

**Международный научно-образовательный форум  
«СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ –  
РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА»**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ  
К СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ  
С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ  
РАЗВИТИЯ, БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ:  
РАЗВИТИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, КОРРЕКЦИЯ**

Материалы Всероссийской конференции  
с международным участием

Красноярск, 28 октября 2021 г.

*Электронное издание*

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

**Международный научно-образовательный форум  
«СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ –  
РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА»**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ  
К СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ  
С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ  
РАЗВИТИЯ, БИСЕНСОРНЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ: РАЗВИТИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ,  
КОРРЕКЦИЯ**

Материалы Всероссийской конференции с международным участием

Красноярск, 28 октября 2021 г.

*Электронное издание*

КРАСНОЯРСК  
2021

ББК 74.3  
С 568

**Редакционная коллегия:**

*О.Л. Беляева (отв. ред.)*

*Г.А. Проглядова*

*А.В. Жарова*

С 568 Современные подходы к социализации детей и взрослых с множественными нарушениями развития, бисенсорными нарушениями: развитие, образование, коррекция: материалы Всероссийской конференции с международным участием. Красноярск, 28 октября 2021 г. / ред. кол.: О.Л. Беляева (отв. ред.), Г.А. Проглядова А.В. Жарова / Электрон. дан. Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2021. – Систем. требования: РС не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-516-0

ББК 74.3

ISBN 978-5-00102-516-0

(Международный научно-образовательный форум  
«Система педагогического образования –  
ресурс развития общества»)

© Красноярский государственный  
педагогический университет  
им. В.П. Астафьева, 2021

# СОДЕРЖАНИЕ

## ПЛЕНАРНАЯ ЧАСТЬ

**Беляева О.Л., Скакун Л.В., Сафонова Л.М.**

ВУЗ – ПЛОЩАДКА ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ,  
ПРАКТИК СОЦИАЛИЗАЦИИ И ОБРАЗОВАНИЯ, ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТМНР,  
ОДНОВРЕМЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ЗРЕНИЯ ..... 6

**Денискина В.З.**

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ И СЛУХА..... 10

### РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА И ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ И БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

**Безденежных Г.А., Беляева О.Л., Давыдова О.Г.**

ИГРЫ ДЛЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ  
РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ И НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ..... 14

**Егорова М.В., Кашурина Л.А., Пономарева О.А., Попова Т.А.**

РАННЯЯ РАЗВИВАЮЩАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЕ И РЕБЕНКУ  
С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ ..... 18

**Жарова А.В.**

РИСОВАННЫЕ КОМИКСЫ КАК СРЕДСТВО – ПОМОЩНИК ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ  
ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕРНАТОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТМНР,  
ВКЛЮЧАЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА ..... 22

**Заитова Э.А.**

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И СЛУХА  
В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ  
(НА ПРИМЕРЕ СЕНСОРНОГО ЭТАЛОНА ФОРМЫ) ..... 26

**Зонтова О.В., Шапорова А.В.**

ВЛИЯНИЕ РАННЕГО ПОДКЛЮЧЕНИЯ НА ПРОЦЕСС РЕАБИЛИТАЦИИ  
У ПАЦИЕНТОВ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ  
(ДЕТИ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ЗРЕНИЯ)..... 31

**Москаева Л.Л., Устинова Т.В.**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА БАЛАНСОМЕТРИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ  
С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ..... 36

**Лобачева А.С.**

РАННЯЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ВАРИАТИВНЫХ ФОРМ  
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 40

**Беляева О.Л., Богданова Т.С.**

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ  
С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ ..... 43

**Ступакова М.В.**

ОПЫТ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ  
У ДОШКОЛЬНИКОВ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ  
ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ ..... 47

<b>Киприна С.В.</b> КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ СЕНСОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ И ВЫЗЫВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТКЛИКА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ .....	51
---	----

<b>Лусс Т.В.</b> РОЛЬ МЯГКОЙ САМОДЕЛЬНОЙ ИГРУШКИ В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ У ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ.....	54
---	----

**РАЗДЕЛ II. СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ  
С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ  
И БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

<b>Васина Л.А.</b> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ (ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ), ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, ОСЛОЖНЕННЫМИ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ .....	58
---	----

<b>Игнатьева М.В.</b> ИНТЕГРАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКАХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....	63
---	----

<b>Проглядова Г.А., Обозюк М.Э.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДЕТЕЙ 7–8 ЛЕТ С ГЛУБОКИМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТИФЛОКОММЕНТИРОВАНИЯ .....	67
--	----

<b>Проглядова Г.А., Рябкова И.Е.</b> ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОЦЕНКИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЗРЕНИЯ У ДЕТЕЙ С КОРКОВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....	70
---	----

<b>Проглядова Г.А., Чимрова Я.В.</b> ОЦЕНКА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЗРЕНИЯ И СЛУХА У ДЕТЕЙ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....	75
---	----

<b>Селезнева В.В.</b> ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ .....	79
---	----

<b>Демагина Т.А., Мамаева А.В.</b> ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ И ДОМА.....	84
---	----

<b>Другова М.С., Комбарова И.В.</b> СОТРУДНИЧЕСТВО СПЕЦИАЛИСТОВ ШКОЛЫ И РОДИТЕЛЕЙ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ «ГОВОРЯЩИЕ УРОКИ» ДЛЯ ОБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....	87
---	----

