нужд и инвентаря, а также служебное помещение

для сопровождающего персонала. Персонал обеспечивает ситуационную помощь и сопровождение всех видов деятельности и мероприятий, в том числе помощь в проведении свободного времени. Они же помогают в осуществлении контактов с семьями и с внешними организациями (например, посещение врача, консультация у юриста и мн. др.).

Персонал сопровождения включает специально подготовленных ассистентов, социальных работников, тифлосурдопедагогов, специальных психологов и медицинский персонал (врачи и медсестры, имеющие соответствующую профессиональную подготовку).

Для тех жителей общины, кто не имеет значительных ограничений трудоспособности, организованы мастерские с 63 специально оборудованными рабочими местами. Это 51 место для ремесленных работ и работы в оранжерее и 12 рабочих мест для лиц, имеющих значительные нарушения в развитии и нуждающихся в усиленной поддержке.

На территории общин имеются также помещения для коррекционной работы, для занятий физкультурой, залы для проведения праздников и учебы сотрудников (повышение квалификации), бассейн, интернет-кафе, терренкур (оборудованная трасса для прогулок), велосипедная

трасса, конюшня и манеж для лечебной верховой езды, вольеры с собаками и домашними птицами. Дополнительно имеется также большая кухня, прачечная.

В оранжерее жители общин выращивают цветочную рассаду и цветы, при этом предпочтение отдается растениям с ароматами. В мастерских изготавливаются декоративные изделия, мастерят игрушки и сувениры к рождественским, пасхальным и новогодним праздникам. Работы в мастерских дифференцированы по степени трудности в зависимости от возможностей желающих трудиться. Это могут быть простейшие операции в виде сортировки, укладки предметов в коробки для тех, кто нуждается в значительной поддержке; работы, связанные с монтажом, столярными и слесарными видами деятельности, изготовление различных поделок из дерева, глины, металла, пластмассы, растительных и других материалов — для имеющих остаточное зрение и индивидуальные возможности и способности к такой работе.

Общины имеют свои торговые лавочки при мастерских, где продаются продукты трудовой деятельности жителей общины (рассада и цветы, поделки, сувениры). Слепоглухие являются и продавцами в магазине. Вырученные при реализации средства используются для нужд общин.

В общинах предусмотрено проведение широкого спектра коррекционных видов занятий в соответствии с потребностями проживающих. К ним относятся трудотерапия и занятость, лечебная верховая езда, канистерапия и общение с домашними животными и птицей (куры), занятия по стимулированию и развитию коммуникации, тренинги мобильности, тренинги навыков для повседневной жизни и самообслуживания, базальная стимуляция, развитие восприятия на основе сохранных анализаторов, физическая культура и двигательная активность (в том числе в бассейне), музыкальная терапия, кулинария, лечебная гимнастика, массаж, водные процедуры.

Жители общин не лишены возможности участвовать в религиозной жизни в зависимости от своей конфессиональной принадлежности.

Более пяти лет назад в самом Ганновере, рядом с которым расположен центр для слепоглухих, создан и успешно функционирует центр дневного пребывания для взрослых и пожилых людей с сочетаниями нарушений зрения и слуха. Его посещают около 40 человек, проживающих вне общины, в семье. Как правило, они не могут занять себя работой в мастерской по причине возраста и характера нарушений, в домашней обстановке они нередко



чувствуют себя одиноко. В центре дневного пребывания они получают поддержку и возможность развития своих житейских и бытовых умений, самообслуживания, здесь находят свой круг общения, возможности для содержательного проведения досуга. Исходной позицией всех предлагаемых центром видов деятельности является возможность доставить радость посещающим центр, испытать удовольствие от собственной деятельности, активности, общения в дружеском кругу. Центр предоставляет возможность занятий фитнесом и двигательной активности, помогает поддерживать и развивать навыки приготовления пищи, элементов творчества (лепка, изготовление кондитерских изделий, рукоделие и др.), игровой деятельности (напр., настольные игры), организует выходы в кафе или чаепития посетителей центра с изготовленными ими самими кулинарными изделиями, во время которых они с удовольствием общаются между собой. Деятельность такого центра получает очень высокую оценку у его посетителей.

Таким образом, сопровождаемое проживание взрослого слепоглухого человека — это не только помощь в решении житейских и бытовых проблем. Это многочисленные способы включения таких людей в окружаю-

щий социальный мир, это создание возможности вести полноценную, содержательную жизнь, мало чем отличающуюся от жизни обычного человека. В эту работу включаются не только государство и относящиеся к нему социальные службы. За рубежом этим занимаются благотворительные и общественные организации и объединения, значительный вклад в помощь по сопровождаемому проживанию оказывают волонтеры. Именно они занимаются поиском средств для реализации программ, включающих слепоглухих в социальную жизнь. Эти программы бывают очень разнообразны. Может быть организован на природе летний лагерь на выходные дни, где для собравшихся участников предусмотрены разные возможности для общения, приятного и интересного проведения времени, различных видов активного отдыха и развлечений: катание на лошади, на лодке, на машине, на велосипеде, игра в гольф, дартс, серфинг, лазание по альпинистской стене, компьютерные игры, изобразительная деятельность, подвижные игры, театрализованные постановки и многое другое.

Благотворительные программы могут предусматривать коллективное посещение кафе или ресторана группой знакомых слепоглухих, где они могут самостоятельно выбрать и заказать

блюда и провести время в приятном общении за едой.

Важным направлением в деятельности общественных организаций и волонтеров является работа по выявлению нуждающихся в сопровождаемом проживании слепоглохих, работа с правительственными структурами, направленная на совершенствование законодательства, финансирование и обеспечение сопровождения взрослых людей с комбинированными сенсорными нарушениями, для создания условий, позволяющих обеспечивать раннее выявление и раннюю диагностику нарушений зрения и слуха у стареющего населения начиная с 45 лет.

Россия находится в начале пути создания системы сопровождаемого проживания для лиц с нарушениями слуха и зрения. Сегодня внедряется целый ряд инициатив общественных организаций, фирм и самих слепоглохих, которые меняют жизнь слепоглохого человека, расширяя доступные ему сферы в окружающем мире.

В ноябре 2016 г. в России появилась новая, официально утвержденная профессия — тифлосурдопереводчик, имеющая государственный стандарт. Сурдопереводчики теперь оказывают помощь слепоглохим людям при посещении ими каких-либо учреждений, а также помогают в межличностной коммуникации.

Тифлосурдопереводчик определяет оптимальный маршрут следования с сопровождаемым им слепоглохим, корректирует стилистику и объем тифлосурдокомментирования, переводит устную, письменную и жестовую речь окружающих в тактильную. Все это расширяет возможности слепоглохого человека в установлении и поддержании социальных контактов — деловых, товарищеских и иных, делая его жизнь насыщенной, интересной, а его самого — достаточно самостоятельным и независимым. Такая поддержка позволяет ему вести переговоры, управлять своими финансами, посещать магазины, учреждения бытового обслуживания, медицины, культуры и многое другое. Для слепоглохих начата специальная подготовка собак-поводырей, и первые опыты их применения оказались успешными.

Для развития сферы общения слепоглохих с окружающими оператор сотовой связи «Билайн» совместно с фондом «Соединение» создали для них специальный тариф. Все слепоглохие, прошедшие перепись и указавшие, что пользуются сотовой связью, получили письмо с СИМ-картой. Тариф предполагает возможность использования 10 Гбайт Интернета и 1000 SMS-сообщений, обеспечивая потребности слепоглохого в связи.

По инициативе фонда «Со-единение» начата работа по установлению сотрудничества с торговыми компаниями для создания доступной среды для слепоглухих в точках розничной торговли.

Слепоглухие, как и обычные люди, могут и любят путешествовать. Общественные организации, ресурсные центры, открытые по инициативе и при поддержке фонда «Со-единение», организуют туристические поездки для слепоглухих, летние лагеря для семей, воспитывающих детей с нарушениями слуха и зрения.

Большую роль в социальном включении слепоглухих играет вовлечение их в культурную жизнь и приобщение к культурным ценностям. И это не только посещение музеев, выставок. Это терапия танцами и рисованием, создание тактильного и ароматного сада (г. Москва) и посещение его слепыми, слабовидящими и слепоглухими. Фонду «Со-единение» принадлежит множество инициатив в создании и реализации постоянно действующих культурных проектов: мастер-классы всемирно известных специалистов инклюзивного театра, функционирование в Школе-студии МХАТ инклюзивной театральной школы и театральные постановки, в которых, наряду с профессиональными актерами, играют слепоглухие актеры (спек-

такли «Прикасаемые», «Совершенно невероятное событие. Женильба», «Кармен», спектакль-акция «Чайка. Фрагменты», сенсорный спектакль «Чаепитие в волшебном лесу» и другие). Это также выставки работ слепоглухих художников, празднование Международного дня слепоглухих (это и день рождения слепоглухой Хелен (Елены) Келлер — 27 июня) в музейных интерьерах и многое другое.

Фонд «Со-единение» развивает и внедряет также такое социально полезное и востребованное для слепоглухих мероприятие, как кулинарный праздник. Здесь проводятся мастер-классы, соревнования самих слепоглухих, фольклорные праздники с изготовлением блюд русской кухни. Мероприятия проводят ресурсные центры; нередко участники приглашаются и на соответствующие телевизионные программы. Последующее застолье с приготовленными самостоятельно блюдами становится хорошим поводом для общения слепоглухих между собой и с другими участниками мероприятия.

Как указывалось ранее, при поддержке фонда «Со-единение» в 2016 г. в Подмоскowie был открыт «Тихий дом» для сопровождаемого проживания взрослых слепоглухих людей. Это первое в России место для сопровождаемого проживанию слепоглухих.

Жильцы «Тихого дома» пользуются услугами тифлосурдопереводчика и стараются во многом вести самостоятельную жизнь. Они могут сами зарабатывать средства к существованию, планировать свой бюджет, оплачивать расходы и питание, коммунальные расходы и культурный досуг. Они самостоятельно выполняют многие работы по дому, например, сами убирают в доме, готовят еду, собирают садовые припасы, ухаживают за рассадой, а в свободное время читают, играют в шахматы, занимаются на компьютере, вяжут носки, самостоятельно гуляют на улице по ориентирам. К праздникам «Тихий дом» занят изготовлением рождественских и новогодних подарков. По воскресеньям проживающие посещают местную церковь. Для них организуются экскурсии, посещение специалистов-медиков.

Опыт подготовки молодежи с нарушениями в развитии к самостоятельной и независимой жизни имеется и в других российских городах, например, большой опыт накоплен в г. Владимире, где по инициативе владимирской общественной организации «Ассоциация родителей детей-инвалидов „Свет“» созданы так называемые «учебные (или тренировочные)» квартиры, где молодые люди с ограниченными возможностями жизнедеятельности учатся

самостоятельности в проживании, самообслуживании в условиях домашней обстановки.

С каждым годом эти инициативы охватывают все больше регионов России, помогая слепоглухим вести максимально возможную самостоятельную, независимую и полноценную жизнь.

### Литература

1. Абдукамалова, Л. А. Педагогические меры по формированию самостоятельности и независимости детей со сложной структурой дефекта / Л. А. Абдукамалова // Формирование самостоятельности и независимости у детей со сложной структурой нарушений : науч.-практ. сб. / редкол.: Г. К. Епифанова, Е. А. Заречнова, Е. Н. Топоркова. — Сергиев Посад : ИИЦ «Весь Сергиев Посад», 2003.
2. Апраушев, А. В. Тифлосурдопедагогика: воспитание, обучение, трудовая и социальная реабилитация слепоглухонемых : учеб. пособие для студентов дефектол. ф-тов пед. ин-тов / А. В. Апраушев. — М. : Просвещение, 1983. — 208 с.
3. Беляева, М. А. Социальная работа и социокультурная деятельность с семьей ребенка-инвалида : учеб. пособие / М. А. Беляева ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2009.
4. Вместе к самостоятельной жизни. Опыт работы Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения Псковской области. — Псков, 2017.
5. Жизнь и подвиг Елены Келлер: 1880—1968 гг. Библиографический указатель / сост. Н. Д. Шапошникова. — М. : РГБС, 2001. — 32 с.
6. Кац, Л. И. Формы сопровождаемого проживания во Владимирской области / Л. И. Кац, О. Г. Сторожук, Ю. М. Кац. — Владимир, 2015.
7. Независимая жизнь и социальная адаптация слепоглухих инвалидов в современном мегаполисе : метод. руководство для работников социальной сферы /

под ред. Т. А. Башиловой. — М.: МГППУ, 2008. — 252 с.

8. Перкинс-школа: руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития. Ч. 3. Подготовка к самостоятельной жизни / К. Хайдт [и др.]. — М.: Центр лечебной педагогики, 2012. — 168 с.

9. Саломатина, И. В. Организация деятельности среды, формирующей личностное общение слепоглохих со слышащими и выдающими людьми : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10 / Саломатина И. В. ; Ин-т коррекц. педагогики РАО. — М., 2002. — 26 с.

10. Служба сопровождаемого проживания. Проект «Стать взрослым». — Минск, 2014.

11. Суворов, А. В. Инклюзивное образование и личностная инклюзия / А. В. Суворов // Психологическая наука и образование. — 2011. — № 3. — С. 27—31.

12. Суворов, А. В. Встреча вселенных, или Слепоглухие пришельцы в мире зрячельствующих / А. В. Суворов. — М.: Эксмо, 2017. — 512 с.

13. Центр культурного развития и совершенствования человека [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [www.so-edine-nie.com](http://www.so-edine-nie.com).

14. Lemke-Werner, G. Taubblindheit. Hoersehbehinderung. Ein Ueberblick / G. Lemke-Werner, H. Pitroff (Hrsg.). — 2. Auf. — Wuerzburg : Edition Bentheim, 2012. — 305 S.

15. Deutsches Taybblindenwerk [Electronic resource]. — Mode of access: [www.taubblindenwerk.de](http://www.taubblindenwerk.de).

## References

1. Abdukamalova, L. A. Pedagogicheskie mery po formirovaniyu samostoyatel'nosti i nezavisimosti detey so slozhnoy strukturoy defekta / L. A. Abdukamalova // Formirovanie samostoyatel'nosti i nezavisimosti u detey so slozhnoy strukturoy narusheniy : nauch.-prakt. sb. / redkol.: G. K. Epifanova, E. A. Zarechnova, E. N. Toporkova. — Sergiev Posad : IITs «Ves' Sergiev Posad», 2003.

2. Apraushev, A. V. Tiflosurdopedagogika: vospitanie, obuchenie, trudovaya i sotsial'

naya reabilitatsiya slepoglukhonemykh : ucheb. posobie dlya studentov defektol. f-tov ped. in-tov / A. V. Apraushev. — M. : Prosveshchenie, 1983. — 208 s.

3. Belyaeva, M. A. Sotsial'naya rabota i sotsiokul'turnaya deyatelnost' s sem'ey rebenka-invalida : ucheb. posobie / M. A. Belyaeva ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2009.

4. Vmeste k samostoyatel'noy zhizni. Opyt raboty Tsentra lechebnoy pedagogiki i differentsirovannogo obucheniya Pskovskoy oblasti. — Pskov, 2017.

5. Zhizn' i podvig Eleny Keller: 1880—1968 gg. Bibliograficheskiy ukazatel' / sost. N. D. Shaposhnikova. — M. : RGBS, 2001. — 32 s.

6. Kats, L. I. Formy soprovozhaemogo prozhivaniya vo Vladimirskoy oblasti / L. I. Kats, O. G. Storozhuk, Yu. M. Kats. — Vladimir, 2015.

7. Nezavisimaya zhizn' i sotsial'naya adaptatsiya slepoglukhikh invalidov v sovremennom megapolise : metod. rukovodstvo dlya rabotnikov sotsial'noy sfery / pod red. T. A. Basilovoy. — M.: МГППУ, 2008. — 252 с.

8. Perkins-shkola: rukovodstvo po obucheniyu detey s narusheniyami zreniya i mnozhestvennymi narusheniyami razvitiya. Ch. 3. Podgotovka k samostoyatel'noy zhizni / K. Khaydt [i dr.]. — M. : Tsentr lechebnoy pedagogiki, 2012. — 168 s.

9. Salomatina, I. V. Organizatsiya deyatelnostnoy sredy, formiruyushchey lichnostnoe obshchenie slepoglukhikh so slyshashchimi i vidyashchimi lyud'mi : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.10 / Salomatina I. V. ; In-t korrekts. pedagogiki RAO. — M., 2002. — 26 s.

10. Sluzhba soprovozhaemogo prozhivaniya. Proekt «Stan' vzroslym». — Minsk, 2014.

11. Suvorov, A. V. Inklyuzivnoe obrazovanie i lichnostnaya inklyuziya / A. V. Suvorov // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2011. — № 3. — S. 27—31.

12. Suvorov, A. V. Vstrecha vselennykh, ili Slepoglukhie prishel'tsy v mire zryacheslyshashchikh / A. V. Suvorov. — M. : Eksmo, 2017. — 512 с.

13. Tsentr kul'turnogo razvitiya i sovershenstvovaniya cheloveka [Elektronnyy resurs]. — Rezhim dostupa: [www.sosedinenie.com](http://www.sosedinenie.com).

14. Lemke-Werner, G. Taubblindheit. Hoerschbehinderung. Ein Ueberblick / G. Lemke-

Werner, H. Pitroff (Hrsg.). — 2. Auf. — Wuerzburg : Edition Bentheim, 2012. — 305 S.

15. Deutsches Taybblindenwerk [Electronic resource]. — Mode of access: [www.taubblindenwerk.de](http://www.taubblindenwerk.de).

**О. Г. Приходько** **O. G. Prikhod'ko**  
Москва, Россия Moscow, Russia

## **СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПЕРВЫХ ЛЕТ ЖИЗНИ РАЗЛИЧНЫХ НОЗОЛОГИЧЕСКИХ ГРУПП**

## **SPECIFIC FEATURES OF SPEECH DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN OF DIFFERENT NOSOLOGICAL GROUPS**

**Аннотация.** В статье описаны современные подходы к оценке раннего речевого развития детей первых лет жизни. Он основан на системном комплексном анализе основных «линий развития». Подчеркнуто, что логопедическое обследование ребенка раннего возраста должно осуществляться только комплексно, с учетом других «линий развития»: познавательной, социальной, двигательной. Приводится точка зрения различных исследователей, согласно которой все психические процессы у ребенка развиваются исключительно через речь; при этом овладение речью перестраивает процессы восприятия, мышления, совершенствует все виды деятельности и подталкивает социализацию ребенка. Подробно описаны клинические проявления нарушений доречевого развития (затруднения, а иногда и невозможность осуществления даже примитивных голосовых реакций). Особое внимание уделено характеристике речевой патологии детей раннего возраста, которая проявляется в виде отсутствия или задержки формирования вербальных средств общения. В статье трактуются понятия «задержка речевого развития» и «задержка психоречевого развития». На основе проведенного мно-

**Abstract.** The article describes modern approaches to the assessment of early speech development of children of the first years of life. It is based on systemic complex analysis of the basic “lines of development”. It is stressed that logopedic examination of children at an early age should be carried out as a complex of diagnostic measures taking into account other “lines of development”: cognitive, social, motor, etc. The article makes reference to the points of view of various researchers according to which all psychological processes of the child develop exclusively through speech; and speech acquisition reorganizes the processes of perception and thinking, develops all kinds of activity and forwards the child’s socialization. Clinical manifestations of pre-speech development disorders (impairment, and sometimes inability to produce even primitive voice responses) are described in detail. Special attention is paid to the characteristic of speech pathology of young children which is manifested in the form of absence or delay of formation of verbal means of communication. The article interprets the notions of “speech underdevelopment” and “delay in psycho-linguistic development”. Based on a complex longitudinal observation of children of the first years of

голетнего комплексного лонгитюдного изучения детей первых лет жизни автором выделены пять групп детей с различными вариантами задержки речевого развития в зависимости от вариативности соотношения речевого, познавательного, двигательного и социального развития. Материалы статьи имеют теоретическую и практическую значимость для логопедов, дефектологов, педагогов-психологов, реализующих коррекционно-развивающую работу с детьми первых лет жизни.

**Ключевые слова:** ранний возраст; младшие дошкольники; развитие речи; детская речь; логопедическое обследование; системный подход; комплексный подход; дошкольная логопедия; нарушения речи; дети с нарушениями речи; задержка речевого развития; задержка психоречевого развития; эпикризисный срок.

**Сведения об авторе:** Приходько Оксана Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор.

*Место работы:* заведующий кафедрой логопедии, директор Института специального образования и комплексной реабилитации, государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет».

**Контактная информация:** 119261, Россия, г. Москва, ул. Панферова, д. 8, корп. 2.

*E-mail:* isokr.info@mgpu.ru.

Речевые проявления ребенка раннего возраста привлекают все больше внимания отечественных специалистов в области детской речи. Большой вклад в изучение процесса формирования речи у детей

life carried out over several years, the author singles out five groups of children with different variants of speech underdevelopment depending on variability of correlation between speech, cognitive, motor and social development. The article materials have theoretical and practical significance for logopedists, defectologists, and pedagogues-psychologists realizing rehabilitation-educational work with children of the first years of life.

**Keywords:** early age; junior preschoolers; speech development; children's speech; logopedics examination; systemic approach; complex approach; preschool logopedics; speech disorders; children with speech disorders; speech underdevelopment; delay in psycholinguistic development; epicrisis period.

**About the author:** Prikhod'ko Oksana Georgiyevna, Doctor of Pedagogy, Professor.

*Place of employment:* Head of Department of Logopedics, Director of the Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

раннего возраста внесли Н. М. Аксарина, А. Н. Гвоздев, В. В. Гербова, Н. С. Жукова, Е. К. Каверина, М. Ю. Кистяковская, М. М. Кольцова, И. М. Кононова, А. И. Лаврентьева, Н. И. Лепская, М. И. Лисица, Г. Ф. Лоза, Р. М. Ля-



мина, А. И. Максаков, Л. Н. Павлова, В. А. Петрова, А. Д. Салахова, Л. С. Славина, Е. И. Тихеева, Н. Х. Швачкин, С. Н. Цейтлин и мн. др. Изучение речи детей раннего возраста базируется на исследованиях речевых проявлений детей младенческого возраста (до 1 года). Значительный вклад в эти исследования были внесены В. И. Бельтюковым, Е. Н. Винаркой, Е. И. Исениной, Т. Н. Ушаковой и многими другими.

В раннем возрасте из всех линий развития наиболее интенсивно развивается речь — важнейший компонент успешной социализации ребенка. С появлением речи перестраивается вся психика малыша: его познавательная и аффективная сферы; речь оказывает серьезное влияние на регуляцию поведения, психомоторное развитие и др. Под воздействием речи происходит созревание различных структур мозга, их функциональная организация. Речь наряду с интеллектом является важным показателем развития ребенка, а ее нарушения — свидетельством возможного неблагополучия в психической сфере. Речь отражает успешность (или неуспешность) овладения родным языком — главным социальным приобретением ребенка в этот период [9].

Речевые проявления ребенка раннего возраста отражают его коммуникативно-познавательную

активность, в процессе которой закладываются основы будущих высших психических функций: восприятия, мышления, внимания, памяти. Важным для превентивной логопедии является положение о том, что речь как высшая психическая функция зарождается, развивается и реализуется в процессе коммуникации на базе определенных предпосылок, которые подготавливают ее возникновение. Для нормального развития речи необходимы определенные биологические условия — это прежде всего нормальное созревание и функционирование центральной нервной системы и мозговых механизмов речи. Помимо этого, для развития речи необходимы и социальные условия — общение ребенка со взрослыми. Определяющее значение имеет общение ребенка с эмоционально близким для него взрослым — матерью [9].

Формирование речи в раннем детстве связано с развитием новых видов деятельности и новых форм общения со взрослыми. Д. Б. Эльконин подчеркивает, что возникновение новых видов деятельности ребенка и новых отношений его со взрослыми и со сверстниками приводит к дальнейшей дифференциации функций и форм его речи. Ведущей в этот период является предметно-орудийная деятельность [13]. Исследованиями Л. С. Выготского

[2], А. М. Аркина [1], А. Н. Гвоздева [3] и др. установлено, что новые потребности деятельности и общения интенсифицируют овладение языком, его словарным составом и грамматическим строем. В результате этого речь ребенка становится все более совершенной и в итоге превращается в важнейшее средство передачи ему общественного опыта, управления его деятельностью со стороны взрослых.

Формирование психических функций очень тесно связано с развитием речевой деятельности и языковой способности. С повышением речевой активности детей возрастает и их психическая активность. Выдающиеся отечественные психологи Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев и другие убедительно доказали, что все психические процессы у ребенка развиваются исключительно через речь. Овладение речью перестраивает процессы восприятия, мышления, памяти, совершенствует все виды детской деятельности и социализацию ребенка, в частности, его отношения с другими детьми и окружающими взрослыми. И наоборот, процесс овладения речью, в свою очередь, зависит от развития различных видов деятельности ребенка, его восприятия и мышления. Хорошо развитая речь ребенка — это показатель его общего психического

развития и залог нормального общения со взрослыми и сверстниками [9].

Речь детей раннего возраста постоянно и интенсивно развивается, что представляет собой незавершенный процесс. Ребенок на ранних возрастных этапах овладевает определенным арсеналом языковых единиц и усваивает правила их употребления в речи в процессе общения со взрослым. «Усвоение языка может быть представлено как овладение правилами перехода от ядра системы к речи, усвоение сферы применения правил с учетом разного рода фильтров и ограничений» [12]. При нарушенном ходе речевого развития мы встречаемся «не столько с задержкой темпа усвоения лингвистических единиц... и правил их функционирования, сколько с патологическим типом становления языкового механизма» [6].

Ранние формы общения ребенка со взрослым характеризуются преимущественным использованием невербальных способов выражения коммуникативных интенций. Только в процессе совершенствования коммуникативного поведения, усложнения и расширения ситуаций общения возникает потребность в увеличении речевых актов [4]. В исследованиях Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Е. И. Исениной, Н. И. Лепской, М. И. Лисиной,

А. М. Шахнаровича, С. Н. Цейлин и других показана значимость не только имитативного (подражательного), но и творческого характера овладения языком.

Успешность овладения речевой деятельностью во многом зависит от объема пассивного и активного словаря ребенка, от правильного выбора слов, необходимых для общения. Адекватные раннему возрасту вербальные средства являются основой для развития номинативной функции речи и служат для удовлетворения различных коммуникативных потребностей ребенка [5].

По мнению большинства исследователей, речь представляет собой «живой» процесс порождения высказывания, а в языке заключен относительно фиксированный результат познавательной деятельности ребенка (И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, N. Lass и др.). Д. Слобин указывает, что познавательное развитие протекает независимо от усвоения языка. По мнению автора, при этом основная задача ребенка заключается в том, чтобы научиться выражать в речевой форме то, что он уже знает из своего невербального опыта [15]. Л. Блум полагает, что особенности усвоения языка (в частности, синтаксиса) связаны с уровнем когнитивного развития. Автор указывает, что ребенок должен понять в лингвистическом плане,

что существует субъект и объект действия, прежде чем он сможет понять различие между существительным и глаголом [14].

Довербальные значения представляют собой ядро функционального базиса речи, являются основными «предшественниками» речи, усвоение которых «размыкает» психику ребенка навстречу социальной действительности уже в конце первого года жизни, обеспечивая соответствие индивидуального и общественного опыта, а также возможность последующего усвоения ребенком языка [11]. Многие когнитивные способности появляются на ранних этапах развития ребенка; при этом темпы развития мышления в раннем возрасте опережают речевое развитие. Когнитивное развитие оказывает определяющее влияние на характер и порядок усвоения ребенком речевых форм.

Речевое развитие — это не изолированно протекающий процесс, а один из аспектов общего развития ребенка, который тесно связан с когнитивным, социальным и моторным развитием.

В современной логопедии много внимания уделяется проблеме нарушений речевого развития детей первых лет жизни (Ю. Ф. Гаркуша, Ю. В. Герасименко, О. Е. Громова, Ю. А. Лисичкина, О. Г. Приходько, Е. В. Шереметьева и др.). Современные исследователи

ли в своем научно-практическом поиске опираются на фундаментальные труды Р. Е. Левиной, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, С. А. Мироновой, Т. Н. Ушаковой, Т. Б. Филичевой, М. Е. Хватцева, С. Н. Цейтлин, Г. В. Чиркиной и других ученых, которые внесли значительный вклад в изучение нарушений речеязыкового развития детей.

Современный подход к оценке раннего речевого развития ребенка базируется на системном комплексном анализе его основных «линий развития». При диагностике речевых нарушений у детей раннего возраста оценке подлежит большой комплекс патологических изменений, зачастую представляющий собой весьма сложную многокомпонентную и многоуровневую систему. Обследование речи ребенка раннего возраста обязательно должно осуществляться в контексте с другими линиями развития: познавательным, социальным и двигательным развитием [10].

В логопедической и медицинской практике применительно к детям раннего возраста наибольшее распространение получили термины *задержка речевого развития (ЗРР)* и *задержка психоречевого развития (ЗПРР)*. *Задержка речевого развития* — более позднее начало формирования речи и/или замедление темпов и качества ее формирования. При *задержке психоречевого*

*развития* отмечаются отклонения как в познавательном, так и в речевом развитии. По своей сути эти заключения (ЗРР, ЗПРР) являются диагностическими признаками, отражающими уровень речевого или познавательного и речевого развития, поэтому наряду с другими заставляют обратить более пристальное внимание специалистов на речевое или общепсихическое развитие ребенка. Нарушения коммуникативно-речевого развития могут проявляться в изолированном виде, но чаще всего они комбинируются с другими отклонениями в раннем развитии, что очень затрудняет раннюю диагностику [7; 8].

Отставание в развитии речи является одной из наиболее распространенных проблем, связанных с развитием ребенка. У большинства детей с ОВЗ отмечаются отклонения в речевом развитии. Не более 15 % детей в популяции имеют нормальный ход речевого развития как по времени, так и по качеству формирования возрастных речевых навыков.

Нарушение доречевого развития у детей первого года жизни проявляется в том, что различные патологические состояния (обычно при перинатальном поражении ЦНС) могут приводить к затруднению или невозможности осуществления даже примитивных голосовых реакций. Нарушения тонуса артикуляционной и дыха-

тельной мускулатуры делают крик ребенка слабым, коротким, однообразным, высокого тона. Крик может быть пронзительным, резким или очень тихим, сдавленным, в виде отдельных вскрикиваний. У многих детей может быть задержано развитие произвольных голосовых реакций, гуление и особенно лепет появляются в более поздние сроки. Качественная неполноценность голосовых реакций проявляется в слабой интонационной выразительности гуления, бедности звуковых комплексов. В тяжелых случаях спонтанный лепет может практически полностью отсутствовать. Чаще всего лепет малоактивный, однообразный, фрагментарный, интонационно невыразительный, возникает редко (только при многократной стимуляции). При этом подражательная звуко-слоговая активность крайне низкая.

Речевая патология детей раннего возраста проявляется в основном в виде отсутствия или задержки формирования вербальных средств общения. Оценить степень выраженности речевой патологии, определить ее структуру и выявить генезис в этот возрастной период бывает достаточно сложно. Об отставании в речевом развитии специалисты говорят уже в начале второго года жизни ребенка, начиная с одного года, если он не перешел

от доречевого этапа развития к речевому, т. е. не стал осознанно (соотнесенно с лицами, предметами и действиями) произносить отдельные слова и звукоподражания.

У детей с задержкой речевого развития отмечается диспропорция в развитии понимания обращенной и собственной речи. Экспрессивная речь находится на более низком уровне по сравнению с развитием импрессивной речи. При этом отмечается медленное расширение активного словаря, более позднее появление фразовой речи, трудности усвоения грамматических категорий, аграмматизмы. При ЗРР ребенок отстает по уровню речевого развития, при этом нарушено формирование прежде всего возрастных лексико-грамматических навыков экспрессивной речи.

Отклонения от нормального речевого онтогенеза у детей первых лет жизни могут быть выражены в различной степени — от легкой до крайне тяжелой. При легкой задержке речевого развития наблюдается отставание на один эпикризный срок (не более чем на 3—4 месяца), при умеренно выраженной задержке речевого развития — на два эпикризных срока (не более чем на 6—8 месяцев), при выраженной задержке речевого развития — на три и более эпикризных срока (свыше 6—8 месяцев).

В результате проведенного многолетнего комплексного лонгитюдного изучения детей первых лет жизни выявлено, что симптомокомплекс отклонений в развитии детей представлен неоднородными разноуровневыми проявлениями дизонтогенеза речевой, познавательной деятельности, а также социальной и двигательной сферы. Их можно условно разделить на пять групп. Критерием для выделения групп служит вариативность соотношения речевого, познавательного, социального и двигательного развития.

**I группа** — дети с отклонениями только в речевом развитии («чистая» задержка речевого развития). Отмечается диспропорция в развитии импрессивной и экспрессивной речи. Понимание обращенной речи формируется по возрасту (вовремя), а собственная (воспроизводимая) речь отстает в своем развитии (находится на более низком уровне развития). У детей с задержкой речевого развития отмечается обычно I или II уровень речевого развития. Уровень познавательного развития детей соответствует возрастной норме. У детей данной группы отсутствуют отклонения от нормального хода социального и моторного развития (общая и артикуляционная моторика, а также функциональные возможности кистей и пальцев рук без патологических особенностей).

**II группа** — дети с отклонениями в речевом и двигательном развитии. Задержка речевого развития у них сочетается с речедвигательными (дизартрическими) расстройствами. У детей наблюдаются нарушения тонуса артикуляционных мышц языка, губ, лица в виде спастичности, гипотонии, дистонии, а также ограничение их подвижности. Также отмечается гиперсаливация, нарушение акта приема пищи (жевания твердой пищи, глотания, откусывания от куска, питья из чашки), оральные синкинезии, повышение глоточного рефлекса, нарушения дыхания и голосовых модуляций. Ранние проявления речедвигательных расстройств у детей имеют различную степень выраженности. Уровень познавательного развития детей II группы находится в пределах возрастной нормы. Для них характерен высокий уровень развития импрессивной речи и более низкий уровень развития экспрессивной речи. Помимо речедвигательных нарушений (проявлений неврологической симптоматики в мышцах и моторике артикуляционного аппарата), у детей раннего возраста может отмечаться задержка формирования основных двигательных навыков и функций рук.

**III группа** — дети с отклонениями в познавательном и речевом развитии (дети с задержкой психоречевого развития). Уров-

невые показатели интеллектуального развития и импрессивной речи детей III группы не соответствуют возрасту. Часть детей приходится на доречевом этапе развития речи, в то время как другие дети данной группы способны произносить отдельные слова и звукоподражания, у большинства детей фразовая речь обычно не сформирована.

**IV группа** — дети с отклонениями в социальном и речевом развитии. На первый план у таких детей выступают нарушения коммуникативной функции речи (затруднение усвоения навыков общения).

**V группа** — дети с вариативными разноуровневыми сочетаниями отклонений в развитии познавательных, речевых, социальных и двигательных функций. Развитие различных функциональных систем может носить как неравномерный, так и равномерный характер.

Ранняя коррекционно-развивающая логопедическая помощь может минимизировать или полностью корригировать нарушения речевого развития, смягчать их негативное влияние на усвоение ребенком коммуникативных навыков и его социализацию. Недостаток стимулирующего воздействия логопедов и родителей на ребенка в младенческом и раннем возрасте неизбежно приводит к необратимым последст-

виям в формировании той базы, на которой в дальнейшем строится вся его психическая деятельность, в том числе и речь.

Только в некоторых случаях у детей с неосложненной задержкой речевого развития (ЗРР) есть тенденция к спонтанной компенсации и даже нормализации нарушенных речевых функций. У всех других детей с ЗРР вне коррекционно-развивающего воздействия не только в раннем возрасте, но часто позднее наблюдается стойкое отставание в развитии речи, которое проявляется в различных видах речевой патологии. Однако важно учитывать тот факт, что в связи с большими потенциальными компенсаторными возможностями высшей нервной деятельности у детей с любой степенью выраженности ЗРР к трем годам может быть полностью преодолено отставание в речевом развитии.

В широкую логопедическую практику целенаправленная работа по развитию речи детей раннего возраста не вошла. Логопедическая работа с детьми первых лет жизни является новым, инновационным, достаточно сложным для специалистов направлением специального образования. Работа с детьми первых лет жизни предъявляет к специалистам (логопедам, дефектологам, психологам, воспитателям) высокие требования. Междисциплинарные

знания закономерностей речевого, познавательного, социального и физического развития ребенка, методов ранней диагностики, технологий и методов работы являются необходимым условием профессиональной компетентности данных специалистов.

### Литература

1. Аркин, Е. Д. Дошкольный возраст / Е. Д. Аркин. — М., 1948.
2. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.
3. Гвоздев, А. Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка / А. Н. Гвоздев. — Куйбышев, 1990.
4. Герасименко, Ю. В. К вопросу о диагностике нарушений речевого развития детей третьего года жизни / Ю. В. Герасименко // Ранняя психолого-медико-педагогическая помощь детям с особыми потребностями и их семьям : материалы конференции (Москва, 18—19 февр. 2003 г.). — М.: Полиграф Сервис, 2003. — С. 219—221.
5. Громова, О. Е. Методика формирования начального детского лексикона / О. Е. Громова. — М.: ТЦ «Сфера», 2003. — 176 с.
6. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия / В. А. Ковшиков. — СПб., 1994. — 42 с.
7. Приходько, О. Г. Система ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О. Г. Приходько // Особые дети в обществе : сб. науч. докл. и тезисов выступлений участников 1-го Всерос. съезда дефектологов (26—28 окт. 2015 г.) / под ред. О. Г. Приходько, И. Л. Соловьёвой. — М.: АНО «НМЦ „СУВАГ“», 2015. — С. 179—184.
8. Приходько, О. Г. Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом : дис. ... д-ра пед. наук / Приходько О. Г. — М., 2009. — 350 с.

9. Приходько, О. Г. Как научить малыша говорить / О. Г. Приходько, О. В. Югова. — М.: Каисса, 2010. — 74 с.

10. Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям : моногр. / О. Г. Приходько, И. Ю. Левченко [и др.]. — М.: Парадигма, 2018. — 378 с. — (Сер. «Раннее развитие и коррекция»).

11. Стеценко, А. П. Рождение сознания: становление значений на ранних этапах жизни / А. П. Стеценко. — М.: ЧеРо, 2005. — 256 с.

12. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. — М., 2000. — 14 с.

13. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. — М., 1958.

14. Bloom, L. One word at a time. The use of single-word utterances before syntax / L. Bloom. — The Hague-Paris : Muoton Publishers, 1973. — 262 p.

15. Slobin, D. Cognitive prerequisites for the development of grammar / D. Slobin // Studies of child language development / ed. by C. Ferguson, D. Slobin. — New York : Holt, 1973. — P. 175—208.

### References

1. Arkin, E. D. Doshkol'nyy vozrast / E. D. Arkin. — M., 1948.
2. Vygotskiy, L. S. Psikhologiya / L. S. Vygotskiy. — M.: EKSMO-Press, 2000. — 1008 s.
3. Gvozdev, A. N. Razvitie slovarnogo zapasa v pervye gody zhizni rebenka / A. N. Gvozdev. — Kuybyshev, 1990.
4. Gerasimenko, Yu. V. K voprosu o diagnostike narusheniy rechevogo razvitiya detey tret'ego goda zhizni / Yu. V. Gerasimenko // Rannaya psikhologo-mediko-pedagogicheskaya pomoshch' detyam s osobymi potrebnyami i ikh sem'yam : materialy konferentsii (Moskva, 18—19 fevr. 2003 g.). — M.: Poligraf Servis, 2003. — S. 219—221.
5. Gromova, O. E. Metodika formirovaniya nachal'nogo detского leksikona / O. E. Gromova. — M.: TTs «Sfera», 2003. — 176 s.
6. Kovshikov, V. A. Ekspressivnaya alaliya / V. A. Kovshikov. — SPb., 1994. — 42 s.



7. Prikhod'ko, O. G. Sistema ranney kompleksnoy pomoshchi detyam s ogranichen-nymi vozmozhnostyami zdorov'ya i ikh roditelyam / O. G. Prikhod'ko // *Osobyete deti v obshchestve* : sb. nauch. dokl. i tezisov vystupleniy uchastnikov 1-go Vseros. s"ezda defektologov (26—28 okt. 2015 g.) / pod red. O. G. Prikhod'ko, I. L. Solov'evoy. — M. : ANO «NMTs „SUVAG“», 2015. — S. 179—184.
8. Prikhod'ko, O. G. Sistema ranney kompleksnoy differentsirovannoy korrektsi-onno-razvivayushchey pomoshchi detyam s tserebral'nym paralichom : dis. ... d-ra ped. nauk / Prikhod'ko O. G. — M., 2009. — 350 s.
9. Prikhod'ko, O. G. Kak nauchit' малыша говорить / O. G. Prikhod'ko, O. V. Yugova. — M. : Kaissa, 2010. — 74 s.
10. Sistema ranney kompleksnoy pomoshchi detyam s OVZ i ikh roditelyam : monogr. / O. G. Prikhod'ko, I. Yu. Levchenko [i dr.]. — M. : Paradigma, 2018. — 378 s. — (Ser. «Ranee razvitiye i korrektsiya»).
11. Stetsenko, A. P. Rozhdeniye soznaniya: stanovleniye znacheniy na rannikh etapakh zhizni / A. P. Stetsenko. — M. : CheRo, 2005. — 256 s.
12. Tseytlin, S. N. Yazyk i rebenok: lingvistika detskoy rechi / S. N. Tseytlin. — M., 2000. — 14 s.
13. El'konin, D. B. Razvitiye rechi v doshkol'nom vozraste / D. B. El'konin. — M., 1958.
14. Bloom, L. One word at a time. The use of single-word utterances before syntax / L. Bloom. — The Hague-Paris : Mouton Publishers, 1973. — 262 p.
15. Slobin, D. Cognitive prerequisites for the development of grammar / D. Slobin // *Studies of child language development* / ed. by C. Ferguson, D. Slobin. — New York : Holt, 1973. — P. 175—208.

**В. М. Складнева** **V. M. Sklyadneva**  
Москва, Россия Moscow, Russia

## СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ТИФЛОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ МЛАДЕНЦАМ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

## THE MODERN STATE OF TIFLOPEDAGOGICAL SUPPORT FOR INFANTS WITH VISUAL IMPAIRMENTS

**Аннотация.** В статье представлен исторический аспект становления коррекционно-педагогической помощи людям с нарушениями зрения как в России, так и в Европе, а также раскрывается современное состояние тифлопедагогической помощи младенцам с нарушениями зрения в России. Анализ развития системы обучения детей с нарушениями зрения позволил определить теоретические основы и научные подходы к организации ранней специальной психолого-педагогической помощи младенцам и их родителям. Для подробного изучения были взяты в работу теоретические и методологические труды педагогов, дефектологов, психологов, медиков и физиологов по проблеме исследования. В настоящее время в России на законодательном уровне разработаны акты, правовые документы и адаптированные общеобразовательные программы для работы с детьми, имеющими нарушения здоровья, в том числе офтальмологические заболевания. Однако точный порядок предоставления и объем коррекционно-педагогической помощи детям раннего возраста в существующих документах не прописаны, а методических рекомендаций по ее реализации в рамках работы различных социальных инсти-

**Abstract.** The article presents the historical aspect of the formation of rehabilitation-pedagogical assistance to people with visual impairments both in Russia and in Europe, and also reveals the current state of tiflopedagogical support for infants with visual impairments in Russia. Analysis of the development of the system of education of children with visual impairments allowed determining the theoretical foundations and scientific approaches to the organization of early special psychopedagogical support for infants and their parents. Theoretical and methodological works of pedagogues, defectologists, psychologists, physicians and physiologists on the problem under research were opted for a detailed study. Currently, acts, legal documents and adapted general education programs have been developed in Russia at the legislative level for work with children with health problems, including ophthalmological diseases. However, the exact procedure of providing and the amount of rehabilitation-pedagogical support for young children are not specified in the existing documents, and no guidelines for the methods of its implementation in various social institutions have been created. So, today, professional training and retraining of tiflopedagogues and crea-

тутов не создано. Поэтому на сегодняшний день важное место занимает профессиональная подготовка и переподготовка тифлопедагогов, создание совершенной системы ранней медико-психолого-педагогической помощи с учетом изучения реального состояния здоровья и образовательных потребностей младенцев с нарушениями зрения, в том числе разработка дифференцированного содержания индивидуальных программ для обучения детей раннего возраста с заболеваниями органа зрения.

**Ключевые слова:** социализация детей; младенцы; дошкольная тифлопедагогика; нарушения зрения; дети с нарушениями зрения; тифлопедагогическая помощь; комплексная реабилитация; ранний возраст; психическое развитие; раннее вмешательство.

**Сведения об авторе:** Складнева Веселина Михайловна, научный сотрудник, учитель-дефектолог.

*Место работы:* лаборатория специальной психологии и коррекционного обучения, федеральное государственное автономное учреждение Министерства здравоохранения Российской Федерации «Национальный медицинский исследовательский „Центр здоровья детей“».

**Контактная информация:** 119991, Россия, Москва, Ломоносовский пр-т, 2, корп. 1.

*E-mail:* labspiko@gmail.com.

### Актуальность

В настоящее время среди всех новорожденных число детей, родившихся раньше срока, существенно возросло. Частота рождения детей с низкой массой тела

of a proper system of early medico-psycho-pedagogical support, based on the study of real health and educational needs of infants with visual impairments, including the development of differentiated content of individual programs for the education of children at an early age with visual disorders, occupy an exceptionally significant place.

**Keywords:** socialization of children; infants; preschool tiflopedagogy; visual impairments; children with visual impairments; tiflopedagogical support; complex rehabilitation; early age; psychological development; early intervention.

**About the author:** Sklyadneva Veselina Mikhailovna, Researcher, Teacher-defectologist.

*Place of employment:* Laboratory of Special Psychology and Special Education, Federal State Autonomous Institution of the Russian Federation Ministry of Health “National Medical Research Center for Children’s Health”, Moscow, Russia.

(НМТ), очень низкой и экстремально низкой массой тела (ОНМТ и ЭНМТ) ежегодно увеличивается. Данная категория детей является основной группой риска по перинатальной и младенческой смертности, а также по

возникновению в будущем инвалидности [3]. Одной из причин инвалидности ребенка раннего возраста являются болезни глаза и придаточного аппарата [14].

Причинами нарушений зрения и, как следствие, установления инвалидности являются последствия воздействия патогенных факторов на плод в интранатальный и/или неонатальный период [15].

Согласно данным ВОЗ, ежегодно в мире число детей со значительным снижением зрения увеличивается на 500 тыс. Количество слабовидящих детей составляет более 5 млн, с последовательным увеличением на 0,08 % из года в год [14; 16].

По данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, за последние 5 лет среди детей отмечается распространение патологии зрения и ее рост в 1,5 раза. Наиболее часто встречается ретинопатия недоношенных, которая приводит к снижению остроты зрения или к тотальной слепоте [14]. Следует отметить и другие офтальмологические болезни: катаракту, глаукому, ретинобластому, атрофию зрительного нерва и другие, возникающие у детей до 1 года, которые приводят к частичной или полной потере зрения [16].

В настоящее время все чаще болезни органа зрения сочетаются с такими нарушениями развития, как снижение слуха, ограни-

чение движений, интеллектуальная недостаточность, задержка речевого развития. В большинстве случаев сочетанные нарушения развития, в том числе слепоглухота, возникают в результате одновременного воздействия различных патогенных факторов (гипоксия, инфекции, интоксикация, травмы и др.) на внутриутробное развитие ребенка [3]. Это приводит к изменению строения структур и нарушению функционирования как головного мозга, так и анализаторов. Дети с последствиями перинатальной патологии нуждаются в оказании комплексной медицинской помощи для сохранения их жизни, стабилизации состояния и восстановления здоровья [15].

Результативность реабилитационных мероприятий, реализованных на ранних этапах развития ребенка, наиболее высока. Разработка программ ранней реабилитации детей с нарушениями развития вследствие сочетанной перинатальной патологии является приоритетной задачей здравоохранения [2, с. 6—32; 15, с. 54—55]. Значимость определяется уникальностью младенческого и раннего возраста для эффективной коррекции и предупреждения вторичных отклонений развития (А. А. Катаева, Э. И. Леонгард, Е. Ф. Рау, Л. М. Кобрина, Е. В. Кожевникова и др.). Создание специальных развивающих условий

среды и разработка программ коррекционно-педагогической помощи детям данной категории становится главным направлением современных исследований в области специальной педагогики [8].

Для определения эффективных форм организации и содержания помощи младенцам с офтальмологическими болезнями и перинатальной патологией в существующих государственных институтах необходимо осуществить анализ становления коррекционного образования детей с нарушениями зрения, а также имеющиеся научные и методические разработки.

**Цель** — проанализировать направления развития коррекционно-педагогической помощи детям с нарушениями зрения для определения теоретической основы и научных подходов к организации ранней специальной психолого-педагогической помощи младенцам и их родителям.

**Методы:** изучение теоретических и методологических работ педагогов, дефектологов, психологов, медиков и физиологов по проблеме исследования.

Анализ материалов показал, что особое внимание к развитию психики слепых детей стало уделяться только в XIX в.

Однако история системы воспитания и обучения детей, имеющих нарушения здоровья (и, как следствие, нарушений зре-

ния), имеет более длинный путь. Так, первые научные труды и заметки данной тематики можно обнаружить в рукописях врачей прошлого. Можно назвать «Слово о правильном воспитании с младенчества в рассуждении тела, служащем к размножению в обществе народа» (С. Г. Зыбелин, 1775 г.), «Руководство по уходу, воспитанию, образованию и сохранению здоровья детей» (К. И. Грум, 1846 г.) и др. Именно врачи первыми попытались описать взаимосвязь механизмов формирования физического и психического состояния ребенка [1].

Проведя анализ западноевропейской истории медицины в социально-политическом аспекте с VIII в. до н. э. по XII в. н. э., можно утверждать, что отношение государства и общества к людям с психическими и физическими нарушениями было в лучшем случае безразличным, а зачастую — неприязненным и даже агрессивным. Примерно в 450 г. до н. э. в Риме разрабатывается первый юридический документ — «Закон XII таблиц», который признает недееспособными людей с грубыми физическими и умственными недостатками [9; 11, с. 210—250].

Известно, что античный мир исповедовал культ здорового тела, поэтому младенцев, родившихся с грубыми физическими недостатками, в большинстве слу-

чаев убивали. Однако следует заметить, что большая часть населения всё же выделяла из общей группы инвалидов взрослых слепых людей и проявляла по отношению к ним милосердие, заботу и поддержку [9, 10, с. 7—10].

С приходом христианства отношение к людям становится более толерантным, независимо от их происхождения и социального положения. Уже в IV в. отдельные монастыри в Византии осуществляют помощь слепым и слабоумным. Европейский суд начинает расценивать детоубийство как преступление, таким образом право на жизнь гарантируется по закону [10; 13, с. 28—39].

Однако в последующие века (с XI по XV в.) государство так и не принимает инвалидов как полноценных граждан, несмотря на то что детоубийство было отменено законодательно и заботу в раннем возрасте, воспитание и обучение (хозяйственное, трудовое) все дети могли получить при монастырях и приютах, открытых в Баварии и Франции [9; 10, с. 7—11].

После 1409 г. наблюдается возрастание интереса к проблемам незрячих и глухих, и далее происходит осознание возможности их обучения и адаптации к окружающей среде. Так, за следующие 100 лет появляется и увеличивается количество психиатрических учреждений в Испании, создаются школы и приюты

для взрослых инвалидов (Баварское и Парижское убежище) в религиозных учреждениях. Кроме того, практическая работа первых педагогов — новаторов обобщается в методических трудах: «Говорящий глухой, или Способ, по которому рожденный глухим может научиться говорить» (Голландия, И. Амман, 1692 г.); «Письмо о слепых в назидание зрячим» (Франция, Д. Дидро, 1749 г.). Особый вклад в обучение слепых внес французский педагог, единомышленник и последователь Дени Дидро Валентин Гаюи (1745—1822). Он разработал рельефно-линейный шрифт «унциал», на основе которого стало возможным создание первой книги для слепых, а также обучение не только грамоте, но и ремеслу, типографскому делу, музыке и пению.

В начале XVIII в. европейские государства законодательно улучшают социальный статус инвалидов, и большинство стран признает их право на образование [11]. Вступают в силу нормативные акты о введении специального образования: «Закон об обучении умственно отсталых» (Норвегия, 1882 г.), «Закон об обязательном обучении слепых» (Швеция, 1896 г.) и др.

Россия, как и страны Европы, достаточно рано приходит к осознанию возможности обучения глухих, слепых и умственно

отсталых детей. В 988 г. христианство становится официальной религией, и вскоре после этого в Новгороде и Курске открываются церковные школы для духовенства и мирян, в которых приют и обучение ремеслу могли получить инвалиды [10].

Именно в религиозных институтах были заложены основы обучения детей с различными нарушениями развития, в том числе с сочетанной патологией (глухонемые, слепоглухонемые и др.). Обучение через приобщение к труду в монастырях начиналось достаточно рано, так как туда попадали дети дошкольного и младшего школьного возраста. Но на Руси, в отличие от Запада, отсутствовала широкая благотворительная сеть учреждений (госпиталей, убежищ, приютов). Россия еще длительное время оставалась аграрной страной, и относительно полноценное городское самоуправление, а также открытие учебных учреждений, можно было наблюдать только в правление Петра I [12].

В отличие от Запада, Россия не располагала специалистами, которые могли бы оказать медицинскую или педагогическую помощь инвалидам. Только приезд в Москву (1806 г.) тифлопедагога В. Гаюи стал отправной точкой для организации системы специального образования в стране [9; 12, с. 45—76].

Так, в XIX в. в некоторых городах России создается несколько учебных заведений для детей и взрослых с нарушениями зрения. Первое учреждение было открыто при Смольном монастыре в Санкт-Петербурге. Вначале обучение проводилось со взрослыми слепыми людьми, позднее — с детьми.

Стремительное развитие системы образования слепых в России позволило нашей стране к началу XX столетия занять лидирующие позиции в этой области, а по ряду показателей специального образования опередить некоторые страны Европы, в которых, в свою очередь, были созданы национальные системы специального образования. Они предусматривали обучение трех категорий детей: с нарушением слуха, зрения и интеллекта. Потребность общества в образовании повышалась, и Российским государством был принят Закон об обязательном всеобщем начальном образовании, в том числе распространявшийся на категории детей с нарушением слуха, зрения и интеллекта. Была разработана и внедрена нормативно-правовая документация, регулирующая функционирование системы специального образования (учебный план, принципы комплектования специальных образовательных учреждений трех типов и т. д.), определены источ-

ники финансирования данных учреждений. Параллельно начинают организовываться ассоциации, благотворительные фонды, стимулирующие и контролируемые государственные решения и иницирующие развитие сети специальных учреждений [1, с. 103—145; 11, с. 380—400].

После Второй мировой войны изменились представления не только жителей России, но и Европы о ценностях свободы и прав человека, а также равенстве и неравенстве людей. В европейских странах была осознана необходимость обучения детей не только с нарушением слуха, зрения и интеллекта, но и других категорий детей с отклонениями. Таким образом постепенно определяется и становится более стройной система дифференцированного обучения, например, открываются классы для глубоко умственно отсталых детей, считавшихся ранее необучаемыми. Организацией Объединенных Наций принимаются декларации «О правах умственно отсталых» (1971) и «О правах инвалидов» (1975).

В советский период Россия также разрабатывает дифференцированную систему обучения и воспитания. После Октябрьской революции в 1917 г. школы для детей с нарушениями зрения стали составной частью системы народного образования. В 1928 г.

появились первые советские школьные программы для слепых. Обучение осуществлялось по единому учебному плану. За последующие 10 лет содержание образования в них обогатилось. Были введены такие предметы, как физика, математика, естествознание и др. В 30-х гг. появились первые классы охраны зрения для слабовидящих детей в структуре массовых общеобразовательных школ. В начале 40-х гг. открылись и первые школы для слабовидящих. В это же время государственная система общественного воспитания дополнилась дошкольными учреждениями для детей от 2 до 7 лет с нарушением зрения: для слепых и слабовидящих (включая детей с косоглазием и амблиопией) [5, с. 3—25; 17].

Педагогическая направленность таких учреждений исходила из программ обучения и воспитания детей в общеобразовательных детских садах и была направлена на гармонизацию психического развития ребенка с нарушением зрения. В процессе воспитания использовалась специальная система обучения, новые методы восстановления и развития органа зрения у детей, уделялось внимание не только качеству усвоения детьми обычной учебной программы, но и формированию компенсаторных возможностей, активизации рабо-



ты сохранных анализаторов, а также осуществлялась подготовка воспитанников к обучению в школе [15, с. 54—55; 19, с. 150—190].

На рубеже XX—XXI вв. важное место в педагогическом процессе заняла взаимосвязь коррекционно-воспитательной и лечебно-восстановительной работы по развитию зрения, его охране, а также укреплению общего состояния здоровья. На основании Федерального закона от 2 июля 1999 г. был принят указ «Об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании)». В статье 10 главы III данного указа раскрыты формы получения специального образования. Теперь дети с ограниченными возможностями здоровья могут получать образование не только в специальных образовательных учреждениях, но и в учреждениях интегрированного обучения, на дому или же во время пребывания в стационарном лечебном учреждении [19].

Новый указ позволил определить типы специальных образовательных школ в соответствии с уровнем и направленностью реализуемых ими образовательных программ, видами деятельности по реабилитации и возрастом обучающихся (воспитанников) [4, с. 80—92; 9].

В содержании программ учитывались задачи лечебного про-

цесса, а также требования и рекомендации медиков. Развитие зрительного восприятия и обучение ориентировке в пространстве осуществлялось учителем-дефектологом (тифлопедагогом) на коррекционных и общеобразовательных занятиях, кроме того, во всех видах детской деятельности, в процессе игры, а также в повседневной жизни. Другими специалистами педагогического профиля проводились специальные занятия по лечебной физкультуре, ритмике, формированию гигиенических навыков, преодолению речевых недостатков [17].

Таким образом, в течении трех столетий в Европе и России определилась система воспитания и обучения детей с различными патологиями в развитии, в том числе с нарушениями зрения, возникла дифференцированная система образования. Появились программы обучения, нормативно-правовые документы, законы и декларации, увеличилось количество ученых в области педагогики и психологии специального (коррекционного) образования. Специалистами нескольких профилей была обозначена и внедрена в практическую работу комплексная медико-педагогическая система обучения детей, содержание и организация которой определялись исходя из этиологии и степени тяжести первичного нарушения в развитии, а также

его социальных, вторичных по своей сути, последствий. Развитие системы специального обучения определялось происходящими изменениями в политической жизни и мировоззрении общества, осознанием ценности свободы и прав человека, равенства всех людей [19].

В начале XXI в. Россия перешла на новый уровень экономического развития, что создало условия для внедрения в образовательные учреждения разных моделей и форм интегрированного обучения. Это стало также возможным благодаря расширению нормативно-правовой базы, которую составили различные международные, федеральные, правительственные, ведомственные и региональные документы. Перечень некоторых из них: «Декларация о правах инвалидов» (1975); Конституция Российской Федерации (статья 43), провозглашающая право каждого на образование; документ Правительства РФ «Об утверждении Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии» (1997); Государственная программа РФ «Доступная среда» (2011—2015 гг.). Плодотворную работу ученых-практиков XX в. (А. Л. Венгер, А. Г. Литвак, В. П. Ермаков, Г. А. Якунин, М. И. Земцова, Л. И. Фильчи-

кова, Л. И. Солнцева и др.) продолжили исследователи-дефектологи: Н. Н. Малофеев, В. З. Кантор, М. Э. Бернадская, Т. А. Басилова, О. И. Кукшкина, Е. Л. Гончарова, Л. Г. Пластунова, Г. А. Проглядова, А. А. Любимов, Т. П. Кудрина и др.

В стране начинает функционировать сеть специальных дошкольных учреждений смешанного вида с определенной коррекционной направленностью. Так, группа слабовидящих и слепых детей находилась в коррекционном дошкольном учреждении III или IV вида. Основной направленностью данных учреждений, помимо обучающей (педагогической), стало обеспечение лечения, возможного восстановления зрения и предупреждение ухудшения его состояния [6, с. 45—54; 13, с. 28—39].

Помимо специальных дошкольных учреждений, правительство создает единую государственную систему ранней педагогической и медико-социально-педагогической поддержки. Начинают функционировать службы ранней помощи, лекотеки, центры игровой поддержки, консультативные пункты. За 15 лет своей деятельности система ранней помощи семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, стала самостоятельным направлением образовательной и социальной политики государства.

На сегодняшний день наиболее эффективной формой организации коррекционной работы с детьми младенческого и раннего возраста считается обучение или повышение педагогической компетентности родителей ребенка, применение специальных педагогических технологий в процессе семейного воспитания, а также реализация с помощью данных технологий содержания специальной индивидуальной программы обучения.

Имеющийся отечественный педагогический опыт включает данные многолетней научно-исследовательской и практической деятельности ученых и педагогов-психологов различных институтов и дошкольных учреждений: Института коррекционной педагогики Российской академии образования, Санкт-Петербургского института раннего вмешательства, Научно-практического центра психического здоровья детей и подростков имени Г. Е. Сухаревой, государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Центр патологии речи и нейрореабилитации». Разработанная концепция раннего выявления и коррекции различных отклонений в развитии у детей первых лет жизни принадлежит ученым-практикам: Н. М. Аксариной, М. И. Лисиной, Г. М. Ляминой, А. А. Катаевой, Е. Ф. Рау, Н. Д. Шматко, Е. А. Стрелевой, Е. Р. Баенской, Н. Н. Мало-

фееву, Ю. А. Разенковой, О. Г. Приходько, Л. И. Солнцевой и др. В их исследованиях показано, что своевременная диагностика, создание специальных развивающих условий, использование коррекционно-педагогических технологий в процессе воспитания ребенка с момента выявления у него нарушения здоровья позволяют в одних случаях предупредить, а в других сгладить проявление вторичных нарушений в развитии, достичь максимально возможного для каждого ребенка уровня психического развития и степени интеграции в общество.

В настоящее время утверждено содержание АОП (адаптированной общеобразовательной программы) для детей дошкольного и школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) — см. письмо Министерства образования и науки РФ от 11 марта 2016 г. № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ».

Согласно закону, ребенку с ОВЗ начиная с 2 месяцев жизни должны быть доступны специальные образовательные программы, созданы специальные развивающие условия, гармонично дополняющие индивидуальную программу реабилитации. Однако в настоящее время точный порядок предоставления и объем коррекционно-педагогической помощи в законодательных актах и нормативных документах

не прописаны, а методических рекомендаций по ее реализации в различных социальных институтах не создано. Наряду с этим, число учреждений, в которых может реализовываться ранняя коррекционно-педагогическая помощь, в различных регионах России недостаточно.

В настоящее время, даже при наличии весомой научно-практической базы и опыта работы, специалисты сталкиваются с различными профессиональными трудностями, следствием которых становится упущение времени и невозможность оказания своевременной качественной психолого-педагогической помощи «особому» ребенку и его родителям. В первую очередь специалисты психолого-педагогического профиля — учителя-дефектологи (тифлопедагоги, сурдопедагоги, олигофренопедагоги, логопеды), детские и клинические психологи — нуждаются в знакомстве с современными возможностями ранней комплексной медицинской реабилитации детей с нарушениями развития, в освоении современной научной клинической составляющей дефектологии и методологической базы ранней коррекционно-педагогической помощи ребенку, в знакомстве с технологиями обучения и просвещения родителей.

Тифлопедагоги, оказывающие коррекционно-педагогическую по-

мощь детям с нарушениями зрения, не имеют специальных диагностических методик для обследования младенцев с нарушениями зрения, оценки восприятия и навыка практической ориентировки в окружающем, способов психологического взаимодействия с социальной средой и близким взрослым. Для работы подходят лишь несколько методических рекомендаций известных тифлопедагогов:

– «Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе предметного рисования» (Л. И. Плаксина, 1991);

– «Специальные коррекционные программы для дошкольников с тяжелыми нарушениями зрения» (В. А. Феоктистова, 1995);

– «Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду (III—IV вида)» (Л. И. Плаксина, 1997);

– «Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста» (Л. И. Солнцева, С. М. Хорш, 1983).

Эти методики написаны для детей раннего и дошкольного возраста и не могут быть использованы применительно к коррекционной работе (диагностике и обучению) с детьми младенческого возраста. Педагоги-практики вынуждены использовать в своей работе методики, созданные для других категорий детей, к примеру, для детей с наруше-

ниями речи либо для детей с нарушением интеллекта.

Подобные трудности обусловлены тем, что в теории и практике не определены схемы и алгоритмы дифференцированной коррекционно-педагогической помощи детям младенческого возраста с различной этиологией и степенью тяжести первичных нарушений в развитии, в том числе с сочетанными множественными отклонениями, отсутствуют механизмы межведомственного взаимодействия медицинской и психолого-педагогической службы, не определена терминология и границы профессиональной деятельности каждого специалиста, восстанавливающего физическое и психическое здоровье ребенка раннего возраста с проблемами развития.

Ситуация требует комплексного изучения особых образовательных потребностей, динамики и особенностей психического развития младенцев с патологией зрения различной этиологии и степени тяжести. Для решения этой задачи необходимо разработать психолого-педагогические диагностические методики и определить техническое оснащение процедуры психолого-педагогического обследования. Обобщение клинических данных об этиологии, течении и прогнозе нарушений зрения у детей с психолого-педагогической информа-

цией позволит установить возможные варианты психического развития, дифференцировать содержание индивидуальных программ обучения и воспитания, создать развивающие дидактические пособия и игровой инвентарий, определить эффективные формы, методы и приемы обучения детей на ранних этапах онтогенеза.

Решение этих актуальных проблем тифлопедагоги должно быть найдено в ходе реализации современных научных исследований.

### **Выводы**

1. Новым направлением в развитии системы специального образования и государственной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья становится разработка дифференцированного содержания индивидуальных программ обучения и воспитания в государственной системе дошкольного образования.

2. Сделать доступной и более совершенной систему ранней медико-психолого-педагогической помощи детям с нарушениями зрения можно путем изучения реального состояния здоровья и образовательных потребностей младенцев, создания современных диагностических и методических пособий для вариативной педагогической практики.

3. Важное место занимает профессиональная подготовка и пе-

реподготовка тифлопедагогов для работы с детьми раннего возраста, готовность работать в междисциплинарной команде в различных социальных институтах, реализующих комплексную реабилитацию и восстанавливающих здоровье детей первых лет жизни. Тифлопедагоги и другие специалисты психолого-педагогического профиля должны владеть современной научной методологической базой специальной педагогики и психологии, а также смежных областей науки (педиатрии, офтальмологии, неврологии), что позволит реализовать комплексный и дифференцированный подход в организации специальной психолого-педагогической помощи семье слепого и слабовидящего ребенка.

#### Литература

1. Бадя, Л. В. Исторический опыт социальной работы в России / под общ. ред. Л. В. Бадя. — М. : ЦСП РАО, 1994.
2. Баженова, О. В. Диагностика психического развития детей первого года жизни / О. В. Баженова. — М. : Изд-во МГУ, 1986.
3. Баранова, Н. Ю. Программы раннего вмешательства для детей с множественными нарушениями / Н. Ю. Баранова // Нет «необучаемых детей»: книга о раннем вмешательстве / Н. Ю. Баранова ; под ред. Е. В. Кожевниковой, Е. В. Клочковой. — СПб., 2007.
4. Венгер, А. А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения / А. А. Венгер, Г. Л. Выгодская, Э. И. Леонгард — М. : Просвещение, 1972.
5. Гусева, М. Р. Обучение и воспитание дошкольников с нарушениями зрения / М. Р. Гусева, В. Г. Дмитриев, Л. И. Плакина. — М. : Просвещение, 1978.
6. Ермаков, В. П. Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения / В. П. Ермаков, Г. А. Якунин. — М., 2000.
7. Земцова, М. И. Особенности зрительного восприятия при глубоком нарушении зрения у детей / М. И. Земцова // Спец. школа / под ред. А. И. Дьячкова. — М. : Просвещение, 1967. — Вып. 1 (121).
8. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Литвак ; РГПУ им. А. И. Герцена. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1998.
9. Малофеев, Н. Н. Становление и развитие государственной системы специального образования в России : автореф. дис. ... д-ра пед. наук в форме научного доклада / Малофеев Н. Н. — М., 1996.
10. Малофеев, Н. Н. Ранняя помощь — приоритет современной коррекционной педагогики: из опыта работы Института коррекционной педагогики Российской академии образования / Н. Н. Малофеев // Дефектология. — 2003. — № 4. — С. 7—11.
11. Морова, Н. С. Основы социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями : дис. ... д-ра пед. наук / Морова Н. С. — М., 1998.
12. Мудрик, А. В. Социализация и «смутное время» / А. В. Мудрик. — М. : Знание, 1991.
13. Назарова, Н. М. Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена / Н. М. Назарова // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. — М., 1996. — Ч. 1.
14. Нероев, В. В. Общероссийская общественная организация. Ассоциация врачей-офтальмологов [Электронный ресурс] / В. В. Нероев. — Электрон. дан. — М. : Московский НИИ глазных болезней им. Гельмгольца, 2013. — Режим доступа: <http://avo-portal.ru/events/reports>.
15. Пальчик, А. Б. Проблемы инвалидности детей вследствие перинатальных повреждений нервной системы различного генеза / А. Б. Пальчик, А. А. Свинцов, С. В. Павлова // Материалы 3-й межрег.

науч.-практ. конф. «Медико-социальная экспертиза и реабилитация в педиатрии». — М. ; СПб., 2005.

16. Российская офтальмология онлайн [Электронный ресурс] / ред. Иванов. — Электрон. дан. — М.: электронное информационное издание (ФС77-38688), 2010. — Режим доступа: <http://www.eye.press.ru/>

17. Солнцева, Л. И. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста / Л. И. Солнцева, С. М. Хорош. — М. : О-во слепых, 1983.

18. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика / под ред. Е. А. Стребелевой, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова. — М. : Академия, 2002.

19. Феоктистова, В. А. Хрестоматия по истории тифлопедагогике : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология» / сост. В. А. Феоктистова. — 2-е изд., испр. — М. : Просвещение, 1987.

#### References

1. Badya, L. V. Istoricheskiy opyt sotsial'noy raboty v Rossii / pod obshch. red. L. V. Badya. — М. : TsSP RAO, 1994.

2. Bazhenova, O. V. Diagnostika psikhicheskogo razvitiya detey pervogo goda zhizni / O. V. Bazhenova. — М. : Izd-vo MGU, 1986.

3. Baranova, N. Yu. Programmy rannego vmeshatel'stva dlya detey s mnozhestvennymi narusheniyami / N. Yu. Baranova // Net «neobuchaemykh detey»: kniga o rannem vmeshatel'stve / N. Yu. Baranova ; pod red. E. V. Kozhevnikovoy, E. V. Klochkovoy. — SPb., 2007.

4. Venger, A. A. Otkor detey v spetsial'nye doskol'nye uchrezhdeniya / A. A. Venger, G. L. Vygodskaya, E. I. Leongard — М. : Prosveshchenie, 1972.

5. Guseva, M. R. Obuchenie i vospitanie doskol'nikov s narusheniyami zreniya / M. R. Guseva, V. G. Dmitriev, L. I. Plaksina. — М. : Prosveshchenie, 1978.

6. Ermakov, V. P. Osnovy tiflopedagogiki. Razvitie, obuchenie i vospitanie detey s narusheniyami zreniya / V. P. Ermakov, G. A. Yakunin. — М., 2000.

7. Zemtsova, M. I. Osobennosti zritel'nogo vospriyatiya pri glubokom narushenii zreniya u detey / M. I. Zemtsova // Spets. shkola / pod red. A. I. D'yachkova. — М. : Prosveshchenie, 1967. — Vyp. 1 (121).

8. Litvak, A. G. Psikhologiya slepykh i slabovidyashchikh : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / A. G. Litvak ; RGPU im. A. I. Gertsena. — SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 1998.

9. Malofeev, H. H. Stanovlenie i razvitie gosudarstvennoy sistemy spetsial'nogo obrazovaniya v Rossii : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk v forme nauchnogo doklada / Malofeev N. N. — М., 1996.

10. Malofeev, H. H. Rannyya pomoshch' — prioritet sovremennoy korrektsionnoy pedagogiki: iz opyta raboty Instituta korrektsionnoy pedagogiki Rossiyskoy akademii obrazovaniya / N. N. Malofeev // Defektologiya. — 2003. — № 4. — С. 7—11.

11. Morova, N. S. Osnovy sotsial'no-pedagogicheskoy reabilitatsii detey s ograniченными возможностями : dis. ... d-ra ped. nauk / Morova N. S. — М., 1998.

12. Mudrik, A. B. Sotsializatsiya i «smutnoe vremya» / A. B. Mudrik. — М. : Znanie, 1991.

13. Nazarova, N. M. Zakonomernosti razvitiya integratsii kak sotsial'nogo i pedagogicheskogo fenomena / N. M. Nazarova // Kompensiruyushchee obuchenie: opyt, problemy, perspektivy. — М., 1996. — Ch. 1.

14. Neroev, V. V. Obshcherossiyskaya obshchestvennaya organizatsiya. Assotsiatsiya vrachey-oftalmologov [Elektronnyy resurs] / V. V. Neroev. — Elektron. dan. — М. : Moskovskiy NII glaznykh bolezney im. Gel'mgol'tsa, 2013. — Rezhim dostupa: <http://avo-portal.ru/events/reports>.

15. Pal'chik, A. B. Problemy invalidnosti detey vsledstvie perinatal'nykh povrezhdeniy nervnoy sistemy razlichnogo geneza / A. B. Pal'chik, A. A. Svintsov, S. V. Pavlova // Materialy 3-y mezhreg. nauch.-prakt. konf. «Mediko-sotsial'naya ekspertiza i reabilitatsiya v pediatrii». — М. ; SPb., 2005.

16. Rossiyskaya oftal'mologiya onlayn [Elektronnyy resurs] / red. Ivanov. —

Elektron. dan. — M. : elektronnoe informatsionnoe izdanie (FS77-38688), 2010. — Rezhim dostupa: <http://www.eyepress.ru/>  
17. Solntseva, L. I. Sovety roditelyam po vospitaniyu slepykh detey rannego vozrasta / L. I. Solntseva, S. M. Khorosh. — M. : O-vo slepykh, 1983.

18. Strebeleva, E. A. Spetsial'naya doshkol'naya pedagogika / pod red. E. A. Strebelevoy, A. L. Venger, E. A. Ekzhanova. — M. : Akademiya, 2002.

19. Feoktistova, V. A. Khrestomatiya po istorii tiflopedagogiki : ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov po spets. № 2111 «Defektologiya» / sost. V. A. Feoktistova. — 2-e izd., ispr. — M. : Prosveshchenie, 1987.



УДК 376.564  
ББК 4424.771

ГСНТИ 15.81.21; 14.29.01 Код ВАК 19.00.10; 19.00.07

**Н. Н. Васягина, В. И. Космакова**  
Екатеринбург, Россия

**N. N. Vasyagina, V. I. Kosmakova**  
Ekaterinburg, Russia

## ОСОБЕННОСТИ НЕГАТИВНЫХ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РЕАКЦИЙ У ВОСПИТАННИКОВ ДОМА РЕБЕНКА

## PECULIARITIES OF NEGATIVE BEHAVIORAL RESPONSES IN CHILDREN AT CHILDREN'S HOMES

**Аннотация.** В последнее десятилетие существенной трансформации подверглись подходы к воспитанию детей, находящихся на попечении государства. Несмотря на попытки создания в домах ребенка условий, способствующих максимальной социализации и интеграции ребенка в социум, у воспитанников домов ребенка по-прежнему закрепляются нежелательные, социально неодобряемые формы поведения, особое место среди которых занимают негативные поведенческие реакции. Данное обстоятельство свидетельствует о необходимости детального анализа обозначенного феномена.

Целью настоящей статьи является теоретический анализ феноменологии и эмпирическое исследование особенностей негативных поведенческих реакций у воспитанников дома ребенка. Исследование базируется на представлениях отечественных и зарубежных специалистов о нежелательном поведении, противоречащем общественным интересам, но не выходящем за пределы «поведенческой нормы» (Н. Н. Васягина, М. И. Еникеев, В. П. Зинченко, С. Л. Колосова,

**Abstract.** Over the last decade, the approaches to the education of children in public care have undergone significant transformation. Despite the attempts to create the conditions in children's homes that promote maximum socialization and integration of the child in society, the pupils of children's homes still have undesirable, socially disapproved forms of behavior, a special place among which is occupied by negative behavioral responses. This circumstance demonstrates the need for a detailed analysis of the indicated phenomenon.

The purpose of this article is to carry out a theoretical analysis of the phenomenology and an empirical study of the characteristics of negative behavioral responses in pupils at a children's home. The study is based on the ideas of domestic and foreign experts about undesirable behavior that is contrary to public interests, but does not extend beyond the "behavioral norm" (N. N. Vasyagina, M. I. Enikyev, V. P. Zinchenko, S. L. Kolosova, T. P. Kleynikova, D. Konnor, T. G. Rummyantseva, M. G. Taychinov, I. A. Furmanov, D. V. Khorsand, R. Baron, C. Venar, P. Kerig, D. Rich-

Т. П. Клейникова, Д. Коннор, Т. Г. Ру- мянцева, М. Г. Тайчинов, И. А. Фурманов, Д. В. Хорсанд, Р. Бэрн, Ч. Венар, П. Кериг, Д. Ричардсон и др.); об особенностях поведения воспитанников дома ребенка (Н. Н. Авдеева, Р. Ж. Мухамедрахимов, А. Г. Рузская, Н. Н. Толстых, Л. М. Царегородцева и др.).

В результате исследования уточнено содержание понятия «негативные поведенческие реакции»; разработана схема наблюдения за негативными поведенческими реакциями ребенка; установлено, что у всех участвующих в исследовании воспитанников дома ребенка присутствуют негативные поведенческие реакции; выделены группы детей по направленности негативных поведенческих реакций (на себя, на окружающие предметы, на взрослого, на других детей) с описанием характерных негативных поведенческих реакций; проведен анализ факторов возникновения негативных поведенческих реакций у воспитанников дома ребенка. Материалы исследования могут быть использованы при работе специалистов различного профиля с воспитанниками домов ребенка.

**Ключевые слова:** негативные поведенческие реакции; дома ребенка; поведение детей; направленность поведенческих реакций; социально неодобряемое поведение; социальное взаимодействие; социализация детей.

**Сведения об авторе:** Васягина Наталья Николаевна, доктор психологических наук, профессор.

*Место работы:* зав. кафедрой психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет.

ardson, etc.), and about the peculiarities of behavior of pupils of children's homes (N. N. Avdeyeva, R. J. Mukhamedrahimov, A. G. Ruzskaya, N. N. Tolstykh, L. M. Tsaregorodtseva, etc.)

As a result of the study, the authors specify the content of the concept of "negative behavioral responses"; work out a scheme of observation of negative behavioral responses of the child; figure out that all the pupils of children's homes participating in the experiment demonstrate negative behavioral responses; single out groups of children on the basis of orientation of negative behavioral responses (towards themselves, the surrounding objects, adults, or other children) with a description of characteristic negative behavioral responses; carry out an analysis of the factors of negative behavioral responses in pupils at a children's home. The research materials can be used in the work of specialists of various profiles with pupils at children's homes.

**Keywords:** negative behavioral responses; children's homes; children's behavior; children's response orientation; socially disapproved behavior; social interaction; socialization of children.

**About the author:** Vasyagina Nataliya Nikolaevna, Doctor of Psychology, Professor.

*Place of employment:* Head of Department of Psychology of Education, Institute of psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Контактная информация:** 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 387.

*E-mail:* vasyagina\_n@mail.ru.

**Сведения об авторе:** Космакова Вера Игоревна, соискатель.

*Место работы:* кафедра психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет.

**Контактная информация:** 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 387.

*E-mail:* vera\_sweety@mail.ru.

В последнее десятилетие, в связи с развитием государственной системы по жизнеустройству детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в России значительно сократилось число детей, воспитываемых в домах ребенка, существенной трансформации подверглись подходы к воспитанию детей, находящихся на попечении государства. Однако, несмотря на попытки создания в домах ребенка условий, способствующих максимальной социализации и интеграции ребенка в социум, у воспитанников домов ребенка по-прежнему закрепляются нежелательные, социально неодобряемые формы поведения, особое место среди которых занимают негативные поведенческие реакции. Описывая поведенческие особенности воспитанников дома ребенка, специалисты фиксируют наличие таких нежелательных

**About the author:** Kosmakova Vera Igorevna, Candidate of Psychology Applicant.

*Place of employment:* Department of Psychology of Education, Institute of psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Контактная информация:** 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 387.

поведенческих проявлений, как сосание пальца, языка, губы, одежды; выдергивание, кручение волос; кусание, царапанье себя и окружающих; проявления грубости, жестокости, навязчивости, двигательной расторможенности, заторможенности, медлительности в одевании; малоинициативность, пассивное следование инструкциям взрослых; стереотипы поведения и пр. Подобные негативные поведенческие реакции могут быть свойственны всем детям начиная с младенческого возраста, вне зависимости от условий проживания. При этом в процессе социализации ребенка, воспитывающегося в семье, на смену данным негативным поведенческим реакциям приходят новые, социально одобряемые формы поведения. Однако у детей, воспитываемых в домах ребенка, происходит закрепление вышеуказанных и других нега-

тивных поведенческих реакций. Исследования, освещающие особенности поведения детей в домах ребенка (В. О. Аникина, Г. И. Гайсина, В. И. Ослон, Н. Л. Перелякина, О. И. Пальмов, К. В. Соloed, А. Б. Холмогорова и др.), убедительно доказывают, что негативные поведенческие реакции являются препятствием для осуществления не только ежедневных «режимных» моментов, процесса обучения и воспитания, но и для последующей адаптации ребенка в замещающей семье [5; 6]. В связи с этим возникает необходимость детального изучения и анализа обозначенного феномена, что и определило цель настоящей статьи: теоретический анализ феноменологии и эмпирическое исследование особенностей негативных поведенческих реакций у воспитанников дома ребенка.

Отечественные и зарубежные исследования свидетельствуют об особом характере психического развития воспитанников дома ребенка по сравнению со сверстниками, воспитывающимися в семье. Так, в работах М. И. Лисиной, С. Ю. Мещеряковой отмечается, что неудовлетворение потребности в общении с близким взрослым по мере взросления ребенка принимает форму агрессивного поведения ребенка по отношению к взрослым [9; 10]. М. О. Проселкова указывает на несоответствие норме эмоцио-

нальных реакций детей на похвалу и порицание, проявляющееся как в форме пассивности, равнодушия, так и раздражительности, агрессивности. Нарушения социального взаимодействия воспитанников дома ребенка со сверстниками, отсутствие у них уверенной привязанности, поведенческие нарушения, нарушения самоконтроля у воспитанников дома ребенка описаны в исследованиях Н. Н. Авдеевой, Р. Ж. Мухамедрахимова, А. Г. Рузской, Н. Н. Толстых, Л. М. Царегородцевой [4; 11; 12; 13]. Л. Фишер, Р. Джонсон (R. Johnson), К. Браун (K. Browne) указывают на сверхдружелюбие, недружелюбие, неуправляемое (расторженное) поведение, стереотипные формы поведения (кручение тела, рук и др.), нарушения поведения в процессе приема пищи, во время сна у детей, воспитывающихся вне семьи.

Все описанные выше особенности поведения детей можно рассматривать в рамках поведения, не выходящего за пределы «поведенческой нормы», однако являющегося «проблемным». В настоящее время в связи с огромным количеством исследований, рассматривающих «проблемное» поведение человека с разнообразных точек зрения, возникла необходимость употребления понятия «негативные поведенческие реакции» для обозна-

чения особенностей поведения воспитанников дома ребенка.

Анализ работ отечественных и зарубежных авторов позволяет выделить поведение, которое можно классифицировать как *нежелательное, противоречащее общественным интересам или «негативное»*, однако находящееся в рамках «поведенческой нормы». К подобному поведению можно отнести агрессивное поведение, изучением которого в психологической науке занимались как отечественные, так и зарубежные специалисты (М. И. Еникеев, В. П. Зинченко, С. Л. Колосова, Д. Коннор, Т. Г. Румянцева, И. А. Фурманов, Д. В. Хорсанд, Р. Бэрн, Ч. Венар, П. Кериг, Д. Ричардсон и др. [2; 3; 7; 8; 14; 15; 16; 17]). Конфликтное поведение, исследуемое такими отечественными и зарубежными авторами, как В. В. Ковалев, М. И. Лисина, А. Н. Личко, Т. Д. Марцинковская, Н. Н. Васягина, М. Г. Тайчинов, Д. Б. Эльконин, Р. Кэмпбелл, А. Маслоу, З. Фрейд, К. Хорни и другие, также является нежелательным [9]. Проблема негативизма и упрямства в поведении человека широко рассмотрена в работах А. И. Баркан, Л. И. Божович, В. Е. Каган, Т. П. Клейниковой, Н. Н. Васягиной, Г. А. Цукерман, А. А. Шавыриной, Т. Б. Бразелтона, Э. Келлер, Дж. Салмон и др. [17].

В целях исследования посредством анализа понятий «поведение», «норма», «отклоняющееся

поведение», «агрессивное поведение», «конфликтное поведение», «негативизм», «упрямство» был введен термин «негативные поведенческие реакции», под которым, придерживаясь точки зрения М. Я. Басова, В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова, Н. Н. Васягиной, А. А. Шавыриной, подразумеваются действия, направленные на причинение вреда себе или объектам окружающей среды (одушевленным или неодушевленным) [1; 10].

Одним из ключевых при изучении негативных поведенческих реакций у детей является вопрос о методах. За рубежом чаще всего оценку поведения детей раннего возраста осуществляют в ситуации диагностического обследования познавательной сферы при помощи *шкалы поведения Н. Бейли*, которая позволяет констатировать наличие или отсутствие негативных поведенческих реакций в той или иной ситуации. Отечественные специалисты Н. Л. Галигузова, Е. О. Смирнова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова предложили методику «Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет», которая позволяет определить некоторые особенности поведения ребенка данного возраста. Н. М. Платонова, рассматривая проблему поведения детей как одну из наиболее значительных в последнее время, разработала *примерную схему наблюде-*

ния за поведением ребенка, которая позволяет определить уровень агрессивности ребенка, однако такой включенный в схему наблюдения показатель, как «агрессия по отношению к животным», не позволяет использовать инструментарий в условиях дома ребенка. В целом указанные выше психодиагностические методики позволяют зафиксировать некоторые негативные поведенческие реакции у детей, воспитывающихся в доме ребенка, однако полученной информации недостаточно для разработки модели профилактики негативных поведенческих реакций, что, в свою очередь, приводит к необходимости создания психодиагностического инструментария для выявления негативных поведенческих реакций.

На основе анализа отечественной и зарубежной литературы, посвященной описанию особенностей негативных поведенческих реакций детей (С. Л. Колосова, Н. М. Платонова, Э. Л. Фрухт, О. В. Хухлаева, Р. Бэрон, Ч. Венар, П. Кериг, Д. Коннор, Д. Ричардсон, А. Фрейд и др.), методов психодиагностического исследования негативных поведенческих реакций (Н. Л. Галигузова, Е. О. Смирнова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова, Н. М. Платонова, Е. А. Стребелева, Н. Бейли и др.), мы разработали «Схему наблюдения за негативными поведенческими реакциями ребенка». Предложенная

схема позволяет фиксировать не только сам факт проявления негативных поведенческих реакций, но и разнообразные ситуации, в которых реакция обнаруживается (ограничения свободы действий ребенка, запрет взрослого на какое-либо действие ребенка, прием пищи, процесс одевания и раздевания, ситуация присутствия незнакомых детей в группе, совместная игра с другими, ситуация проявления негативных поведенческих реакций со стороны других детей к данному ребенку, ситуация достижения ребенком поставленной цели, ситуация психофизиологической усталости в различных жизненных ситуациях, «ситуация неудачи»). Фиксация негативной поведенческой реакции происходит при одновременном отнесении ее к одной из категорий: вербальные негативные поведенческие реакции, невербальные негативные поведенческие реакции.

Таким образом, основным методом исследования негативных поведенческих реакций у воспитанников дома ребенка явилось наблюдение на основе «Схемы наблюдения за негативными поведенческими реакциями ребенка». Фиксация данных осуществлялась на протяжении 30 дней. Ежедневное наблюдение за негативными поведенческими реакциями детей включало период от процесса утреннего подъема до укладывания на дневной сон, от

подъема с дневного сна до укладывания детей на ночной сон, в том числе время прогулок.

Исследование осуществлялось на базе государственного казенного учреждения здравоохранения Свердловской области «Специализированный дом ребенка». В исследовании приняли участие 162 воспитанника дома ребенка в возрастном диапазоне от 2 до 3 лет.

Анализ результатов исследования негативных поведенческих реакций у 162 воспитанников дома ребенка свидетельствует о наличии у всех детей негативных поведенческих реакций. Данные негативные поведенческие реакции могут быть сгруппированы

по направленности, по степени проявления в исследуемых ситуациях (высокая — негативные поведенческие реакции проявляются в 6—9 ситуациях из исследуемых, средняя — негативные поведенческие реакции проявляются в 3—6 ситуациях из исследуемых, низкая — негативные поведенческие реакции проявляются в 1—3 ситуациях из исследуемых), по частоте актов различных видов реакций (однократно — менее 2 актов в минуту, многократно — 2 и более актов в минуту).

Полученные результаты отражены в виде диаграммы на рисунке 1.



**Рис. 1.** Группы воспитанников дома ребенка в зависимости от направленности негативных поведенческих реакций

Как видно из представленных на диаграмме данных, среди воспитанников дома ребенка преобладают дети, негативные поведенческие реакции которых направлены на других детей (53,7 % от общего количества детей, участвующих в исследовании) и на самих себя (29,6 %). Группа детей, негативные поведенческие реакции которых направлены на взрослого, является самой малочисленной (8,00 %).

Рассмотрим подробнее полученные результаты.

В группе воспитанников дома ребенка у 48 детей (29,6 % от общего количества детей, участвующих в исследовании и воспитывающихся в доме ребенка) наблюдаются негативные поведенческие реакции, направленные **на самого себя**. В исследуемых ситуациях дети показывают следующие невербальные негативные поведенческие реакции: раскачивания на стуле вперед-назад; сосание, грызение пальцев рук, сжатых кулаков; трясение опущенной головой; стереотипное поворачивание кистей рук; удары рукой по голове; удары головой об стол, тарелку; удары ложкой себя по голове и другим частям тела; дерганье себя за волосы, повторяющиеся прыжки на двух ногах по помещению и др. Данные негативные поведенческие реакции сопровождаются вербальными негативными поведен-

ческими реакциями: криком; неречевыми звуками, похожими на «рычание». Описанные негативные поведенческие реакции могут проявляться многократно.

В группе воспитанников дома ребенка у 14 детей (8,6 % от общего количества детей, участвующих в исследовании и воспитывающихся в доме ребенка) наблюдаются негативные поведенческие реакции, направленные **на окружающие предметы**. В исследуемых ситуациях дети данной группы демонстрируют следующие невербальные негативные поведенческие реакции: переворачивание тарелки с едой; переворачивание кружки; удары ладонью по столу, удары кулаком по столу; сползание и переворачивание стула; грызение стола, стула; размазывание еды по столу и похлопывание по ней; удары ногой по ножке стула; подпрыгивание на стуле, бросание игровых и неигровых предметов (игрушки, зубная щетка, дидактические карточки и др.), пинанье ногой игровых предметов, предметов мебели, хлопанье дверцами шкафов детской мебели; сбрасывание предметов со стола; кусание игровых и неигровых предметов; сдергивание одежды, головных уборов с себя; сбрасывание обуви; демонстративное сидение на полу с отказом надевать предметы одежды; отбирание игрушки у другого ребенка и сиюминутное



ее бросание. Данные невербальные негативные поведенческие реакции сопровождаются криком, смехом, плачем. Вербальные негативные поведенческие реакции в данном случае также представлены — словами «дай», «не буду», «не хочу», «нет», «уйди».

В группе воспитанников дома ребенка у 13 детей (8,0 % от общего количества детей, участвующих в исследовании и воспитывающихся в доме ребенка) наблюдаются негативные поведенческие реакции, направленные *на взрослого*. В исследуемых ситуациях дети данной группы демонстрируют следующие невербальные негативные поведенческие реакции: удары ладонью, кулаком по одежде сотрудника дома ребенка; дерганье сотрудника за предметы одежды (в частности, рукава, карманы медицинского халата); бросание игровых и неигровых предметов (игрушки, зубная щетка, одежда, дидактические карточки и др.) в сотрудника дома ребенка; раскачивание стула сотрудника, стоящего рядом; дерганье сотрудника за волосы и др.

Данные невербальные негативные поведенческие реакции сопровождаются криком, смехом. Вербальные негативные поведенческие реакции в данном случае также представлены — словами «дай», «не буду», «не хочу», «нет», «уйди», «пусти».

В группе воспитанников дома ребенка у 87 детей (53,7 % от общего количества детей, участвующих в исследовании и воспитывающихся в доме ребенка) наблюдаются негативные поведенческие реакции, направленные *на других детей*. В исследуемых ситуациях дети данной группы демонстрируют следующие невербальные негативные поведенческие реакции: сталкивание тарелки другого ребенка; удары ложкой, рукой по голове, телу ребенка, сидящего рядом; залезание ложкой в тарелку другого ребенка и разбрасывание еды; дерганье за волосы другого ребенка; пинанье стула ребенка, сидящего рядом; бросание игровых и неигровых предметов (игрушки, зубная щетка, одежда, обувь, дидактические карточки и др.) в других детей; отбирание различных предметов у другого ребенка; кусание другого ребенка за предметы одежды; кусание за плечи, руки, спину, щеки других детей; дерганье за волосы; похлопывание по спине; пинанье; отбирание игровых предметов; дерганье другого за уши; тыканье пальцем в глаза; физическое отодвигание других детей в сторону (например, в ситуации, когда в группу приходят специалисты за ребенком, чтобы увести на процедуру); сталкивание другого ребенка со стула, дивана; сталкивание игрового предмета (ма-

шинки, велосипеда, качели); стаскивание руками другого ребенка со стула, дивана; стаскивание игрового предмета (машинки, велосипеда, качели).

Данные невербальные негативные поведенческие реакции могут сопровождаться криком, смехом или, наоборот, быть изолированными. Вербальные нега-

тивные поведенческие реакции в данном случае также представлены — словами «уйди», «сядь», «положи», «уйди», «мое», «не трогай» и др. Кроме того, вышеуказанные негативные поведенческие реакции проявляются однократно и многократно. Полученные количественные данные отражены в таблице 1.

**Таблица 1.** Результаты наблюдения за негативными поведенческими реакциями у воспитанников дома ребенка

Направленность негативных поведенческих реакций	Кол-во детей (от общего числа детей, участвующих в исследовании и воспитывающихся в доме ребенка)	Степень проявления негативных поведенческих реакций в исследуемых ситуациях	Количество детей (от числа детей данного вида направленности)	Частота актов негативных поведенческих реакций	Кол-во детей (от числа детей с данной степенью проявления)
На себя	48 (29,6 %)	Высокая	30 (62,5 %)	< 2	0,0 %
				> 2	30 (100 %)
		Средняя	12 (25 %)	< 2	0,0 %
				> 2	12 (100 %)
		Низкая	6 (12,5 %)	< 2	0,0 %
				> 2	6 (100 %)
На окружающие предметы	14 (8,6 %)	Высокая	6 (42,9 %)	< 2	2 (33,3 %)
				> 2	4 (66,7 %)
		Средняя	7 (50 %)	< 2	3 (42,9 %)
				> 2	4 (57,1 %)
		Низкая	1 (7,1 %)	< 2	0,0 %
				> 2	1 (100 %)
На взрослого	13 (8,0 %)	Высокая	6 (46,1 %)	< 2	4 (66,7 %)
				> 2	2(33,3 %)
		Средняя	2 (15,4 %)	< 2	2(100 %)
				> 2	0,0 %
		Низкая	5 (38,5 %)	< 2	5 (100 %)
				> 2	0,0 %
На других детей	87 (53,7 %)	Высокая	49 (56,3 %)	< 2	12 (24,5 %)
				> 2	37 (75,5 %)
		Средняя	17 (19,5 %)	< 2	4 (23,5 %)
				> 2	13 (76,5 %)
		Низкая	21(24,1 %)	< 2	3 (14,3 %)
				> 2	18 (85,7 %)

Анализ полученных данных, отраженных в таблице 1, свидетельствует, что в группах детей, негативные поведенческие реакции которых направлены на себя, окружающие предметы, других детей, у всех вне зависимости от степени проявления реакций частота актов реакций составляет 2 и более в минуту. А в группе детей, негативные поведенческие реакции которых направлены на взрослого, вне зависимости от степени проявления преобладают те, у кого частота актов менее 2 в минуту.

Выявлено, что в группах детей, негативные поведенческие реакции которых направлены на самого себя, взрослого, других детей, преобладают дети с высокой степенью проявления негативных поведенческих реакций в исследуемых ситуациях. Средняя степень проявления негативных поведенческих реакций преобладает у детей, реакции которых направлены на окружающие предметы.

Одной из задач нашего исследования явилось установление факторов, влияющих на появление негативных поведенческих реакций высокой и средней степени проявления у воспитанников. Сопоставив данные по виду направленности, фактору и времени пребывания в доме ребенка, можно констатировать, что 87 (53,7 %) детей, участвующих в исследова-

нии, воспитываются в доме ребенка менее 6 месяцев и имеют высокую и среднюю степень проявления негативных поведенческих реакций, направленных на окружающие предметы, взрослого, других детей. При этом наиболее многочисленную подгруппу составляют дети, родители (или лица, их заменяющие) которых написали временный отказ от ребенка (48 детей), и имеющие преимущественную направленность негативных поведенческих реакций на других детей (36 детей). Кроме того, все дети, составляющие подгруппу наблюдаемых, негативные поведенческие реакции которых направлены на взрослого, прибыли на воспитание в дом ребенка в результате временного отказа родителей (или лиц, их заменяющих).

В связи с этим необходимо указать, что семьи, в которых родители (или лица, их заменяющие) приняли решение о временном отказе от ребенка, в соответствии с законодательством, не обязательно должны быть признаны неблагополучными и в большинстве случаев не состоят на учете в органах опеки и попечительства. Вследствие этого ребенок, воспитывающийся с момента рождения в родительской семье, оказывается в острой психотравмирующей ситуации, когда все устоявшиеся «семейные ритуалы» рушатся. Поступающий

на воспитание в дом ребенка вынужден приспособляться к новым социальным условиям, правилам и нормам без учета его индивидуальных предпочтений, что, в свою очередь, может привести к возникновению негативных поведенческих реакций.

Анализ факторов возникновения негативных поведенческих реакций у воспитанников дома ребенка показал, что все 48 детей, имеющих преимущественную направленность негативных поведенческих реакций на самого себя, прожили в доме ребенка с момента перевода из родильного дома и имеют в анамнезе тяжелые генетические и неврологические заболевания. В данном случае негативные поведенческие реакции детей являются вторичными и третичными нарушениями в структуре их заболевания.

Проведенное нами исследование позволяет констатировать наличие у всех воспитанников дома ребенка негативных поведенческих реакций, которые могут быть направлены на себя, на окружающие предметы, на взрослого, на других детей.

Частота встречаемости негативных поведенческих реакций разной направленности неодинакова. Наиболее часто обнаруживаются негативные поведенческие реакции, направленные на других детей (53,7 %) и на самого себя (29,6 %).

Анализ факторов, сопряженных с проявлением негативных поведенческих реакций разного вида направленности, позволяет утверждать, что значимым фактором, обуславливающим негативные поведенческие реакции, направленные на других, является временный отказ родителей или замещающих их взрослых от ребенка, в то время как негативные поведенческие реакции, направленные на себя, обнаруживаются у воспитанников, которые проживают в доме ребенка с рождения и имеют в анамнезе неврологические и генетические нарушения.

Материалы исследования могут быть использованы при работе специалистов различного профиля с воспитанниками домов ребенка. Полученные результаты могут быть учтены при построении модели профилактики негативных поведенческих реакций у воспитанников дома ребенка.

#### **Литература**

1. Басов, М. Я. Избранные психологические произведения / М. Я. Басов. — М. : Педагогика, 1975. — 432 с.
2. Бэрн, Р. Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон ; пер. с англ. С. Меленевской, Д. Викторовой, С. Шпак ; ред. В. Усмановой. — СПб. : Питер, 2000. — 352 с.
3. Васягина, Н. Н. Влияние социальных эмоций на характер общения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками [Электронный ресурс] / Н. Н. Васягина // Современная психология образования: проблемы и перспективы развития : сб. материалов

- Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Екатеринбург, Урал. гос. пед. ун-т, 2017). — Екатеринбург, 2017. — С. 116—119.
4. Возрастные особенности психического развития детей : сб. науч. трудов / под ред. И. В. Дубровиной, М. И. Лисиной. — М., 1982. — 164 с.
5. Галигузова, Л. И. Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах / Л. И. Галигузова // Вопросы психологии. — 1990. — № 5. — С. 17—25.
6. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е. О. Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т. В. Ермолова, С. Ю. Мещерякова. — СПб. : Детство-пресс, 2005. — 144 с.
7. Колосова, С. Л. Детская агрессия / С. Л. Колосова. — СПб. : Питер, 2004. — 224 с.
8. Коннор, Д. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков / Д. Коннор. — СПб. : Речь, 2005. — 288 с.
9. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. — СПб. : Питер, 2009. — 320 с.
10. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. — М. : АСТ, 2009. — 811 с.
11. Мухамедрахимов, Р. Ж. Влияние опыта жизни в закрытом учреждении на последующее развитие ребенка / Р. Ж. Мухамедрахимов, О. И. Пальмов, И. В. Никифорова, К. Гроарк // Дефектология. — 2006. — № 1. — С. 21—24.
12. Мухамедрахимов, Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие / Р. Ж. Мухамедрахимов. — СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. — 288 с.
13. Филатова, И. А. Модель комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра / И. А. Филатова, Е. В. Каракулова ; под ред. Е. Э. Лайковской ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2017.
14. Фурманов, И. А. Психология депривационного ребенка / И. А. Фурманова, Н. В. Фурманова. — М. : Владос, 2004. — 319 с.
15. Фурманов, И. А. Психология детей с нарушениями поведения / И. А. Фурманов. — СПб. : Владос-Пресс, 2012. — 352 с.
16. Baron, R. The control of human aggression. A strategy based on incompatible responses / R. Baron // *Aggression: Theoretical and empirical reviews.* — 1983.
17. Brazelton, T. Ann. WAIMN Conferens on the Mental Health of Infant & Parents / T. Brazelton. — Latvia, 1994.

#### References

1. Basov, M. Ya. Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya / M. Ya. Basov. — M. : Pedagogika, 1975. — 432 s.
2. Beron, R. Agressiya / R. Beron, D. Richardson ; per. s angl. S. Melenevskoy, D. Viktorovoy, S. Shpak ; red. V. Usmanovoy. — SPb. : Piter, 2000. — 352 s.
3. Vasyagina, N. N. Vliyaniye sotsial'nykh emotsiy na kharakter obshcheniya doshkol'nikov s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya so sverstnikami [Elektronnyy resurs] / N. N. Vasyagina // *Sovremennaya psikhologiya obrazovaniya: problemy i perspektivy razvitiya* : sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (Ekaterinburg, Ural. gos. ped. un-t, 2017). — Ekaterinburg, 2017. S. 116—119.
4. Vozrastnye osobennosti psikhicheskogo razvitiya detey : sb. nauch. trudov / pod red. I. V. Dubrovinyo, M. I. Lisinoy. — M., 1982. — 164 s.
5. Galiguzova, L. I. Psikhologicheskie aspekty vospitaniya detey v domakh rebenka i detskikh domakh / L. I. Galiguzova // *Voprosy psikhologii.* — 1990. — № 5. — S. 17—25.
6. Diagnostika psikhicheskogo razvitiya detey ot rozhdeniya do 3 let / E. O. Smirnova, L. N. Galiguzova, T. V. Ermolova, S. Yu. Meshcheryakova. — SPb. : Detstvo-press, 2005. — 144 s.
7. Kolosova, S. L. Detskaya agressiya / S. L. Kolosova. — SPb. : Piter, 2004. — 224 s.
8. Konnor, D. Agressiya i antisotsial'noe povedenie u detey i podrostkov / D. Konnor. — SPb. : Rech', 2005. — 288 s.

9. Lisina, M. I. Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii / M. I. Lisina. — SPb. : Piter, 2009. — 320 s.
10. Meshcheryakov, B. G. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar' / B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko. — M. : AST, 2009. — 811 s.
11. Mukhamedrakhimov, R. Zh. Vliyaniye opyta zhizni v zakrytom uchrezhdenii na posleduyushchee razvitiye rebenka / R. Zh. Mukhamedrakhimov, O. I. Pal'mov, I. V. Nikiforova, K. Groark // Defektologiya. — 2006. — № 1. — S. 21—24.
12. Mukhamedrakhimov, R. Zh. Mat' i mladenets: psikhologicheskoe vzaimodeystvie / R. Zh. Mukhamedrakhimov. — SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2001. — 288 s.
13. Filatova, I. A. Model' kompleksnogo soprovozhdeniya detey s tyazhelymi mnozhstvennymi narusheniyami razvitiya, v tom chisle s rasstroystvami autisticheskogo spektra / I. A. Filatova, E. V. Karakulova ; pod red. E. E Laykovskoy ; Ural. gos. ped. un-t. — Ekaterinburg, 2017.
14. Furmanov, I. A. Psikhologiya deprivatsionnogo rebenka / I. A. Furmanova, N. V. Furmanova. — M. : Vldos, 2004. — 319 s.
15. Furmanov, I. A. Psikhologiya detey s narusheniyami povedeniya / I. A. Furmanov. — SPb. : Vldos-Press, 2012. — 352 s.
16. Baron, R. The control of human aggression. A strategy based on incompatible responses / R. Baron // Aggression: Theoretical and empirical reviews. — 1983.
17. Brazelton, T. Ann. WA1MN Conferens on the Mental Health of Infant & Parents / T. Brazelton. — Latvia, 1994.

**Е. В. Коротаева** **E. V. Korotayeva**  
**Н. В. Серебрякова** **N. V. Serebryakova**  
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

**СОЦИАЛЬНО-ПРАВСТВЕННОЕ  
РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА:  
АСПЕКТЫ ТЕОРИИ  
И ПРАКТИКИ**

**SOCIO-MORAL  
DEVELOPMENT  
OF PRESCHOOL CHILDREN:  
SOME ASPECTS OF THEORY  
AND PRACTICE**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы, касающиеся социально-нравственного воспитания и развития детей дошкольного возраста. Теоретическое осмысление современного состояния данной области позволило сделать вывод о том, что сегодня доминирующим подходом к нравственному воспитанию становится коммунитарный, опирающийся на идеи социального порядка, способствующий развитию общинных связей, формированию коллективизма. Данная установка отражена в современных нормативных документах: федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», федеральные государственные образовательные стандарты. Анализ теоретических и практико-ориентированных исследований в данной области показывает, что словосочетание «нравственное воспитание» сегодня постепенно заменяется «социально-нравственным воспитанием», «социально-нравственным развитием». Такая тенденция обнаруживается и в дошкольной педагогике (работы таких авторов, как Л. В. Абрамова, Р. С. Буре, С. М. Зырянова, Н. А. Ка-

**Abstract.** The article considers the issues of socio-moral education and development of preschool children. A theoretical survey of the modern state of the given area of investigation made it possible to make a conclusion that today the communitary approach to moral education focusing on the ideas of social order and facilitating the development of social ties and formation of collectivism becomes the dominant one. This purpose is reflected in the modern normative documents: the Federal Law “On Education in the Russian Federation”, “The Concept of Spiritual-Moral Development and Education of the Personality of a Citizen of Russia”, and federal state educational standards. Analysis of theoretical and practice-oriented research in the given area shows that the word combination “moral education” is gradually replaced today by “socio-moral education” and “socio-moral development”. The same tendency is found in preschool pedagogy as well (see the works of such authors as L. V. Abramova, R. S. Bure, S. M. Zyryanova, N. A. Karateva, G. M. Kiseleva, I. F. Sleptsova, etc.). It is the study of socio-moral ideas of preschool children that the majority of modern diagnostic procedures are aimed at: to ex-

ратева, Г. М. Киселева, И. Ф. Слепцова и др.). Именно на изучение социально-нравственных представлений детей дошкольного возраста направлены многие соответствующие методики диагностики: объяснить поступки детей, их взаимоотношения друг с другом и взрослыми, дать оценку этим поступкам (т. е. соотнести ситуацию с нравственной нормой). Проведенное соответствующее исследование с детьми старшего дошкольного возраста показало, что респонденты в целом с интересом включались в обсуждение поступков детей, так как разбираемые ситуации соотносились с их личным опытом. Менее продуктивной оказалось соотнесение детьми ситуации с определенной нравственной нормой, а именно этот аспект и обеспечивает коммунитарную направленность социально-нравственного развития подрастающего поколения. Это в целом не только свидетельствует о представлениях детей и усвоенных ими правилах поведения в микросообществе, но и дает основание для более точного проектирования работы воспитателей и родителей в аспекте социально-нравственного воспитания.

**Ключевые слова:** социально-нравственное воспитание; социально-нравственное развитие; нравственность; дошкольники; коммунитарный подход; социализация детей.

**Сведения об авторе:** Коротаева Евгения Владиславовна, доктор педагогических наук, профессор.

*Место работы:* заведующий кафедрой педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет.

plain the actions children perform and their relations with each other and adults, to assess these actions (i.e. to correlate the situation with the moral norm). The corresponding study of senior preschool children showed that the respondents involved in the discussion of the children's actions actively and interestedly, because the situations under analysis were relative to their own experience. Correlation of the situation with a certain moral norm appeared to be more difficult for the children, but it is this component that ensures the communitary orientation of socio-moral development of the growing generation. In general, this fact does not only demonstrate the ideas of children and their acquired rules of behavior in a micro-society, but also gives ground for more precise planning of the work of the tutors and parents in the aspect of socio-moral education.

**Keywords:** socio-moral education; socio-moral development; morality; preschool children; communitary approach; socialization of children.

**About the author:** Korotayeva Evgeniya Vladislavovna, Doctor of Pedagogy, Professor.

*Place of employment:* Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.



**Контактная информация:** 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

*E-mail:* e.v.korotaeva@yandex.ru.

**Сведения об авторе:** Серебрякова Наталья Владимировна.

*Место работы:* старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет.

**Контактная информация:** 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.

*E-mail:* nt1968@inbox.ru.

Вопросы, связанные с нравственным воспитанием подрастающего поколения, всегда были приоритетными для педагогики. К вопросам формирования нравственности и морали так или иначе обращались такие выдающиеся педагоги, как Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, В. А. Сухомлинский и др.

В осмыслении основ нравственного воспитания обнаруживаются четыре традиции: патерналистская (предполагающая как обязательный компонент почитание старших); религиозно-церковная (основанная на поддержке авторитета веры и церкви); просветительская (включающая активное освоение научных знаний, подверженных суду разума) и коммунитарная (исходящая из идеи социального порядка, который способствует развитию общинных связей, формированию

**About the author:** Serebryakova Natal'ya Vladimirovna.

*Place of employment:* Senior Lecturer of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

коллективизма). Значительные социальные перемены, произошедшие в конце XX — начале XXI в. (глобализация, массовая информатизация, открытость, разрушение прежней идеологии и т. п.) привели к тому, что сегодня в нравственном воспитании доминирует именно коммунитарный подход.

Это заметно даже по ведущим терминам и понятиям, используемым в педагогической теории и практике. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012) упор был сделан на духовно-нравственном развитии, совершенствовании, духовно-нравственной культуре и соответствующих ценностях [13]. На это безусловно повлияла вышедшая в 2009 г. «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [4].

Но сегодня словосочетание «нравственное воспитание» по-

степенно заменяется «социально-нравственным воспитанием», «социально-нравственным развитием». Такое замещение подчеркивает, что нравственность осознается не просто как совокупность норм, определяющих поведение одного человека, но как определенный механизм, регулирующий существование конкретного общества, а также взаимодействие индивидов и групп индивидов, их отношение к общественным явлениям и жизни в целом (А. В. Архангельский, О. Г. Дробницкий, Е. В. Коротаяева, И. С. Марьенко, П. Л. Трошин, И. Ф. Харламов, Д. И. Фельдштейн и др.).

Такая тенденция обнаруживается и в дошкольной педагогике (работы Р. С. Буре, Н. Е. Веракса, А. Г. Гогоберидзе, Л. В. Коломийченко, В. Г. Нечаева, И. Ф. Слепцова и др.). Так, в федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (2010) [3] была обозначена образовательная область «Социализация», имевшая неопределенно-общее название и стоявшая на четвертом месте в перечне десяти образовательных областей. Но в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования (2013) социально-коммуникативное развитие уже обозначается как приоритетное, возглавляющее список пяти образова-

тельных областей. При этом содержательное наполнение этой области раскрывается через моральные и нравственные ценности, развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в дошкольной организации [13].

Очевидно, что данная установка не могла не отразиться в соответствующих программах, предназначенных для практики дошкольного образования. Например, «Типовая программа обучения и воспитания в детском саду» (под редакцией М. А. Васильевой) была излишне идеологизирована, раздел нравственного воспитания детей дошкольного возраста был разработан недостаточно подробно и не соответствовал реалиям общественной жизни. Тогда как в примерной программе «От рождения до школы» [7] рабочая область социально-коммуникативного развития ребенка дошкольного возраста более четко структурирована и декомпозирована:

– усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, воспитание моральных и нравственных качеств ребенка, формирование умения правильно оценивать свои поступки и поступки сверстников;

– формирование готовности детей к совместной деятельности, развитие умения договариваться, самостоятельно разрешать конфликты со сверстниками;

– развитие эмоциональной отзывчивости, сопереживания, уважительного и доброжелательного отношения к окружающим;

– формирование образа «я» в семье, в организации, детском и во взрослом сообществах и т. д.

Обратим внимание, что в примерных образовательных программах для дошкольного воспитания не используется словосочетание «духовно-нравственное», однако обозначена установка именно на «социально-нравственное развитие и воспитание» (Л. В. Абрамова, Р. С. Буре, С. М. Зырянова, Н. А. Каратаева, Г. М. Киселева, И. Ф. Слепцова и др.). Не случайно и методики диагностики, позволяющие сделать вывод об уровне нравственного развития ребенка-дошкольника, основаны на осмыслении ситуаций общения, контактов со сверстниками и взрослыми. Это подчеркивает именно социально-нравственную направленность диагностики.

Детям предлагаются четыре ситуации (например: *Петя и Вова играли вместе и сломали красивую, дорогую игрушку. Пришел папа и спросил: „Кто сломал игрушку?“ Тогда Петя ответил... Что ответил Петя? Почему? Как поступил Петя? Почему?*) [11, с. 59—61]. В каждой ситуации заложена проблема выбора, а также побуждение как к объяснению поступка конкретного ребенка, так и к формулированию оценочного вывода по ситуации в целом.

Опираясь на данную методику диагностики Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной, мы провели соответствующее исследование нравственных представлений детей старшего дошкольного возраста в одном из детских садов г. Екатеринбурга.

Оценочная шкала включала следующие количественные и качественные показатели: 0 баллов — отказывается от ответа, 1 балл — оценивает действия детей в конкретной ситуации и дает объяснение, даже оценку поступку (поведению) детей в целом.

Количественный анализ полученных результатов представлен в таблице.

**Таблица**

**Результаты исследования нравственных представлений детей старшего дошкольного возраста**

Испытуемый	Называет нравственную норму				Оценка поведения детей				Мотивировка оценки				Итого
	№1	№2	№3	№4	№1	№2	№3	№4	№1	№2	№3	№4	
Любовь С.	–	–	–	1	–	1	–	1	–	1	–	1	5
Анна З.	1	1	–	–	1	1	–	1	–	–	–	1	6
Никита К.	1	–	–	1	1	1	1	1	1	–	–	1	8
Константин Л.	–	1	1	1	1	1	1	1	–	–	–	1	8
Тимофей Т.	–	1	1	1	–	1	1	1	–	1	1	–	8
Алексей Ш.	–	–	–	–	1	1	1	1	1	1	1	1	8
Евгений М.	1	–	1	1	1	1	1	1	–	–	1	1	9
Анастасия П.	1	1	1	–	1	1	1	1	1	–	1	–	9
Егор Б.	1	1	1	–	1	1	1	1	1	1	1	–	10
Владимир Л.	1	1	1	–	1	1	1	1	–	1	1	1	10
Екатерина Н.	1	1	–	–	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Софья П.	1	1	1	1	1	1	1	1	–	–	1	1	10
Марк Р.	1	–	1	–	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Арсений Г.	–	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Семен Д.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	–	1	11
Евгений К.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	–	1	1	11
Матвей Ч.	–	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Полина Ч.	1	1	1	–	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Марина Ш.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	–	1	11
Ирина Б.	1	1	1	–	1	1	1	1	1	1	1	1	11
Дмитрий К.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
Анна С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12
	16	17	17	13	20	22	20	22	15	15	16	19	

Как видно из таблицы, дошкольникам оказалось проще всего дать оценку поступкам, поведению детей из обсуждаемой ситуации. Эта графа набрала наибольшее количество полных ответов (сумма — 84), тогда как объяснение мотивов (сумма — 65) и соотнесение поступков с нравственной нормой (сумма — 63) заметно отстают.

25 % дошкольников уклонились от объяснения, почему поступок может быть хорошим или плохим: промолчали, ответили «Не знаю» и т. п. Это говорит о том, что конкретные ситуации

дошкольники соотносят со своим личным опытом, в котором уже есть соответствующие оценки со стороны взрослых или других детей. И порой дети не хотят давать опосредованную оценку собственным поступкам через обсуждение «чужих» ситуаций.

К тому же далеко не у всех старших дошкольников конкретные поступки связываются с общепринятой нравственной нормой. Часто оценка действий в социально-нравственной ситуации зависит от последующих ожиданий детей, в чем они опять же исходят из личного опыта.

Так, часть дошколят, объясняя, почему в одной ситуации мальчик прибег к обману, сказали, что тот «испугался», «испугался, что заругают», «что накажут» и пр. Это свидетельствуют о том, что дети уже знакомы с последствиями нравственно не одобряемых поступков. На наш взгляд, имеет смысл понаблюдать именно за этими детьми и их отношениями с родителями: не слишком ли строги последние? Учитывают ли возрастные границы восприятия социально-нравственных норм в дошкольном возрасте и т. д.

Однако были достаточно «зрелые» (для данного возраста) ответы: «нужно признаваться» (в совершенном поступке), «потому что нужно делиться», «потому что девочки всегда уступают», «потому что воспитанная» (!), «поступил плохо, потому что нельзя обманывать!».

Данные таблицы показывают, что у двоих детей (в начале списка) есть достаточно серьезные проблемы в социально-нравственном развитии — у них всего 5 и 6 баллов (из 12 возможных). При этом всего двое детей показали максимальный результат. Однако в целом социально-нравственная атмосфера в данной группе относительно благополучная: более половины детей активно включаются в беседы этической направленности, в целом верно оценивают социаль-

но-нравственный вектор того или иного поступка, дают ему корректную оценку. А это при соответствующей работе со стороны воспитателя ведет к формированию представлений не просто о конкретном поступке, но именно о нравственной норме поведения, принятой как в микро-, так и в макросообществе.

Сохраняя социально-нравственный вектор в воспитании и развитии дошкольников, можно порекомендовать воспитателям разработать программу, которая предполагает четыре последовательные ступени:

1) «Это Я»: помочь ребенку составить представление о самом себе, обозначить свои личностные черты, понять себя как субъекта деятельности (учебной, трудовой, коммуникативной и пр.);

2) «Я и Ты»: учить дошкольника строить диалоговое общение с сверстником (сверстниками), помогать видеть в собеседнике друга, корректировать свои представления о нравственном поведении (своем и окружающих);

3) «Я и Мы»: расширять представления ребенка о себе как части сообщества (группы), выявлять зону комфорта и зону риска в общении и взаимодействии со сверстниками, со взрослыми, принимать правила социального взаимодействия;

4) «Я и Мир»: вести к осознанию включенности дошкольника в

социокультурное пространство (детского сада, школы, семьи, микросоциума и т. д.), что очень важно в дошкольный период, формировать готовность к новому социальному этапу — обучению в школе, к новым социальным контактам, к новой социальной роли, осознание ценности учения и т. д.

В заключение можно отметить следующее.

Любая наука, в том числе и педагогика, продуктивно развивается только во взаимодействии соответствующей теории и практики. Коммунитарная традиция в организации нравственного развития и воспитания детей дошкольного возраста и в научных подходах, и в практике работы с детьми способствует формированию бережного отношения к окружающим, доброжелательных форм взаимодействия со сверстниками, приятию и осознанию нравственных норм и правил, регулирующих поведение и взаимоотношения всех субъектов образовательного процесса, и т. д. Именно такая направленность с полным основанием может быть определена как «область социально-нравственного развития дошкольников».

#### Литература

1. Абрамова, Л. В. Социально-коммуникативное развитие дошкольников / Л. В. Абрамова, И. Ф. Слепцова. — М. : Мозаика-синтез, 2016.
2. Буре, Р. С. Социально-нравственное воспитание дошкольников / Р. С. Буре. — М. : Мозаика-синтез, 2017.
3. Веракса, Н. Е. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М. : Мозаика синтез, 2014.
4. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. — М. : Просвещение, 2014.
5. Зырянова, С. М. Социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста : учеб. пособие / С. М. Зырянова, Н. А. Каратаева, Г. М. Киселева, Л. Л. Лашкова. — Шадринск : Шадр. гос. пед. ин-т, 2011.
6. Коломийченко, Л. В. Дорогою добра : концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников / Л. В. Коломийченко. — М. : ТЦ «Сфера», 2015.
7. Коротаева, Е. В. Духовно-нравственное воспитание: вчера и сегодня / Е. В. Коротаева // Русский язык в школе. — 2011. — № 12. — С. 10—14.
8. Микляева, Н. В. Социально-нравственное воспитание дошкольников / Н. В. Микляева. — М. : ТЦ «Сфера», 2013.
9. Об утверждении и введении в действие федеральных государственных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ Мин-ва образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) : от 23 нояб. 2009 г. N 655. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: <http://base.garant.ru/197482> (дата обращения: 19.08.2018).
10. Петрова, В. И. Этические беседы с дошкольниками : для занятий с детьми 4—7 лет / В. И. Петрова, Т. Д. Стульник. — М. : Мозаика-синтез, 2016.
11. Трошин, П. Л. Нравственное воспитание: понятие, сущность, задачи [Элек-

тронный ресурс] / П. Л. Трошин // Молодой ученый. — 2016. — № 8. — С. 884—887. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/112/28290/> (дата обращения: 19.08.2018).

12. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. — М. : ВЛАДОС, 1995.

13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 19.08.2018).

14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — Электрон. текстов. данные. — Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=182943;re q=doc> (дата обращения: 21.04.2017).

15. Фельдштейн, Д. И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития : доклад на выездном заседании Президиума РАО в Нижнем Новгороде 19—20 апр. 2010 г. / Рос. акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2010. — 14 с. — ISBN 978-5-9770-0504-3.

#### References

1. Abramova, L. V. Sotsial'no-kommunikativnoe razvitiye doshkol'nikov / L. V. Abramova, I. F. Sleptsova. — М. : Mozaika-sintez, 2016.

2. Bure, R. S. Sotsial'no-nravstvennoe vospitanie doshkol'nikov / R. S. Bure. — М. : Mozaika-sintez, 2017.

3. Veraksa, N. E. Ot rozhdeniya do shkoly. Primernaya obshcheobrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya / pod red. N. E. Veraksey, T. S. Komarovoy, M. A. Vasilevovoy. — М. : Mozaika-sintez, 2014.

4. Danilyuk, A. Ya. Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii / A. Ya. Danilyuk, A. M. Kondakov, V. A. Tishkov. — М. : Prosveshchenie, 2014.

5. Zyryanova, S. M. Sotsial'no-nravstvennoe vospitanie detey doshkol'nogo vozrasta :

ucheb. posobie / S. M. Zyryanova, N. A. Karataeva, G. M. Kiseleva, L. L. Lashkova. — Shadrinsk : Shadr. gos. ped. in-t, 2011.

6. Kolomiychenko, L. V. Dorogoyu dobra : kontseptsiya i programma sotsial'no-kommunikativnogo razvitiya i sotsial'nogo vospitaniya doshkol'nikov / L. V. Kolomiychenko. — М. : TTs «Sfera», 2015.

7. Korotaeva, E. V. Dukhovno-nravstvennoe vospitanie: vchera i segodnya / E. V. Korotaeva // Russkiy yazyk v shkole. — 2011. — № 12. — S. 10—14.

8. Miklyaeva, N. V. Sotsial'no-nravstvennoe vospitanie doshkol'nikov / N. V. Miklyaeva. — М. : TTs «Sfera», 2013.

9. Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie federal'nykh gosudarstvennykh trebovaniy k strukture osnovnoy obshcheobrazovatel'noy programmy doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs] : prikaz Min-va obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii (Minobrnauki Rossii) : ot 23 noyab. 2009 g. N 655. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/197482> (дата обращения: 19.08.2018).

10. Petrova, V. I. Eticheskie besedy s doshkol'nikami : dlya zanyatiy s det'mi 4—7 let / V. I. Petrova, T. D. Stul'nik. — М. : Mozaika-sintez, 2016.

11. Troshin, P. L. Nravstvennoe vospitanie: ponyatie, sushchnost', zadachi [Elektronnyy resurs] / P. L. Troshin // Molodoy uchenyy. — 2016. — № 8. — S. 884—887. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/112/28290/> (дата обращения: 19.08.2018).

12. Uruntaeva, G. A. Praktikum po detskoj psikhologii / G. A. Uruntaeva, Yu. A. Afon'kina. — М. : VLADOS, 1995.

13. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyy resurs]. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 19.08.2018).

14. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» [Elektronnyy resurs]. — Elektron. tekstov. dannye. — Rezhim dostupa: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=182943;re>

q=doc (data obrashcheniya: 21.04.2017).

15. Fel'dshteyn, D. I. Prioritetnye napravleniya psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniy v usloviyakh znachimykh izmeneniy rebenka i situatsii ego razvitiya : doklad na vyezdnom zasedanii Prezidiuma RAO v

Nizhnem Novgorode 19—20 apr. 2010 g. / Ros. akad. obrazovaniya, Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy in-t. — M. : MPSI ; Voronezh : MODEK, 2010. — 14 s. — ISBN 978-5-9770-0504-3.





*95 лет со дня рождения  
Владимира Ивановича Лубовского*

УДК 616-072.8  
ББК Ю97

ГСНТИ 14.07.03

Код ВАК 13.00.03; 19.00.10

**В. И. Лубовский**  
Москва, Россия

**V. I. Lubovskiy**  
Moscow, Russia

**ЧТО ТАКОЕ  
«СТРУКТУРА ДЕФЕКТА»?**

**Аннотация.** Настоящая статья представляет собой последний труд, подготовленный выдающимся психологом, основоположником российской научной школы специальной психологии, академиком В. И. Лубовским (15.12.1923 — 08.11.2017). Материал предоставлен редакции вдовой ученого Т. В. Лаврентьевой и подготовлен к публикации его аспирантами.

Обсуждается невозможность отражения содержания основного понятия специальной психологии и специальной педагогики — «структура дефекта» — как набора определенных количествен-

**WHAT IS THE “STRUCTURE  
OF DEFECT”?**

**Abstract.** This article is the last work prepared by the outstanding Russian psychologist, the founder of the school of special psychology, academician V. I. Lubovskiy (15.12.1923 — 08.11.2017). The material was sent to the editorial board by the scholar’s widow T. V. Lavrent’yeva and prepared for publication by his post-graduate students.

The article discusses the inability to reflect the content of the basic notion of special pedagogy — “the structure of defect” — as a set of certain quantitative indicators of

ных показателей психологических/психофизиологических функций, что связано с чрезвычайной вариативностью и совпадением количественных показателей ряда функций при нескольких типах нарушенного развития.

Анализ процесса психодиагностики нескольких типов нарушенного развития позволил выделить этап дифференциальной психодиагностики и ее объект — познавательную сферу и психофизиологические возможности. При этом выявлено, что в пределах каждого типа развития при вариативности показателей отдельных функций сохраняются определенные соотношения: функция, наиболее развитая по сравнению с другими, при всех индивидуальных вариантах и динамических изменениях сохраняет более высокое место, как и остальные, тоже остающиеся на своих местах. Это соотношение и представляет основные компоненты структуры дефекта.

Статья публикуется в связи с тем, что теория нового подхода в диагностике фактически основывается на понятии «структура дефекта», поэтому этот механизм нуждается в подробном рассмотрении.

**Ключевые слова:** структура дефекта; недостатки (нарушения) развития; дифференциальная психодиагностика; наглядно-образное мышление; зона ближайшего развития (обучаемость); стандартизованные интеллектуальные тесты; количественные оценки; способ познавательного взаимодействия (или способ взаимодействия с окружающей средой).

**Сведения об авторе:** Лубовский Владимир Иванович (1923—2017), кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования; Институт специального образования и комплексной реабилитации, Московский городской педагогический университет.

psychological/psychophysiological functions, which is associated with extreme variability and coincidence between the quantitative indicators of a number of functions in some types of developmental disorders.

The analysis of the process of psycho-diagnostics of several types of developmental disorders allowed singling out the stage of differential diagnostics and its object — cognitive sphere and psychophysiological abilities. And it was revealed that within each type of development, variability of the indicators of certain functions coexists with definite correlations: the function most highly developed in comparison to others, in all individual variants and dynamic changes keeps the highest position, the same as other functions stay on their original levels. This correlation represents the main components of the structure of defect.

The article is published because the theory of the new approach in diagnostics is actually based on the concept of “the structure of defect”; so this mechanism needs detailed consideration.

**Keywords:** structure of defect; defects (disorders) of development; differential psycho-diagnostics; visual-imagery thinking; zone of proximal development (teachability); standardized intellectual tests; quantitative estimation; method of cognitive interaction (or method of interaction with environment).

**About the author:** Lubovskiy Vladimir Ivanovich (1923—2017), Candidate of Pedagogy, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Institute of Special Education and Complex Rehabilitation, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia.

Что такое структура дефекта? Термин этот широко употребляется в среде специалистов в разных областях дефектологии: педагогами-дефектологами, логопедами, представителями специальной психологии, медиками, которые работают с детьми, имеющими недостатки развития. При этом он используется для обозначения двух связанных, но не идентичных понятий.

Первое относится к основной характеристике недостатков развития, наблюдаемых у конкретного субъекта (взрослого или ребенка). В этом случае говорят, например: «Структура дефекта у этого мальчика типична для задержки психического развития» или «Этот юноша — типичный олигофрен». То есть характеризуют субъекта как представителя определенного типа нарушенного развития. (Признаем, что в основе такого суждения все-таки больше феноменологии, чем структуры. У психиатров такая оценка, основанная на опыте, звучит как «общее клиническое впечатление», т. е. диагноз в первом приближении, без уточнения структуры.) Как известно, все дети, попадающие на ПМПК (психолого-медико-педагогическую комиссию), проходят медицинский осмотр, и это первая часть этапа дифференциальной диагностики. Но какими бы определениями ни характеризовали детей медики,

какие бы ни указывали количественные характеристики (это относится прежде всего к субъектам с недостатками зрения и слуха), завершение этапа дифференциальной диагностики и окончательное определение образовательного маршрута за специальными психологами. Нередко оказывается, что ребенок, отнесенный к слабовидящим, для ориентировки в окружающем и осуществления деятельности использует только осязание и, наоборот, определенный как незрячий, действует, пользуясь зрительным восприятием. Мы предлагаем для оценки и описания таких ситуаций ввести понятие «способ взаимодействия с окружающей средой» (или «способ познавательного взаимодействия»). Следующий этап процесса диагностики — изучение индивидуальных особенностей — детально описан многими исследователями.

В другом варианте употребления рассматриваемый термин служит именно для обозначения специфики типа развития: «структура дефекта при умственной отсталости», «структура дефекта при слабовидении» и др., т. е. в этом случае подразумевается набор признаков и закономерностей развития, определяющих сущность всей категории индивидов, которые могут быть отнесены к данному типу, независимо от ин-

дивидуальных различий (а последние характеризуются довольно большим разбросом).

Первый вариант использования термина — первое понятие — принимается однозначно и не вызывает никаких проблем. Совершенно иное дело — второе значение термина. Оно нуждается в серьезном рассмотрении. Ни в специальной психологии, ни в общей психологической литературе нет определения структуры дефекта. Приведем самое общее определение, основанное на соединении двух понятий «структура» и «дефект» и соответствующее общепринятому употреблению термина: структура дефекта — это система недостаточных психических функций, которая отличает данный конкретный тип дефекта [5; 11]. Но сразу возникает несколько вопросов. Один из них — о количественном и качественном наполнении набора этих функций (именно поэтому дифференциальный диагноз, различающий категории детей, например, с нарушениями когнитивного развития, невозможен без анализа качественных характеристик).

Чуть выше подробно рассматривается участие медиков в первой части процесса дифференциальной диагностики. Естественно, во всех случаях они учитывают результаты объективных наблюдений за ребенком. И эти феноменологиче-

ские данные выражаются в некоторых случаях (нарушения слуха и зрения) в форме точных количественных показателей. Однако, когда включается в процесс дифференциальной диагностики специальный психолог, он во всех случаях должен установить состояние интеллектуального развития, поскольку от его состояния зависит определение учебного маршрута каждого ребенка. При этом нередко оказывается, что психическая активность и все проявления взаимодействия с окружающей средой не соответствуют медицинской квалификации анализаторных недостатков. Например, при наличии определения, соответствующего слепоте, ребенок действует, пользуясь остаточным зрением, буквально «читая носом» плоскочечный шрифт. И наоборот, при зрении выше 0,04 ребенок ориентируется, основываясь на осязании. То же самое бывает с показателями слуха. В свое время Т. А. Власова посвятила этой проблеме монографию [4].

Почти все недостаточно сформированные, дефектные психические функции свойственны не одному типу дизонтогенеза, а двум-трем. Так, например, недостатки умственного развития в разной степени выраженности как основной дефект присущи не только умственной отсталости, но и задержке психического развития. Они в ограниченной форме и при-

менительно только к словесному мышлению проявляются и при общем недоразвитии речи [3], и даже для того, чтобы в процессе диагностики отличить нормально развивающегося ребенка, также необходимо детально оценить особенности его умственного развития.

Изучая результаты применения диагностических интеллектуальных заданий, можно также видеть, что и количественные различия показателей нескольких типов частично совпадают: диапазон разброса показателей нормально развивающихся детей частично перекрывается диапазоном детей с задержкой психического развития и практически полностью совпадает с ареалом разброса показателей детей с общим недоразвитием речи. Только показатели умственно отсталых полностью отличаются от нормы (см. табл. 1, последний столбец данных).

Показателем сформированности мышления служит успешность,

а показателем обучаемости — число, обратное количеству случаев оказания помощи. Однако показатели детей других категорий частично совпадают с ареалом разброса показателей детей с ЗПР. Тем не менее любой специалист, работающий с детьми этих типов нарушенного развития, скажет вам, что недостатки умственного развития, в разной мере выраженные, являются основной чертой (характеристикой) и умственно отсталых детей, и детей с ЗПР. При этом надо учитывать, что данные, представленные в таблице 1, отражают результаты, полученные после оказания детям помощи, т. е. являются показателями зоны ближайшего развития. Если же обратиться к результатам применения стандартизованных интеллектуальных тестов (тест WJSC-R), то показатели детей с ЗПР и с умственной отсталостью совпадают в еще большей мере [12].

**Таблица 1**

**Показатели сформированности наглядно-образного мышления по тесту «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»**

Дети	Средняя успешность (из 35 возможных баллов)	Стандартное отклонение	Оказание помощи (количество случаев в среднем)			Низший и высший результат в группе (в баллах)
			1 (выделение)	2 (вкладыши)	3 (вычленение)	
Норма	24,6	±1,5	3,0	0,8	1,8	18,5 — 31,25
ЗПР	19,0	±1,5	5,0	2,7	1,0	14,75 — 21,5
УО	12,0	±3,7	7,0	4,2	0	6,25 — 16,5
ОНР	21,1	±3,5	2,3	0,5	1,0	16,0 — 28,75
Глухие	23,5	±1,5	2,9	1,3	0,8	

Недостаточность количественных оценок отмечается даже в тех случаях, когда при нарушениях зрения и слуха используются установленные медиками количественные границы между такими типами нарушенного развития, как слабовидение и слепота или глухота и тугоухость (слабослышание).

Так, например, при недостатках зрения границей между слепотой и слабовидением считается острота зрения, равная 0,04. Лица с более низкой остротой зрения относятся к незрячим, с более высокой — к слабовидящим. Однако нередко оказывается, что относительно независимо от остроты зрения субъект с более низким показателем ее должен быть отнесен к слабовидящим, так как он пользуется зрением, а не осязанием для ориентировки в окружающей среде и для осуществления всех видов деятельности. Бывают и обратные случаи: при более высокой остроте зрения ведущим средством ориентировки оказывается осязание. Таким образом, ведущим показателем отнесения к определенному типу развития оказывается способ «познавательного взаимодействия» с окружающей средой. Эта особен-

ность не может быть оценена никакими количественными показателями.

В 1989 г., рассматривая проблему дифференциальной диагностики детей, относящихся к разным типам нарушенного развития, имеющих сходные недостатки психической деятельности, мы предложили использовать для четкого их различения показатели выполнения заданий, адресованных трем видам мышления, оценку детальных особенностей речевого развития и обучаемость. Была предложена таблица, которая позволяла видеть четкие различия между детьми с легкой степенью умственной отсталости, ЗПР и ОНР при использовании соответствующего набора методик [6].

Приводим эту таблицу, дополненную в соответствии с результатами более поздних исследований графами «образная» и «словесная память» (табл. 2).

Если в эту таблицу поместить соответствующие показатели детей одного возраста, относящихся к типам развития, имеющим сходные недостатки развития одних и тех же функций, будут видны их различия. Это был *первый шаг* к пониманию структуры дефекта.

**Таблица 2.** Системообразующие функции

Уровень сформированности функций								
Мышление			Речь			Обучаемость	Память	
наглядно-действенное	наглядно-образное	словесно-логическое	лексика	грамматика	фонетика		образная	словесная

*Вторым шагом* мог бы стать раздел о диагностике нарушений развития в учебнике «Основы психодиагностики» [7]. Это было единственное (из многочисленных) руководство по общей психодиагностике, редактор которого решил, что такой раздел необходим. У знакомившихся с этим учебником на основании размытых воспоминаний при чтении данной статьи может возникнуть впечатление, что в ней воспроизводится то, что уже было. Все это не так. Процентные показатели в учебнике были использованы для глобальной оценки уровня сформированности трех познавательных функций: мышления, речи и обучаемости. При этом **три** выделенных уровня: (нормальный), слабо-, средне- и слабовыраженная недостаточность — оценивались произвольно назначенным количеством процентов. Такая оценка ничего общего со структурой дефекта не имела, и по существу это была дань интуитивно-эмпирическому подходу, т. е. фактически шаг назад. Истинным вторым шагом (через 20 лет!) было создание новой концепции диагностики нарушений развития. Оно было, по существу, осмыслением результатов возможностей использовать установленные в 1985 г. различия для создания подлинной количественно-качественной дифференциальной диагностики нарушений развития. На это потре-

бовалось немало лет и обширный экспериментальный материал. Новая концепция, наконец, опубликована [8; 9].

Из вышесказанного очевидно следует, что какого-либо количественного показателя, специфического только для какого-то одного типа развития, вообще не может существовать. Тем более что по мере обучения и развития показатели эти значительно меняются. И вместе с тем, несмотря на количественные изменения, дефект (т. е. тип нарушенного развития) сохраняется. Видимо, в структуре дефекта каждого типа развития **есть нечто, что остается постоянным. Именно оно** и является «хранителем своеобразия» каждого типа нарушенного развития.

Становится очевидным, что ни однозначные количественные показатели сформированности психических функций, входящих в составляющие структуру дефекта, ни какие-либо количественные интервалы не могут служить основанием для отнесения к определенному типу дизонтогенеза.

Подытожим причины этого.

1. Одни и те же психические функции (или, вернее, набор индикаторов развития выделяемых функций вне зависимости от типа развития) составляют структуру дефекта разных типов развития, включая «норму». И тогда статистически устойчивые их вари-

ции (в качественном и количественном выражениях) могут характеризовать тот или иной тип развития (см. табл. 1 и диаграмму на рис. 1). Каждый тип имеет свою величину разброса показателей, и эти величины в некоторых случаях даже перекрываются (сравните, например, УО и ЗПР, где различие высшего и низшего результата в дошкольном возрасте ничтожно. Разумеется, если мы возьмем другие функции и выделим системообразующие показатели — к примеру, не наглядно-образное мышление, а словесно-логическое, показатели в соотношении будут другими, но различия между типами сохраняются!).

2. Значительный диапазон разброса индивидуальных показателей всех функций.

3. Частичное (более-менее значительное) совпадение диапазонов разброса индивидуальных показателей сформированности психических функций у выборок разных типов развития.

4. Количественные показатели функций значительно увеличиваются в процессе обучения и развития, приближаясь к показателям нормы (кроме умственной отсталости).

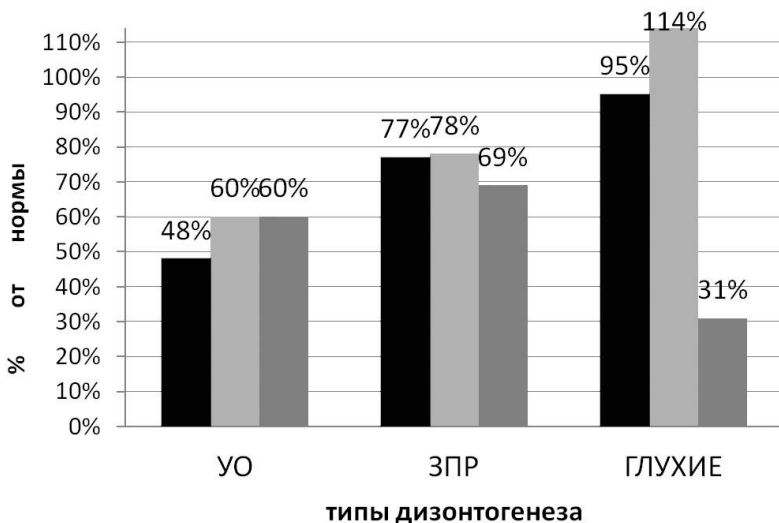
5. Даже когда используются односторонние медицинские показатели сенсорных функций, относящихся к определенному типу дизонтогенеза, далеко не всегда они определяют тип развития.

И вместе с тем существует нечто, специалистами воспринимаемое на бессознательном (невербализуемом) уровне, позволяющее даже грубо количественно оценивать («легкая», «умеренная», «тяжелая» степень дефекта), служащее надежным показателем того или иного типа развития. Что же это такое?

Обратимся к графическому отображению структуры дефекта на рис. 1—2. По существу, это количественное соотношение функций, сохраняющееся при изменении возраста и разное при разных типах развития. Единственное, что может сохраняться в условиях описанного выше количественного многообразия и непостоянства, — *определенное соотношение показателей функций, образующих структуру дефекта*. Это означает, что функции, которые были сформированы лучше других, всегда и в пределах разброса индивидуальных показателей, и в процессе развития будут сохранять более высокие значения, чем другие, менее развитые в данный момент. Это и служит основой постоянства типа развития.

В исследовании использована ранее нам неизвестная процентильная шкала, широко применяемая психологами на Западе для определения ранговых мест показателей каких-либо функций участников экспериментов [13].





**Рис. 1.** Основные компоненты структуры дефекта дошкольников с умственной отсталостью, ЗПР и глухотой

Обозначения: ■ — наглядно-образное мышление; ■ — обучаемость; ■ — речь

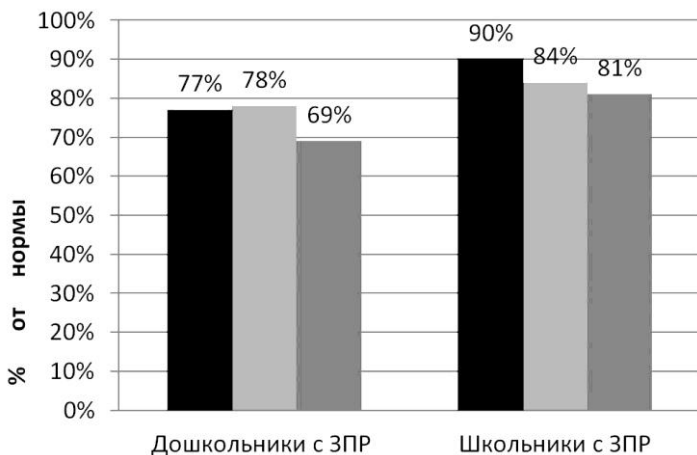
За 100 % в нашей работе принимается средний показатель группы нормально развивающихся сверстников. По каждой функции вычисления производятся отдельно.

Рисунок 2 дает представление о сохранении соотношения функций при значительном увеличении показателей уровня сформированности в процессе обучения и взросления.

Во всех случаях применялись методики из набора Т. В. Розановой [10]. Кроме того, использовались отдельные задания из детского варианта теста Вексле-

ра. О корректности применения, к сожалению, говорить трудно, поскольку такую колоссальную по объему работу проводило всего несколько высококлассных психологов ВНИИД — ведущих специалистов в соответствующей области.

За 100 % принят средний показатель группы нормально развивающихся сверстников. Для единообразия представленности показателей за величину обучаемости принята цифра, обратная суммарному количеству помощи, оказанной детям при решении заданий.



**Рис. 2.** Соотношение основных составляющих структуры дефекта при ЗПР на разных возрастных этапах

Обозначения: ■ — наглядно-образное мышление; ■ — обучаемость; ■ — речь

Почему же указанная закономерность не была обнаружена раньше ни отечественными, ни зарубежными психологами? Все дело в том, что обнаружилось это только благодаря анализу результатов многосторонних фундаментальных сравнительных исследований, в которых были получены данные выполнения одних и тех же заданий представителями разных типов развития. Такие исследования до 70-х годов прошлого столетия практически нигде не проводились. К счастью, мы располагаем таким материалом, накопленным за период с 70-х годов прошлого века до начала нынешнего коллективом психологов Института дефектологии (ныне ИКП).

Между тем понимание структуры дефекта если не оправдыва-

ет, то по крайней мере объясняет интуитивно-эмпирический подход к диагностике нарушений развития, существующий ныне и в нашей стране, и за рубежом.

Совершенно ясно, что в структуру дефекта входят не только познавательные и сенсорные функции, но и эмоционально-волевые. Однако для их выделения необходимо располагать материалом многосторонних исследований соответствующих функций, и прежде всего выделить структурообразующие элементы многих проявлений эмоционально-волевой сферы.

Такая попытка была предпринята в работе И. А. Коробейникова, предложившего схему качественно-количественного анализа

психической деятельности в процессе экспериментально-психологического исследования детей с ЗПР и легкой умственной отсталостью [6]. Наряду с традиционными параметрами анализа интеллектуально-мнестической деятельности детей автором были введены оценочные шкалы, позволяющие отразить проявления эмоционально-волевой и отчасти поведенческой сферы, которые следовало учитывать в процессе анализа и интерпретации всей совокупности формальных достижений ребенка. Подобный подход оказался достаточно продуктивным в рамках модели дифференциальной «экспресс-диагностики», но принципы, положенные в его основу, вполне пригодны для исследования структуры дефекта у разных категорий детей с нарушениями развития. В исследовании С. М. Валявко констатируется своеобразие личностного развития при разных типах речевого дизонтогенеза [1; 2]. Кроме того, для дифференциальной диагностики в детском возрасте особенно важное значение имеет диагностика когнитивной сферы, и прежде всего в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте.

Формирование представлений о структуре дефекта открывает широчайшие перспективы для дальнейших исследований в этом направлении, потенциальные те-

мы которого пригодны для диссертационных исследований и необходимы для уточнения ряда проблем. Один пример: необходимо выяснить, насколько полноконкретная структура дефекта охватывает популяцию, для которой она типична. Для этого необходимо исследовать «края» ареала одновозрастной популяции. Мы не могли это сделать, поскольку располагаем только сводными данными. Аналогичная проблема связана с динамическими изменениями. Организовать такие исследования во все времена было непросто, а сегодня это представляется практически невозможным.

Читатель познакомился с материалами исследования, которое представляет собой попытку создания новой теории. В соответствии с афоризмом немецкого химика Кирхгофа, «Нет ничего практичнее хорошей теории», однако, не претендуя на высокое качество представленного материала, следует сказать, что как гипотеза предложенная теория вполне доказательна и убедительна. И свою продуктивность доказала блестяще: 1) на ее основе была создана новая концепция диагностики недостатков развития, что наконец осуществило мечту Л. С. Выготского о «качественной диагностике вместо количественной» [см. 4; 11]; 2) возможно подлинное качественное

описание каждого типа нарушенного развития (что и явилось основой нового подхода к дифференциальной диагностике); 3) открывается возможность поиска нового подхода к вечно дискутируемому вопросу о способе определения уровня нормального развития. Является очевидным, что постоянные устойчивые количественные показатели невозможны, что отмечал еще Л. С. Выготский: нет одной нормы, есть сто норм [11].

Мы приводим детальные доказательства (причины) этой невозможности. И вместе с тем обнаружен такой количественный показатель, который, динамично изменяясь в зависимости от размеров популяции, возраста и образования субъектов, остается постоянным. Это соотношение системообразующих функций. Оно, как было показано выше, является относительно постоянным для каждого типа нарушенного развития. А ведь так называемый «нормально развивающийся» человек — такой же тип развития, как и нарушенные, следовательно, имеет свое специфическое и свойственное только ему соотношение системообразующих функций.

#### Литература

1. Валявко, С. М. О типологии личностного развития дошкольников в норме и с нарушениями речевого развития / С. М. Валявко // *Особые дети в обществе* : сб. науч. докладов и тезисов выступлений участников I Всерос. съезда дефектологов / под редакцией О. Г. Приходько, И. Л. Соловьевой. — 2015. — С. 24—29.
2. Валявко, С. М. Сравнительно-сопоставительный анализ развития мотивационной сферы старших дошкольников в норме и с нарушениями речевого развития / С. М. Валявко // *Системная психология и социология*. — 2014. — № 4 (12). — С. 65—73.
3. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. — М. : Педагогика, 1990.
4. Власова, Т. А. О влиянии нарушений слуха на развитие ребенка / Т. А. Власова // *К вопросу комплектования вспомогательных школ*. — М., 1956.
5. Выготский, Л. С. Собр. соч. В 6 т. Т. 5 / Л. С. Выготский. — М., 1983.
6. Коробейников, И. А. Психологическая дифференциация нарушений развития у старших дошкольников : метод. рекомендации / И. А. Коробейников ; МЗ РСФСР. — М., 1982. — 33 с.
7. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1989.
8. Лубовский, В. И. Диагностика нарушений развития / В. И. Лубовский // *Основы психодиагностики* / под ред. А. Г. Шмелева. — Ростов н/Д. : Феникс, 1996. — С. 231—257.
9. Лубовский, В. И. Задачи, принципы и возможности реконструирования системы психологической диагностики нарушений развития / В. И. Лубовский, И. А. Коробейников, С. М. Валявко // *Дефектология*. — 2015. — № 6. — С. 47—56.
10. Лубовский, В. И. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития / В. И. Лубовский, И. А. Коробейников, С. М. Валявко // *Психологическая наука и образование*. — 2016. — Т. 21. — № 4. — С. 50—60.
11. Розанова, Т. В. Методы психологического обследования глухих детей, испытывающих повышенные трудности в

обучении / Т. В. Розанова, Н. В. Яшкова // Клинико-психологические исследования глухих детей со сложным дефектом. — М., 1980.

12. Словарь Л. С. Выготского / под ред. Д. А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2007.

13. Шаумаров, Г. Б. К оценке значения интеллектуальных тестов в диагностике и изучении детей с интеллектуальной недостаточностью / Г. Б. Шаумаров // Дефектология. — 1979. — № 6. — С. 16—24.

14. Mahan, T. Assessing Children with special Needs / Thomas Mahan, Aline Mahan. — New York ; London : Holt, Rinehart & Winstone, 1981.

### References

1. Valyavko, S. M. O tipologii lichnostnogo razvitiya doshkol'nikov v norme i s narusheniyami rechevogo razvitiya / S. M. Valyavko // Osobyie deti v obshchestve : sb. nauch. dokladov i tezisov vystupleniy uchastnikov I Vseros. s"ezda defektologov / pod redaktsiyey O. G. Prikhod'ko, I. L. Solov'evoy. — 2015. — S. 24—29.

2. Valyavko, S. M. Sravnitel'no-sopostavitel'nyy analiz razvitiya motivatsionnoy sfery starshikh doshkol'nikov v norme i s narusheniyami rechevogo razvitiya / S. M. Valyavko // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. — 2014. — № 4 (12). — S. 65—73.

3. Vlasenko, I. T. Osobennosti slovesnogo myshleniya vzroslykh i detey s narusheniyami rechi / I. T. Vlasenko. — М. : Pedagogika, 1990.

4. Vlasova, T. A. O vliyaniy narusheniy slukha na razvitie rebenka / T. A. Vlasova // K voprosu komplektovaniya vspomogatel'nykh shkol. — М., 1956.

5. Vygotskiy, L. S. Sobr. soch. V 6 t. T. 5 / L. S. Vygotskiy. — М., 1983.

6. Korobeynikov, I. A. Psikhologicheskaya differentsiatsiya narusheniy razvitiya u

starshikh doshkol'nikov : metod. rekomendatsii / I. A. Korobeynikov ; MZ RSFSR. — М., 1982. — 33 s.

7. Lubovskiy, V. I. Psikhologicheskie problemy diagnostiki anomal'nogo razvitiya detey / V. I. Lubovskiy. — М. : Pedagogika, 1989.

8. Lubovskiy, V. I. Diagnostika narusheniy razvitiya / V. I. Lubovskiy // Osnovy psikhodiagnostiki / pod red. A. G. Shmeleva. — Rostov n/ D. : Feniks, 1996. — S. 231—257.

9. Lubovskiy, V. I. Zadachi, printsipy i vozmozhnosti rekonstruirovaniya sistemy psikhologicheskoy diagnostiki narusheniy razvitiya / V. I. Lubovskiy, I. A. Korobeynikov, S. M. Valyavko // Defektologiya. — 2015. — № 6. — S. 47—56.

10. Lubovskiy, V. I. Novaya kontseptsiya psikhologicheskoy diagnostiki narusheniy razvitiya / V. I. Lubovskiy, I. A. Korobeynikov, S. M. Valyavko // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2016. — T. 21. — № 4. — S. 50—60.

11. Rozanova, T. V. Metody psikhologicheskogo obsledovaniya glukhikh detey, ispytyvayushchikh povyshennye trudnosti v obuchenii / T. V. Rozanova, N. V. Yashkova // Kliniko-psikhologicheskie issledovaniya glukhikh detey so slozhnym defektom. — М., 1980.

12. Slovar' L. S. Vygotskogo / pod red. D. A. Leont'eva. — М. : Smysl, 2007.

13. Shaumarov, G. B. K otsenke znacheniya intellektual'nykh testov v diagnostike i izuchenii detey s intellektual'noy nedostatochnost'yu / G. B. Shaumarov // Defektologiya. — 1979. — № 6. — S. 16—24.

14. Mahan, T. Assessing Children with special Needs / Thomas Mahan, Aline Mahan. — New York ; London : Holt, Rinehart & Winstone, 1981.

**М. А. Степанова** **M. A. Stepanova**  
Москва, Россия Moscow, Russia

**ИСТОРИЯ  
КОРРЕКЦИОННОЙ  
ПЕДАГОГИКИ В ФАКТАХ  
И СОБЫТИЯХ. К 110-ЛЕТИЮ  
САНАТОРИЯ-ШКОЛЫ ДЛЯ  
ДЕФЕКТИВНЫХ ДЕТЕЙ  
В. П. КАЩЕНКО**

**HISTORY OF SPECIAL  
PEDAGOGY IN FACTS AND  
FIGURES. TO THE 110<sup>TH</sup>  
ANNIVERSARY OF THE  
V. P. KASHCHENKO  
SANATORIUM SCHOOL  
FOR CHILDREN WITH  
DISABILITIES**

**Аннотация.** Предпринята попытка восстановить историю одного из первых в России лечебно-воспитательных учреждений для детей с нарушениями развития — санатория-школы для дефективных детей Всеволода Петровича Кашенко (1870—1943). Это частное учреждение было открыто в Москве в 1908 г. и предназначалось для детей, испытывающих трудности социальной адаптации различной природы. Среди воспитанников санатория были как умственно отсталые дети, так и эмоционально неустойчивые; кроме того, в санатории находились педагогически запущенные дети, воспитывающиеся в неблагоприятных семейных условиях. С опорой на исторические документы (изданные В. П. Кашенко информационные, методические и научно-практические пособия) дана общая характеристика детей, принимавшихся в санаторий; подробно описана система их обучения-воспитания: условия жизни, режим дня, содержание и форма учебных занятий и досуговых мероприятий; подчеркнута особая воспитывающая роль ручного труда. Наряду с трудами В. П. Кашенко, восстановлению царившего в санатории духа и способст-

**Abstract.** The paper attempts to reconstruct the history of one of the first medico-educational institutions for children with developmental disorders in Russia — sanatorium school for children with disabilities founded by Vsevolod Petrovich Kashchenko (1870—1943). This private institution was opened in Moscow in 1908 for children who had problems with social adaptation of different nature. The pupils of the sanatorium school included both children with intellectually disability and those with emotional instability; in addition, there were pedagogically neglected children brought up under unfavorable family conditions. Based on historical documentation (information, methodological and scientific-practical guidelines published by V. P. Kashchenko), the author gives a general characteristic of the children enrolled at the sanatorium. She provides a detailed description of the system of their teaching and upbringing: living conditions, daily routine, upkeep and forms of academic and out-of-class activities. The author emphasizes the special educational role of manual labor. Alongside with the works by V. P. Kashchenko, the

вующей успешной социализации детей атмосфере в немалой степени помогли воспоминания дочери Всеволода Петровича — Анны Всеволодовны Кашченко (1908—2016), бережно хранившей все материалы, связанные с профессиональной деятельностью своего отца.

Прослежено изменение статуса санатория на протяжении периода руководства им В. П. Кашченко, вплоть до его отстранения от заведования в 1926 г. Специальное внимание уделено описанию проводившейся под руководством В. П. Кашченко в санатории-школе научно-методической работы, в частности, приводятся данные, касающиеся создания первого и единственного в истории психолого-педагогической науки музея педологии и педагогики исключительного детства. Показан вклад В. П. Кашченко в разработку принципов лечебной педагогики, сформулированных на основе обобщения врачебно-педагогической деятельности санатория и результатов исследовательской работы.

**Ключевые слова:** лечебная педагогика; история дефектологии; дети с ограниченными возможностями здоровья; ограниченные возможности здоровья; исключительные дети; трудный ребенок; санатории-школы.

**Сведения об авторе:** Степанова Марина Анатольевна, кандидат психологических наук.

*Место работы:* доцент кафедры психологии образования и педагогики, факультет психологии, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова.

reconstruction of the spirit of the sanatorium and of the atmosphere facilitating successful socialization of the children to a great extent benefited from the memoirs of V. P. Kashchenko's daughter Anna Vsevolodovna Kashchenko (1908—2016), who carefully preserved all the materials connected with professional activity of her father.

The article traces the change of the sanatorium status during the whole period when V.P. Kashchenko was its headmaster, until he was dismissed from office in 1926. Special attention is paid to the description of the scientific-methodological work carried out under the guidance of V.P. Kashchenko in the sanatorium school. Specifically, the author reports the data related to the creation of the first and only in the history of psycho-pedagogical science museum of pedology and pedagogy of special childhood. The article demonstrates the contribution of V. P. Kashchenko to elaboration of the principles of medical pedagogy formulated on the basis of generalization of the medico-pedagogical activity of the sanatorium and the results of scientific research.

**Keywords:** medical pedagogy; history of defectology, children with disabilities; disabilities; special children; difficult child; sanatorium schools.

**About the author:** Stepanova Marina Anatol'yevna, Candidate of Psychology.

*Place of employment:* Associate Professor of Department of Psychology of Education and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia.

*...есть два рода сострадания. Одно — малодушное и сентиментальное, оно, в сущности, не что иное, как нетерпение сердца. <...> Но есть и другое сострадание — истинное, которое требует действий, а не сантиментов...*

*С. Цвейг. Нетерпение сердца*

Восстановление истории дефектологии как самостоятельной области научного знания — достаточно сложная и трудоемкая историко-педагогическая задача [3; 6; 11; 12; 14; 17; 18], именно поэтому до сих пор остается открытым вопрос, какое событие знаменует рождение этой сферы деятельности. Не исключено, что начало дефектологии было положено не одним, а несколькими логически связанными друг с другом событиями. Не приходится сомневаться в том, что «значительное место в истории отечественной олигофренопедагогики и дефектологии в целом занимает частное врачебно-воспитательное заведение „Школа-санаторий для дефективных детей“, открытое в Москве в 1908 г. на Погодинской улице в доме 8, и деятельность ее организатора В. П. Кащенко» [6, с. 260].

В 1911 г. вышло иллюстрированное издание «Санаторий-школа для дефективных детей в

© Степанова М. А., 2018

заведывании д-ра В. П. Кащенко» [15], которое позволяет получить общее представление об этом учреждении. Сразу же необходимо оговориться, что данная статья не является попыткой создания полной научно-педагогической биографии Всеволода Петровича Кащенко (1870—1943), наша задача значительно скромнее: в данной публикации речь пойдет лишь об одной, но едва ли не самой важной стороне профессиональной деятельности В. П. Кащенко.

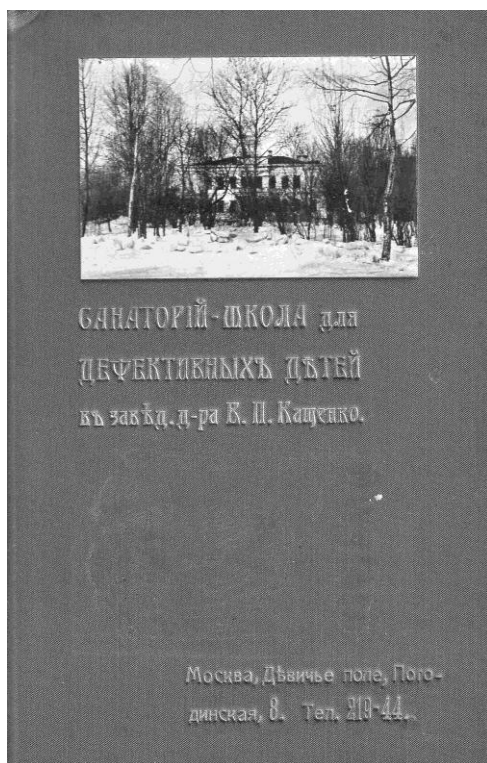
В названии санатория впервые использован термин *дефективный ребенок* (см. подробнее в статье М. А. Степановой «В. П. Кащенко и Л. С. Выготский: к истории названия науки о дефективном ребенке» [16]), который, как впоследствии писал сам В. П. Кащенко, был им введен в научный язык в 1912 г. и отсылал к сборнику «Дефективные дети и школа» [2]. В частности, об этом В. П. Кащенко упоминал в совме-



стной с Г. В. Мурашевым статье «Педология исключительного детства», вошедшей в первый том первого издания «Педагогической энциклопедии» [11, с. 192].

В 1914 г. увидела свет книга В. П. Кашенко и С. Н. Крюкова «Воспитание-обучение трудных детей», в которой *дефективные дети* определяются как «обширная группа детей с различного рода отклонениями, *недостат-*

*ками*» [9, с. 3]. Эти недостатки могут проявляться в области ума, чувства и воли, характера и морали, также встречаются смешанные типы. Все типы дефективных детей имеют много градаций дефективности: от глубоких форм до проявлений на границе нормы. Последние получили название *трудных детей*, и такие воспитанники составляли большинство в санатории-школе.



**Рис. 1.** Обложка книги о санатории-школе для дефективных детей В. П. Кашенко (1911)

## Предыстория

Анна Всеволодовна Кашенко — дочь В. П. Кашенко, посвятившая свою жизнь сохранению имени отца и восстановлению этапов его деятельности, — в воспоминаниях писала: «...в 1908 г. открывается Санаторий-школа для дефективных детей... Позже отец скажет, что в 1908 г. у него родились близнецы — младшая дочь Анна и сын Санаторий» [7, № 4, с. 12]. В личной беседе А. В. Кашенко припоминала, как отец в шутку говорил, что у него трое детей: две дочери — Валерия и Анна и сын-санаторий.

В. П. Кашенко получил медицинское образование и начал работать земским врачом, однако участие в революционных событиях 1905 г. лишило его права где-либо служить, и он задумал создать лечебно-педагогическое учреждение для трудных и дефективных детей. Как пишет Х. С. Замский [6], к этому В. П. Кашенко тщательно готовился. Он занимался в кружке детской психопатологии и психологии под руководством Н. А. Бернштейна, а также в экспериментальной психологической лаборатории Г. И. Россолимо. Свои знания он совершенствовал в лабораториях А. П. Нечаева и А. Ф. Лазурского. Тогда же В. П. Кашенко познакомился с детским психиатром проф. А. С. Грибоедовым (1875—1944).

В 1908 г. В. П. Кашенко совершил длительную полугодовую поездку за границу с целью изучения уже имеющегося опыта создания учреждений для детей с нарушениями развития. Он побывал в Германии, Швейцарии, Италии и Бельгии и, возвратившись, открыл по образу и подобию зарубежных заведений для дефективных детей.

А. В. Кашенко вспоминает о семейной легенде создания Санатория-школы. Племянник В. П. Кашенко, младший сын П. П. Кашенко Юрий рос трудным ребенком, и однажды он устроил на чердаке больницы (в здании больницы жила семья П. П. Кашенко) пожар, после чего его отправили в «ссылку» к дяде Всеволоду. Не исключено, что эти личные события способствовали оформлению идеи В. П. Кашенко о необходимости разработки специального подхода к воспитанию трудных детей.

Санаторий создавался на личные средства: «Никаких капиталов у отца не было, на свои сбережения от работы в частной больнице он открыл очень скромный Санаторий-школу. Для этого в 1908 г. у М. Ф. Бландовой был арендован двухэтажный, вместительный особняк, расположенный в большом саду, с кленовой аллеей, кустами сирени и жасмина, яблоневыми и вишневыми деревьями» [7, № 4, с. 12].



**Рис. 2.** В. П. Кашенко (фото)

В личном архиве А. В. Кашенко сохранилась ежедневная газета «Голос Москвы» от 11 апреля 1909 г., в которой было дано объявление о санатории доктора В. П. Кашенко «для отсталых, нервных и других трудных в воспитательном отношении детей».

**Опыт обучения-воспитания  
дефективных детей  
В. П. Кашенко**

Обращение к книге «Санаторий-школа для дефективных детей в заведывании д-ра В. П. Кашенко» [15], а также к прижизненным трудам В. П. Кашенко позволяет восстановить детали событий более чем вековой давности.

***Сведения о находящихся  
в санатории детях***

«Санаторий для малоуспевающих, нервных и других трудных в воспитательном отношении

детей <...> является лечебно-воспитательным учреждением для детей *обоого пола* в возрасте от 4 до 16 лет» [15, с. 7]. Санаторий предполагал лечение, воспитание и обучение детей.

По воспоминаниям А. В. Кашенко, в санатории находились только мальчики школьного возраста.

Состав детей был следующим.

1. Дети с недостаточным умственным развитием, малоуспевающие, отстающие.

2. Дети с ослабленной памятью, с рассеянным вниманием, со слабой волей, малой работоспособностью, ленивые.

3. Дети с неустойчивым или неправильным характером (упрямые, болтливые, боязливые, неуверенные в себе, лживые, грубые, небрежные, невыдержанные); дети с нарушенной координацией характера.

4. Дети малоподвижные, вялые, замкнутые, пассивные.

5. Дети с болезненной физической и психической подвижностью, легко возбуждающиеся, недисциплинированные (патологически активные).

6. С излишним или недостаточным физическим развитием.

7. Страдающие миксодемой (слизистым отеком), тучностью.

8. Истеричные дети.

9. Дети, которые не имеют психической дефективности, но с трудом приноравливаются к обыкновенным школам, учебным заведениям (праздные, избалованные) или дети, родители которых не могут руководить их воспитанием.

К числу детей, которые не могли быть приняты в санаторий, относились физические уроды, идиоты, дети с резко выраженными симптомами слабоумия, страдающие эпилепсией и подергиваниями.

Для В. П. Кашенко необходимым требованием к организации жизни воспитанников в санатории было создание условий, исключающих негативное на них влияние со стороны других детей, именно поэтому тщательным образом выяснялось наличие у ребенка каких-либо «дурновлияющих недостатков» [15, с. 8], а в случае их наличия ребенок не мог находиться в санатории.

Прием в санаторий производился в течение всего года при наличии свободных мест.

Пребывание в санатории было платное, размер оплаты зависел от вида дефективности, сложности воспитания и ухода за ребенком.

### ***Условия жизни детей в санатории***

Почтовый адрес санатория: *Москва, Девичье поле, Погодинская, 8.*

Тогда это была окраина Москвы: «...тихая, малонаселенная, здоровая местность, вблизи университетских клиник» [15, с. 8].

Санаторий располагался в двухэтажном здании из 37 комнат: под спальни было отведено 9 комнат, под классы — 5, под столовые — 3, под мастерские — 3 и одна под лазарет. Остальные комнаты предназначались для отдыха (рекреационный зал), врачебно-педагогического исследования, посетителей, для педагогического и служебного персонала; имелись прачечная, кухня и т. д.

Санаторий был рассчитан на 22 воспитанника, которые объединялись в три педагогические семьи, в каждой из них — свой воспитатель. Эти семьи жили относительно независимо друг от друга, чтобы дети постоянно находились под педагогическим наблюдением. Во время занятий семьи делились на подгруппы в зависимости от их психической кон-

ституции — характера, умственного и нравственного развития, а также запаса школьных знаний.

Педагогический персонал состоял из заведующего, живущих при санатории одного воспитателя и двух воспитательниц, приходящих учителей по общеобразовательным предметам, преподавателя природоведения, учителей музыки, пения, ручного труда, рисования; кроме того, приглашались воспитатели для проведения больших воскресных экскурсий.

Врачебный персонал включал заведующего санаторием доктора В. П. Кашенко, консультанта Г. И. Россолимо и постоянного зубного врача, другие специалисты приходили в случае необходимости.

Кроме педагогического и врачебного персонала, был также необходимый хозяйственный и служебный.

### *Педагогические методы и условия жизни воспитанников*

«Цель данного заведения состоит не только в том, чтобы устроить детям существование приятное и полезное, но прежде всего и главным образом оно стремится исправить всевозможные недостатки, к какой бы области последние ни относились, вооружить детей достаточным умственно-нравственным развитием, знаниями, трудовыми привычками и тем самым в надлежащей мере подготовить их к правомер-

ной и полезной жизни в семье и обществе» [15, с. 12].

Эта цель достигалась различными методами лечебной педагогики. Проводились специальные мероприятия, направленные на улучшение физического и психического состояния детей. Что касается последнего, предполагалось решение следующих задач:

- развитие и исправление отклоняющихся от нормы интеллектуальных способностей и нравственных наклонностей;

- развитие самостоятельности мышления;

- развитие последовательности и настойчивости;

- развитие умения владеть собой, ограничивать свои желания;

- развитие чувства долга, честности, правдивости, уважения к чужой собственности;

- развитие умения повиноваться;

- приучение к порядку и чистоте;

- обучение и подготовка к поступлению в школу или обучение с целью обеспечения возможности продолжить прерванный курс среднего учебного заведения;

- в случаях невозможности посещения обычной школы передача основных, важных для практической жизни сведений и подготовка к отвечающим индивидуальным способностям занятиям.

В. П. Кашенко к числу условий, обеспечивающих решение поставленных задач, относил не только специальные учебные и

иные занятия, но и особую семейную обстановку санатория и наличие персонала, любящего свое дело. Вот как об этом писала А. В. Кашенко: «Наша семейная жизнь была подчинена интересам Санатория — „мальчикам“. Мама работала наравне с отцом, помогая и поддерживая его во всех начинаниях. Если отец был мозгом санатория, то мама была его душой. Всем хозяйством в семье заведовала бабушка Зинаида Лукинична. Я не помню у нас горничных или какой-либо прислуги до тех пор, пока бабушка была здорова. Также не было у нас нянек. Вырастала я одна на свободе в нашем большом саду. Разве что немного приглядывал за мной преданный нам человек дворник Аким Иванович» [7, № 4, с. 13].

В. П. Кашенко отмечал необходимость соблюдения принципа индивидуализации обучения, что получило отражение в малочисленности классов — от 3 до 6 учащихся с одинаковым уровнем развития знаний. В. П. Кашенко писал: «Различные качества знаний, различия в работоспособности, сообразительности, технических умениях, творческих задатках, способностях в определенных предметах и т. д. вызывают известные различия в наших требованиях, предлагаемых работах, характере вопросов, обращаемых к детям, и т. д.» [9, с. 26].

Особая роль отводилась изобразительному искусству и ручному труду как развивающим умственные способности и воспитывающим внимание, волю, привычку к самостоятельности, интересы ребенка и его дисциплинированность. Этим урокам ежедневно отводилось два часа в старших группах и около трех часов — в младших. Физическому развитию и стимулированию активности и находчивости способствовали подвижные игры, занятия спортом (коньки, лыжи, гребля), которые строились с учетом индивидуальных особенностей.

В санатории жили белки, кролики, морские свинки, рыбки, птицы, за которыми ухаживали дети, был даже декоративный муравейник.

### *Режим дня*

В старшей и младшей группе режим дня был похожим, но с некоторыми особенностями, в частности, в старших группах на умственный труд отводилось больше времени.

Сон отличался большой продолжительностью (около 11 часов), что было связано с ослабленной нервной конституцией воспитанников.

Дети вставали в 8 часов, умывались, принимали душ (по назначению), убрали постель, чистили обувь и одевались. После молитвы следовал завтрак. Далее с 9 часов утра и до 13 часов дня

продолжались занятия: 4 урока с переменами. Каждую перемену воспитанники выходили на свежий воздух и играли на площадках. В 13.15 начинался обед, после которого некоторым детям предписывалось лежание на открытом воздухе, остальные проводили время в соответствии со своими интересами, но под постоянным наблюдением воспитателя. Полдник в 16 часов предвещал последующие чередующиеся по дням недели занятия: пение, популярные беседы по природоведению, уроки музыки.

С 17.30 и до 19.30 воспитанники ежедневно в специальных мастерских занимались ручным трудом, уделяя несколько часов рисованию и лепке. Виды ручного труда: столярный, токарный, работы лобзиком, выжигание по дереву, выдавливание по металлу, фотография, корзиночный, картонажный и папочный, переплет, плетение из ниток, проволоки, веревок, обжигание изделий из глины, художественная отделка сделанных детьми вещей, рукоделие и т. п. Летом часть перечисленных занятий заменялась работами в саду и огороде.

Х. С. Замский подчеркивал, что занятия ручным трудом рассматривались В. П. Кащенко не только как метод усвоения и закрепления знаний, но и как средство коррекции личности [6]. При этом В. П. Кащенко разработал

особую методику обучения ручному труду — подчеркивалась необходимость начинать обучение с пробуждения у учащихся интереса к результатам труда, к изготавливаемой вещи. Первоначально такими продуктами детского труда выступали игрушки, затем вещи домашнего обихода, а интерес пробуждался путем демонстрации детям хорошо выполненной вещи и ее практического назначения. За желанием иметь эту вещь следовало стремление ее изготовить. Что касается старших детей, то ручные работы использовались на всех предметах: «Дети сами взвешивают, измеряют, зарисовывают, составляют таблицы, чертежи, коллекции, приборы, делают модели из глины и других материалов. В этих работах ученик невольно соприкасается с различными сторонами изучаемого <...> изучаемое становится его собственным *переживанием*, неотъемлемой частью его личности» [9, с. 25].

В 8 часов вечера дети ужинали, далее после молитвы с половины девятого до девяти готовили постель, умывались и ложились спать. Спальни были рассчитаны на 2—4 человека.

### ***Особенности занятий***

Воспитанники санатория для организации обучения делились на классы (группы) — старшие и младшие.

В старших группах дети проходили курс средних учебных заведений и изучали следующие предметы: Закон Божий, русский язык, арифметику, немецкий, французский языки, историю, географию, природоведение. Расписание составлялось таким образом, чтобы наиболее трудными предметами учащиеся занимались в самые продуктивные часы дня. Занятия были направлены на развитие ассоциативности мышления, наблюдательности, процессов обобщения, отвлечения и суждения. При этом между всеми предметами обеспечивалась тесная связь, что повышало интерес учащихся к усвоению знаний.

Обычная классно-урочная система обучения была видоизменена таким образом, что дети группировались для занятий с учетом имеющихся знаний по каждому предмету в отдельности, и таким образом один и тот же ученик мог заниматься арифметикой в одной группе, русским языком — в другой, а географию изучать в третьей. В. П. Кащенко считал допустимым отказ от обязательной программы: «Если с одной стороны мы встречаем в воспитанниках отсутствие интереса к занятиям, если наша задача отыскать в ребенке какую-нибудь склонность, какой-нибудь интерес, чтобы воспользоваться им для дальнейшей работы; если с другой стороны на первом плане

стоит не количество, а качество знаний, то ни о какой программе не может быть речи» [9, с. 24]. Вместо программы по каждому предмету разрабатывались подробные учебные планы, которыми руководствовались педагоги санатория. Основное внимание уделялось качеству отработки материала: «Пусть класс пройдет мало в течение года, лишь бы это малое было проработано им самостоятельно, вдумчиво и основательно» [9, с. 24].

Младшую группу составляли дети, которые в силу умственных недостатков были не в состоянии пройти курс среднего учебного заведения — для них организовывались специальные развивающие занятия с помощью созданных педагогами пособий (с опорой на привезенные В. П. Кащенко из-за границы). В младших группах проводились гимнастические занятия (под музыку), подвижные игры с упражнениями для развития устной речи, элементарное объяснительное чтение, иллюстративное рисование, наглядное обучение арифметике, фребелевские занятия, выполнялись упражнения для развития письменной речи, упражнения по развитию внешних чувств, упражнения по развитию пространственных и временных представлений. Также детям давались отдельные поручения, проводились беседы об окружающих предметах и картинах.



По четвергам в первой половине дня все дети совершали общеобразовательные экскурсии с целью расширения представлений о действительности или иллюстрации изучаемого — они посещали дворцы, музеи, выставки, Зоологический сад, мастерские, фабрики, заводы и т. д. По воскресным дням организовывались большие экскурсии пешком, на лыжах или на лодке. Во время таких экскурсий воспитанники посетили Кутузовскую избу в Филях, парк и дворец в Останкино, водонапорную башню и городскую водоканчку на Воробьевых горах и в Рублеве.

По воспоминаниям А. В. Кашенко, зимой по воскресеньям дети с большим удовольствием ходили кататься на санках с горы у Новодевичьего монастыря.

Пребывание детей в санатории предполагало чередование занятий и отдыха, поэтому удавалось избежать распространенного в обычной школе переутомления, а в силу этого отпадала необходимость в традиционно понимаемых как свободного от учебных занятий времени каникулах. В большие праздники (Пасха и Рождество) уроков не было лишь в течение 5 дней, летом занятия продолжались.

На летнее время санаторий переселялся в Финляндию: дети жили в усадьбе на берегу Финского залива. Обычные занятия проводились в несколько сокращенном

виде, поскольку совершались большие пешие и пароходные экскурсии, а также путешествия на парусных и гребных лодках. Дети купались в море, обучались плавать, грести, ловить рыбу; занимались огородничеством и садоводством, собирали коллекции растений и животных. А. В. Кашенко писала: «Красивая природа, леса, небольшие скалы, близость моря, прекрасный климат делали жизнь детей очень привлекательной и содержательной: купание, катание на лодках гребных и парусных, пешие и велосипедные прогулки, печеная на костре картошка, дальние поездки на пароходе к водопаду Имаatra, по Саймскому каналу и т. д.» [7, № 4, с. 13].

С целью отслеживания состояния детей проводились регулярные медицинские осмотры и мероприятия психолого-педагогического наблюдения, а результаты обсуждались на общих конференциях врачебно-педагогического и воспитательного персонала. Эти конференции зачастую проходили на квартире В. П. Кашенко. Работники школы-санатория составляли характеристики учащихся, в которых получала отражение динамика их развития. В. П. Кашенко отстаивал принцип целостного изучения ребенка, в основе которого лежало длительное наблюдение за ним педагогами и воспитателями: «Изучение ребенка, по возмож-

ности всестороннее и полное (биологическое), лежит в основании воспитательной работы нашего санатория-школы» [9, с. 13].

К числу мероприятий, выходящих за привычные рамки, относились посещение утренних спектаклей и лекций для учащихся. Дети посещали музеи и Третьяковскую галерею.

Иногда устраивались ученические спектакли, музыкально-литературные вечера, состязания и праздники — в этих случаях декорации и костюмы изготавливались самими детьми на уроках рисования и ручного труда. Незабываемые впечатления были связаны с елкой на Рождество, А. В. Кашенко вспоминала: «Под высокой разукрашенной елкой, под охраной Деда Мороза возвышалась гора ярких ситцевых кулечков с гостинцами, и каждый присутствовавший получал такой кулечек... Приглашенных было много — родственники и знакомые. Отец был знаком с семьей Сац. На одной из очередных елок появились у нас его дочери Наташа и Нина Сац» [7, № 4, с. 13].

### ***Воспитательные правила***

Система воспитательной работы школы-санатория представляет особый интерес.

Основное внимание в школе уделялось созданию воспитывающей среды, поскольку «своевременно принятые специальные

меры во многих случаях способны воспитать из дефективных детей вполне дееспособных членов общества или по крайней мере сделать их более приспособленными к жизни» [9, с. 11].

Как известно, среди воспитанников санатория было немало трудных детей — педагогически запущенных, склонных к бродяжничеству, пироманов и kleптоманов и т. п. Главное, на что обращал внимание В. П. Кашенко — пробуждение в ребенке такого отношения к себе, которое рождало бы стремление исправить недостатки поведения. «Наши усилия направлены не только на укрепление деятельной воли, но часто в еще большей степени — на развитие нравственных чувств и эмоций» [9, с. 30].

Соблюдение режима рассматривалось В. П. Кашенко как воспитывающий (психотерапевтический) фактор. Он отмечал, что дети сами любят порядок и зачастую выражают недовольство при намерении в силу экстренного обстоятельства изменить привычное расписание дня. Он писал: «...неуравновешенные дети, нервные, неврастеники получают именно от неизменного порядка существенную помощь своей непостоянной воле. <...> праздники, каникулы, даже наши короткие 4—5-дневные, с отсутствием регулярного труда и сравнительно большим количеством впечатле-

ний <...> выбивают наших воспитанников из колеи» [9, с. 34].

В то же время все педагогические требования разъяснились, они были обращены к сознанию ребенка: «Мы не требуем от наших воспитанников одного слепого повиновения. <...> Мы не лишаем их права критически относиться к порядкам школы, к нашим требованиям... На их проступки мы смотрим как на ошибки, заблуждения; видим в них неизбежные промахи, часто результат болезненного состояния» [9, с. 32]. Послушание рассматривалось не как самодовольная цель, а как путь к самодисциплине, к выработке устойчивого характера и самостоятельной нравственной личности.

Отношение к детям педагогов и всех окружающих взрослых внимательное, доброе, ласковое, чуждое сухости и формализма, и самое главное — ровное, выдержанное. В. П. Кашенко с большим удовлетворением отмечал, что воспитанники, которые дома отличались грубостью по отношению к родителям, в школе такого поведения себе уже не позволяли.

Принципиальным моментом в воспитании выступала согласованность действий педагогов: «Что запрещено однажды, то запрещают одинаково все; дозволенное также не оспаривается отдельными членами учебно-воспитательного персонала» [9, с. 35]. В безусловности требова-

ний и их категоричности, по мнению В. П. Кашенко, заложена дисциплинирующая сила, что особенно важно для слабовольных, неустойчивых и капризных детей, которых отличала быстрая сменяемость желаний. В результате дети «не теряются перед противоречивыми требованиями различных учителей, их не сбивает с толку различное отношение к их поступкам, как это часто бывает в семьях, где то, что приводит в восторг мать, возбуждает негодование отца или наоборот» [9, с. 35].

В санатории большое внимание уделялось развитию и укреплению воли — как положительной, так и отрицательной, активной и задерживающей. Положительной воли способствовала трудовая обстановка санатория. При этом труд не рассматривался как скучная обязанность, педагоги старались заинтересовать ребенка разнообразными занятиями, поэтому на уроках ручного труда поощрялась инициатива. В силу того, что не стесняется самостоятельность ребенка, он «чувствует себя творцом, победителем грубой материи, в которую он воплотил свою мысль, в нем вырастает живая, самостоятельная *творческая личность*» [9, с. 39].

Воспитание самостоятельной личности, *жизненной самостоятельности* как «известной суммы необходимых жизненных умений, дающих возможность обхо-

даться без помощи других» [9, с. 39] — одна из главных задач, которая решается за счет организации жизни ребенка, у которого нет няnek и горничных.

### ***Общение с родителями***

Родители имели возможность навестить детей в специально установленные часы. Отпуск домой допускался с разрешения заведующего в зависимости от психического состояния воспитанника.

Допускалось, чтобы у детей при себе были семейные фотографии, книги, альбомы, письменные принадлежности, фотоаппарат, игры и игрушки. Приносимые детям лакомства поступали в общий буфет, и ребенок в столовой угощал других детей.

Родители получали сведения о детях раз в месяц и три раза в год — об их успехах.

Каждую неделю дети писали родителям письма.

### **Научно-экспериментальная работа В. П. Кащенко в санатории**

А. В. Кащенко отмечала, что параллельно с воспитательно-педагогической работой отец вел научно-экспериментальную работу, консультантом при которой выступал Г. И. Россолимо.

Х. С. Замский приводит воспоминания известного олигофренопедагога А. Н. Граборова, побывавшего в школе-санатории

В. П. Кащенко: «Что меня поразило в мой первый приезд в школу-санаторий В. П. Кащенко — это глубоко продуманная система работы: это тот исследовательский дух, которым была проникнута вся деятельность школы-санатория, поразительное умение Всеволода Петровича заставлять своих сотрудников думать, искать, исследовать, тщательно собирать опыт» [Цит. по: 6, с. 263].

Отдельно следует сказать о созданном в 1918 г. при санатории-школе научно-исследовательском музее педологии и педагогики исключительного детства. Как писал впоследствии Х. С. Замский, это было «единственное в этом роде учреждение, задачей которого была популяризация проблем дефектологии, методов работы с ненормальными детьми, демонстрация учебных и наглядных пособий, показ продукции детского труда» (курсив наш. — М. С.) [4, с. 105].

Сведения о музее были размещены в путеводителе по музеям Москвы, изданном в 1926 г. [13]. Следует заметить, что термин *детская дефективность*, как отмечал В. П. Кащенко, уже термина *исключительность*, поскольку под *дефективностью* понимались отклонения в сторону недостаточности, а под *исключительностью* — и в сторону недостатка, и в сторону избытка. Однако он их использовал и как

синонимы и подчеркивал: «Различие между исключительностью (дефективностью) и нормой <...> понимается как различие только в количестве, *в степени*, но не в *качестве*» [10, с. 8].

Музей включал три основных отдела: изучения ребенка, лечебной (коррективной) педагогики и детского труда и творчества. Задача отдела изучения ребенка, по замыслу В. П. Кащенко, — ознакомиться с методологией педологического исследования и с типологией исключительного детства: были представлены как материалы о детях способных, высокоодаренных, имеющих дефекты характера или темперамента, так и о малоодаренных. Особое внимание было уделено детскому творчеству — собирались рисунки, поделки из дерева и глины, литературные работы. Отдел коррективной педагогики отражал накопленный опыт работы школы-санатория: результаты медицинского и психологического обследования детей, коррекционной работы; позволял ознакомиться с коллекцией специальных пособий, разработанных персоналом станции. Отдел детского труда и творчества знакомил с методами изучения рисунка, с видами творчества (вырезание по дереву, выжигание, плетение и т. п.), с театральным творчеством (макеты, декорации, костюмы) и т. п.

Судьба музея трагична: по свидетельству А. В. Кащенко, он был уничтожен.

В 1918 г. (данные приводятся по книге: *Замский Х. С.* Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века [6]) на базе школы-санатория был создан Дом изучения ребенка, который в 1921 г. преобразовался в медико-педагогическую клинику, а в 1923—1924 гг. — в Медико-педагогическую опытную станцию, руководимую В. П. Кащенко. Впоследствии на ее основе был создан Экспериментальный дефектологический институт, ставший после реорганизации в 1934 г. Научно-практическим институтом специальных школ и детских домов, а в 1943 г. — Научно-исследовательским институтом дефектологии АПН РСФСР (ныне Институт коррекционной педагогики РАО).

### **Санаторий-школа в жизни В. П. Кащенко. Завершение руководства**

В. П. Кащенко был освобожден от занимаемой им должности директора Медико-педагогической станции в 1926 г. А. В. Кащенко в воспоминаниях писала, что в 1926 г. изменилась государственная политика в отношении старых кадров и сначала уволили Анну Владимировну, а потом и Всеволода Петровича. «Отец все

это очень тяжело переживал, потому что был не только директором, но и создателем данного учреждения. Это было его детище, выпестованное его любовью и энергией.

Вот так трагически и печально в 1926 г. закончилась для отца деятельность в Медико-педагогической станции, преобразованной из санатория-школы» [7, № 5, с. 6].

А. В. Кашенко приводит некоторые биографические факты, касающиеся дальнейшей жизни воспитанников, которых разбросала повсюду революция и Гражданская война. Некоторые из них поддерживали теплые отношения с Всеволодом Петровичем и Анной Владимировной Кашенко.

### **Лечебная педагогика В. П. Кашенко**

В. П. Кашенко, обобщая «19-летний опыт одного из специальных лечебно-педагогических учреждений РСФСР — Медико-педагогической станции Наркомпроса в Москве» [10, с. 7] (это второе издание книги, первое датируется 1926 г.), писал: «Социальный характер педагогического лечения детской исключительности (дефективности) — это тот наиболее характерный признак современной лечебной педагогики, на котором она строит свое здание» [10, с. 6]. Говоря о специфике учреждения, В. П. Кашенко подчеркивает обращение к особым приемам работы: «...как обучение слепых, обу-

чение глухонемых требует известных специальных приемов, так же и воспитание-обучение детей с дефектами умственного развития и с дефектами характера требуют известных своеобразных подходов к ребенку.

<...> Что касается задач педагогической работы клиники, то здесь основа оказывается *тождественной* с нормальной школой. Эта основная задача — воспитание социально полноценной личности ребенка. Но у клиники есть еще привесок к этой задаче. Этот привесок — *коррекция недостатков этой личности*.

Вообще можно сказать, что лечебная педагогика представляет собою всю систему социальной педагогики *плюс* некоторый специфический привесок» [10, с. 7].

В 30-е гг. В. П. Кашенко готовил к печати книгу «Педагогическая коррекция», которая увидела свет лишь спустя почти 60 лет — в 1992 г. Ее содержание составляет обобщение накопленного практического опыта сквозь призму лечебной педагогики. В. П. Кашенко обращается к педагогам, имеющим дело «с *дефективным ребенком, с исключительным ребенком, с ребенком трудновоспитуемым*, социально-заброшенным, выбитым из социальной колеи, получившим более или менее тяжкий „социальный вывих“» [8, с. 202]. При этом он специально подчеркивает, что

дети, имеющие недостатки характера, обучаются в массовых детских учреждениях, а потому соответствующие сведения необходимы каждому педагогу.

В. П. Кашенко перечисляет принципы лечебной педагогики:

– социальная необходимость и социальный характер творчества педагога вообще и педагога-дефектолога в особенности;

– меры борьбы с личностной недостаточностью есть действительно верные, надежно действующие средства;

– овладение средой, управление конкретной социальной ситуацией — задача педагога, возможности воспитания колоссальны: оно «может социально погубить ребенка, и оно может сделать его социально полноценной личностью» [8, с. 206];

– сочетание педагогической работы с исключительным ребенком с постоянной и непрерывной работой по его изучению: необходимо «*знать ребенка* — знать больше и лучше, чем знаем устройства машин, с которыми работаем, <...> *знать методы, приемы его воспитания*, как мы знаем способы управления машиной» [8, с. 23];

– сотрудничество педагога и врача.

В. П. Кашенко предвидел, что проблема трудных (исключительных, дефективных) детей вряд ли будет снята с повестки дня даже в отдаленном будущем, что

не мешает сохранять веру «в преодолении ее, уверенность в успехе лечебных и педагогических мероприятий, направленных на исправление или ослабление недостатков психического и физического развития детей» [8, с. 25].

Завершают книгу слова: «Создаются учебные заведения и факультеты для подготовки педагогов-специалистов, <...> открываются медико-педагогические учреждения, проводится научно-просветительская работа среди населения, издается соответствующая литература. Во все это *автор в меру своих сил внес свою лепту и счастлив сознанием того, что его вклад принес известную пользу, что брошенные им семена дали всходы и жизнь, всецело отданная высшим побуждениям, прожита не напрасно.*

Когда я пишу эти строки, то вижу глаза не только сегодняшних читателей, но и тех, кто раскроет мой труд завтра, <...> многое на страницах выцветет, потребует уточнений, а то и совершенной замены. <...> И тем не менее я не сомневаюсь, что вдумчивый читатель и в будущем извлечет из написанного мною поучительный смысл» (курсив наш. — М. С.) [8, с. 200—201].

Действительно, сделанное В. П. Кашенко хотя и не сразу, но получило высокую оценку потомков. Впервые о вкладе В. П. Кашенко написал в 1947 г.

Д. И. Азбукин, назвав его «одним из пионеров в области дефектологии» [1, с. 109], а в 1959 г. Х. С. Замский отнес В. П. Кащенко (краткая научная биография была написана Х. С. Замским к 100-летию со дня рождения В. П. Кащенко [5]) «к числу первых деятелей отечественной дефектологии, наиболее активных борцов за всеобщее обучение и воспитание детей с нарушениями высшей нервной деятельности, психическими и физическими недостатками» [4, с. 95].

В преддверии 150-летнего юбилея Всеволода Петровича Кащенко эти слова звучат как призыв обратиться к оставленному им научно-педагогическому наследию, вооружающему надежными способами коррекции поведения трудных детей.

#### Литература

1. Азбукин, Д. И. Общественно-педагогическая деятельность В. П. Кащенко / Д. И. Азбукин // Уч. зап. МГПИ им. В. И. Ленина. — 1947. — Т. 49. — Вып. 3. — С. 101—109.
2. Дефективные дети и школа / под ред. В. П. Кащенко. — М.: Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1912.
3. Дьячков, А. И. Основные этапы развития советской дефектологии / А. И. Дьячков // Специальная школа. — 1968. — Вып. 1. — С. 8—14.
4. Замский, Х. С. Врачебно-педагогическая деятельность профессора Всеволода Петровича Кащенко и ее роль в развитии вспомогательной школы СССР / Х. С. Замский // Уч. зап. МГПИ им. В. И. Ленина. — 1959. — Т. 131. — Вып. 7. — С. 95—108.
5. Замский, Х. С. Всеволод Петрович Кащенко (к 100-летию со дня рождения) / Х. С. Замский // Дефектология. — 1970. — № 5. — С. 78—81.
6. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х. С. Замский. — М.: НПО «Образование», 1995.
7. Кащенко, А. В. И все это было... / А. В. Кащенко // Дефектология. — 2006. — № 4. — С. 8—17; № 5. С. 3—14.
8. Кащенко, В. П. Педагогическая коррекция / В. П. Кащенко. — М.: Просвещение, 1992.
9. Кащенко, В. П. Воспитание и обучение трудных детей / В. П. Кащенко, С. Н. Крюков. — М.: [б. и.], 1914.
10. Кащенко, В. П. Исключительные дети. Их изучение и воспитание / В. П. Кащенко, Г. В. Мурашев; с предисл. Н. А. Семашко. — М.: Работник просвещения, 1929.
11. Кащенко, В. П. Педология исключительного детства / В. П. Кащенко, Г. В. Мурашев // Педагогическая энциклопедия / под ред. А. Г. Калашникова при участии М. С. Эпштейна. — М.: Работник просвещения, 1927. — Т. 1. — С. 192—214.
12. Лубовский, В. И. «Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития / В. И. Лубовский // Культурно-историческая психология. — 2006. — № 3. — С. 3—7.
13. Музей педологии и педагогики // Научно-прикладные и естественно-исторические музеи Москвы. Путеводитель. — М.: Изд-во Моск. комм. хоз-ва, 1926. — С. 71—73.
14. Новик, Ф. М. История воспитания и обучения умственно-отсталых детей / Ф. М. Новик. — М.: Учпедгиз, 1939.
15. Санаторий-школа для дефективных детей в заведывании доктора В. П. Кащенко. — М.: Городская типография, 1911.
16. Степанова, М. А. В. П. Кащенко и Л. С. Выготский: к истории названия науки о дефективном ребенке / М. А. Степанова // Вопросы психологии. — 2017. — № 3. — С. 119—136.



17. Трошин, Г. Я. Детская ненормальность за последние сто лет / Г. Я. Трошин // Вопросы педагогической патологии в семье и школе / под ред. А. Владимировского, А. Оршанского и Г. Фальборка. — СПб., 1912. — Вып. 2. — С. 3—68.

18. McCagg, W. The origins of defectology / W. Cagg // The Disabled in the Soviet Union: Past and Present, Theory and Practice / W. McCagg, L. Siegelbaum (eds). — Pittsburg, PA : Univ. of Pittsburg Pr., 1989. — P. 39—62.

### References

1. Azbukin, D. I. Obshchestvenno-pedagogicheskaya deyatel'nost' V. P. Kashchenko / D. I. Azbukin // Uch. zap. MGPI im. V. I. Lenina. — 1947. — T. 49. — Vyp. 3. — S. 101—109.

2. Defektivnye deti i shkola / pod red. V. P. Kashchenko. — M. : Knigoizdatel'stvo K. I. Tikhomirova, 1912.

3. D'yachkov, A. I. Osnovnye etapy razvitiya sovetskoy defektologii / A. I. D'yachkov // Spetsial'naya shkola. — 1968. — Vyp. 1. — S. 8—14.

4. Zamskiy, Kh. S. Vrachebno-pedagogicheskaya deyatel'nost' professora Vsevoloda Petrovicha Kashchenko i ee rol' v razvitiі vspomogatel'noy shkoly SSSR / Kh. S. Zamskiy // Uch. zap. MGPI im. V. I. Lenina. — 1959. — T. 131. — Vyp. 7. — S. 95—108.

5. Zamskiy, Kh. S. Vsevolod Petrovich Kashchenko (k 100-letiyu so dnya rozhdeniya) / Kh. S. Zamskiy // Defektologiya. — 1970. — № 5. — S. 78—81.

6. Zamskiy, Kh. S. Umstvenno otstalye deti: istoriya ikh izucheniya, vospitaniya i obucheniya s drevnikh vremen do serediny KhKh veka / Kh. S. Zamskiy. — M. : NPO «Obrazovanie», 1995.

7. Kashchenko, A. V. I vse eto bylo... / A. V. Kashchenko // Defektologiya. — 2006. — № 4. — S. 8—17; № 5. S. 3—14.

8. Kashchenko, V. P. Pedagogicheskaya korrektsiya / V. P. Kashchenko. — M. : Prosveshchenie, 1992.

9. Kashchenko, V. P. Vospitanie i obucheniye trudnykh detey / V. P. Kashchenko, S. N. Kryukov. — M. : [b. i.], 1914.

10. Kashchenko, V. P. Isklyuchitel'nye deti. Ikh izuchenie i vospitanie / V. P. Kashchenko, G. V. Murashev ; s predisl. N. A. Semashko. — M. : Rabotnik prosveshcheniya, 1929.

11. Kashchenko, V. P. Pedologiya isklyuchitel'nogo detstva / V. P. Kashchenko, G. V. Murashev // Pedagogicheskaya entsiklopediya / pod red. A. G. Kalashnikova pri uchastii M. S. Epshteyna. — M. : Rabotnik prosveshcheniya, 1927. — T. 1. — S. 192—214.

12. Lubovskiy, V. I. «Vrastanie v kul'turu» rebenka s narusheniyami razvitiya / V. I. Lubovskiy // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2006. — № 3. — S. 3—7.

13. Muzey pedologii i pedagogiki // Nauchno-prikladnye i estestvenno-istoricheskie muzei Moskvy. Putevoditel'. — M. : Izd-vo Mosk. komm. khoz-va, 1926. — S. 71—73.

14. Novik, F. M. Istoriya vospitaniya i obucheniya umstvenno-otstalykh detey / F. M. Novik. — M. : Uchpedgiz, 1939.

15. Sanatoriy-shkola dlya defektivnykh detey v zavedyanii doktora V. P. Kashchenko. — M. : Gorodskaya tipografiya, 1911.

16. Stepanova, M. A. V. P. Kashchenko i L. S. Vygotskiy: k istorii nazvaniya nauki o defektivnom rebenke / M. A. Stepanova // Voprosy psikhologii. — 2017. — № 3. — S. 119—136.

17. Troshin, G. Ya. Detskaya nenormal'nost' za poslednie sto let / G. Ya. Troshin // Voprosy pedagogicheskoy patologii v sem'e i shkole / pod red. A. Vladimirovskogo, A. Orshanskogo i G. Fal'borka. — SPb., 1912. — Vyp. 2. — S. 3—68.

18. McCagg, W. The origins of defectology / W. Cagg // The Disabled in the Soviet Union: Past and Present, Theory and Practice / W. McCagg, L. Siegelbaum (eds). — Pittsburg, PA : Univ. of Pittsburg Pr., 1989. — P. 39—62.

---

## ПРИГЛАШАЕМ НА УЧЕБУ

---



### ИНСТИТУТ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Уральского государственного  
педагогического университета

проводит прием студентов  
на программы бакалавриата:

**44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»**

- **ПРОФИЛЬ: «ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА»**
- **ПРОФИЛЬ: «ЛОГОПЕДИЯ»**
- **ПРОФИЛЬ: «СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**
- **ПРОФИЛЬ: «СПЕЦИАЛЬНАЯ ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**
- **ПРОФИЛЬ: «ТИФЛОПЕДАГОГИКА»**

---

### МАГИСТРАТУРА

**44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»**

#### МАГИСТЕРСКИЕ ПРОГРАММЫ:

- **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РЕАБИЛИТАЦИИ И АБИЛИТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**
- **ЛОГОПЕДИЯ**
- **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

**Наш адрес:**  
620017, г. Екатеринбург,  
пр-т Космонавтов, 26,  
Институт специального образования.  
Факультет коррекционной педагогики.  
Тел.: (343) 336-14-38

**Приемная комиссия УрГПУ:**  
620017, г. Екатеринбург,  
пр-т Космонавтов, 26,  
кабинет 152.  
Тел.: (343) 235-76-43

**Для лиц, имеющих высшее образование,**

**есть возможность пройти профессиональную переподготовку по программам дополнительного образования:**

- **«ЛОГОПЕДИЯ»**
- **«СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ»**
- **«ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГИКА»**
- **«СПЕЦИАЛЬНАЯ ДОШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»**
- **«ТИФЛОПЕДАГОГИКА»**

Срок обучения 1 год, форма обучения — заочная, обучение платное.

По окончании курса профессиональной переподготовки выдается диплом установленного образца, дающий право на ведение профессиональной деятельности в сфере образования лиц с ограниченными возможностями здоровья.

**Документы принимаются в течение года**

- ◆ Заявление
- ◆ Договор с университетом об оплате обучения
- ◆ Документ государственного образца о высшем образовании или его копия, заверенная нотариально или в приемной комиссии
- ◆ Приложение к диплому
- ◆ Копия свидетельства о браке (если фамилия изменена)
- ◆ Три фотографии (3x4 см)
- ◆ Почтовый конверт по России
- ◆ Паспорт предъявляется лично при подаче документов

***Зачисление проводится по результатам собеседования  
Начало занятий по мере комплектования групп***

**НАШ АДРЕС:**

620017, г. Екатеринбург,  
проспект Космонавтов, 26, кабинет 128;  
тел.: (343) 336-11-99

Электронная почта: [fpkiso@mail.ru](mailto:fpkiso@mail.ru)

Деканат факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников специального образования

## УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

**Материалы принимаются только по электронной почте для ведения четкого контроля и сохранности авторских материалов.**

Редакция журнала «Специальное образование» принимает к рассмотрению статьи, *соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся*. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата с авторов, являющимися докторами наук или аспирантами, не взимается.

Присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае несоблюдения норм оригинальности текста и заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи не будут приняты.

Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями:

- объем статьи — 8—12 страниц (примерно 20 000 знаков с пробелами);
- формат страницы — А4;
- гарнитура — Times New Roman (если автор в рисунках, схемах, цитируемых примерах использует редкие шрифты, то нужно отдельно прикладывать файлы с этими материалами);
- размер кегля — 14;
- поля — 2 см;
- межстрочный интервал — 1,5.

Ссылки на литературу при цитировании заключаются в скобки с указанием страницы, например: «Текст цитаты...» [5, с. 56—57]. Пронумерованный список литературы (**должен содержать не менее 15 источников**) приводится после текста статьи и оформляется по ГОСТ Р 7.05—2008.

### Пример оформления списка литературы

- |                              |   |
|------------------------------|---|
| Книга, изданная 1 автором    | <b>Иванов, И. И.</b> Название книги / И. И. Иванов. — М. : Наука, 2004. <b>Внимание!</b> Пробел до и после знака «двоеточие»  |
| Книга, изданная 2—3 авторами | <b>Иванов, И. И.</b> Название книги / И. И. Иванов, П. П. Петров, С. С. Сидоров. — М. : Наука, 2004.  |
| Диссертация                  | <b>Иванов, И. И.</b> Название : дис. ... д-ра пед. наук : 07.00.02 : защищена 22.01.04 : утв. 15.07.04 / Иванов Иван Иванович. — Екатеринбург, 2004.<br><b>Иванов, И. И.</b> Название : дис. ... канд. ист. наук : 07.00.02 : защищена 22.01.04 : утв. 15.07.04 / Иванов Иван Иванович. — Екатеринбург, 2004. |
| Статья из сборника           | <b>Иванов, И. И.</b> Название статьи / И. И. Иванов, А. А. Петров // Название сборника / Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2004.  |
| Статья из журнала            | <b>Иванов, И. И.</b> Название статьи / И. И. Иванов // Наука и жизнь. — 2004. — № 1.  |

Электронные ресурсы (по ГОСТ 7.82—2001)

**Иванов, И. И.** Компьютерная графика [Электронный ресурс] : рабочая программа : для студентов-заочников / И. И. Иванов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Электрон. дан. и прогр. — Екатеринбург, 2006. — 1 дискета. — Систем. требования : IBM PC, Windows 95, Word 6.0.

**Российская государственная библиотека** [Электронный ресурс] / ред. И. И. Иванов ; Web-мастер Н. Козлова . — Электрон. дан. — М. : РГБ, 2003 — . — Режим доступа: <http://www.rsl.ru>.

Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ: [journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru).

Отдельными файлами прилагаются рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel, MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если рисунок в растровом формате содержит текстовые данные (схема из MS Word переведена в TIFF или JPG), то отдельно прилагается вариант в MS Word, чтобы можно было отредактировать текстовую составляющую рисунка.

Для публикации статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, то есть помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках.

1. Сведения об авторах (если авторов несколько, указываются все авторы):

- фамилия, имя, отчество полностью;
- ученая степень, звание, должность;
- полное и точное место работы;
- контактная информация (e-mail, номер телефона, почтовый адрес для рассылки и для публикации в журнале с индексом).

*Примечание 1.* ФИО лучше писать на английском языке в той транскрипции, в которой они написаны в других статьях.

*Примечание 2.* В качестве адреса для публикации в журнале лучше указывать адрес места работы.

2. Название статьи.

3. Аннотация. Аннотация должна представлять собой краткое резюме статьи в объеме **150—200 слов (1500—2000 знаков с учетом пробелов)** и включать следующие аспекты содержания статьи: предмет, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; заключение/выводы.

4. Ключевые слова (**5—7 слов**).

5. Классификационный код тематической рубрики: ГСНТИ (код вы можете посмотреть на сайте [grnti.ru](http://grnti.ru)) и код ВАК (код ВАК в разделе «Номенклатура специальностей научных работников» на сайте [vak.ed.gov.ru](http://vak.ed.gov.ru)).

Обязательным условием публикации является наличие рецензии доктора наук.

В рецензии отражается:

- название статьи;
- автор (авторы);
- соответствие тематике журнала;
- актуальность, новизна и практическая значимость представленных материалов;
- замечания по содержанию и оформлению;
- предложения о возможности публикации, необходимости доработки или отклонения представленной рукописи с указанием причины.

На рецензии ставится подпись рецензента, которая удостоверяется в соответствии с действующими правилами. Электронная копия рецензии присылается автором вместе с материалами к публикации.

#### **Уважаемые читатели!**

Научно-методический журнал «**Специальное образование**»  
включен в Объединенный каталог «Пресса России» —  
**подписной индекс 81956.**

Подписку на журнал можно оформить в любом почтовом отделении России. По вопросам подписки и публикаций вы можете обращаться по электронной почте: **specobr@uspu.me**

Научно-методический журнал «**Специальное образование**» имеет регистрационный номер ISSN 1999-6993 в Международном центре регистрации периодических изданий (г. Париж, Франция). Включен в базу данных European Reference Index for the Humanities (ERIH PLUS), id 486930. Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-35122 от 28.01.2009.

**Адрес редакции:** 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, каб. 134

**Электронная почта:** [specobr@uspu.me](mailto:specobr@uspu.me)

**Телефон/факс редакции:** (343) 336-14-38

**Главный редактор:** директор Института специального образования  
Уральского государственного педагогического  
университета Филатова Ирина Александровна

**Цена свободная**

**НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ  
СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
ВЫПУСК 4 (52)**

Адрес учредителя: 620017, Екатеринбург, пр-т. Космонавтов, 26,  
Уральский государственный педагогический университет.

Для детей старше 16 лет. Подписано в печать 17.12.2018. Формат 60x90 1/16.  
Бумага для множ. аппаратов. Гарнитура «Times». Печать на ризографе.  
Усл. печ. л. 11,4. Уч.-изд. л. 10,4. Тираж 500 экз. Заказ 5003.

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
по адресу 620017, Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: uspu@uspu.me