<b>Зарубина Н.М., Федотова Т.П.</b> ОТСЛЕЖИВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ДЛЯ КОРРЕКТИРОВКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ У ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА .....	90
---	----

<b>Ахметшина Р.З., Мамаева А.В.</b> ОПЫТ АПРОБАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ МОНИТОРИНГА НАВЫКА ЧТЕНИЯ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ В РАБОТЕ С УЧЕНИКАМИ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА.....	94
<b>Чазовцев А.И., Клименко О.Е., Шибеева А.А.</b> РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СПОСОБАМ ПЕРЕДВИЖЕНИЯ НА ЛЫЖАХ ДЕТЕЙ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ .....	98
<b>Шахматова И.О.</b> НАУЧЕНИЕ НАМЕРЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ.....	103
<b>Шеломенцева Е.В.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТМНР, ПРОЖИВАЮЩИХ В ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕРНАТАХ .....	107
<b>Шестакова Ю.В.</b> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ УХАЖИВАЮЩЕГО ВЗРОСЛОГО ЗА РЕБЕНКОМ-ИНВАЛИДОМ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ .....	112
<b>Шитова Л.И.</b> ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В УСЛОВИЯХ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	116
<b>РАЗДЕЛ III. СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЗРОСЛЫХ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ И БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ</b>	
<b>Ишкабулова Т.М.</b> ПРОЕКТ «ЭСТАФЕТА ВОЗМОЖНОСТЕЙ» – ЭФФЕКТИВНАЯ ПРАКТИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ И ДЕТЕЙ С ТМНР .....	120
<b>Левченко В.А.</b> ПОДГОТОВКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТМНР КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ПРАКТИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ.....	125
<b>Малева З.П.</b> ВОЗМОЖНОСТИ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ .....	129
<b>Ярыгина Н.Л.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В ГРУППЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «САДОВНИК» (18103) В КГБОУ «КРАСНОЯРСКАЯ ШКОЛА № 5» .....	133
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....	138

## ПЛЕНАРНАЯ ЧАСТЬ

---

### **ВУЗ – ПЛОЩАДКА ДЛЯ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ, ПРАКТИК СОЦИАЛИЗАЦИИ И ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТМНР, ОДНОВРЕМЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ЗРЕНИЯ**

THE UNIVERSITY IS A PLATFORM FOR MODERN RESEARCH,  
SOCIALIZATION PRACTICES AND EDUCATION  
OF STUDENTS WITH TMNR, SIMULTANEOUS HEARING  
AND VISUAL IMPAIRMENTS

О.Л. Беляева, Л.В. Скакун,  
Л.М. Сафонова

O.L. Belyaeva, L.V. Skakun,  
L.M. Safonova

*Практики образования, практики социализации, исследовательская деятельность.*

Представлены направления научной и практической деятельности вуза по проведению современных исследований, практик социализации и образования обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития, одновременными нарушениями слуха и зрения, одновременными нарушениями слуха и зрения.

*Educational practices, socialization practices, research activities.*

The directions of scientific and practical activities of the university for conducting modern research, socialization practices and education of students with severe multiple developmental disorders, simultaneous hearing and visual impairments, simultaneous hearing and visual impairments are presented.

**С**овременный университет является ядром для современных исследований, внедрения практик социализации и образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включая детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, одновременными нарушениями слуха и зрения [1].

В Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева с 2018 года, после заключения соглашения о сотрудничестве с благотворительным фондом «Фонд поддержки слепоглухих «Со-единение», создан Ресурсный центр поддержки людей с комплексными нарушениями здоровья (с одновременным нарушением слуха и зрения). Ключевыми задачами ресурсного центра являются:

- разработка образовательных программ; консультирование и сопровождение семей, воспитывающих детей с одновременным нарушением слуха и зрения;
- консультативная и просветительская работа с педагогами, в классах/группах которых обучаются дети с бисенсорными нарушениями;
- распространение информации и формирование толерантного отношения к людям с ОВЗ и инвалидностью.

Деятельность ресурсного центра ведется совместно с другими организациями по договору о сотрудничестве: МБДОУ № 194 г. Красноярск, МБУ «Центр психолого-медико-педагогической и социальной помощи № 5 „Сознание”» г. Красноярск, Центр социального обслуживания населения «Кировский» г. Красноярск [7]. Совместно ведется работа в трех направлениях:

1. Исследования по проблематике слепоглухоты [4].
2. Внедрение практик социализации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, одновременными нарушениями слуха и зрения.
3. Осуществление практик образования детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, бисенсорными нарушениями.

По первому направлению обозначим тематику исследований:

1. Мониторинг слухоречевого развития обучающихся с одновременным нарушением слуха и зрения после кохлеарной имплантации.
2. Речевое развитие дошкольников с бисенсорными нарушениями посредством создания мультипликации [2].
3. Особенности педагогической компетентности родителей детей с кохлеарными имплантами и нарушением зрения.
4. Методическое обеспечение выявления функционального состояния зрения и слуха у детей с бисенсорными нарушениями.
5. Разработка инструментария для обследования детей с корковыми нарушениями зрения [5].

Исследования проводятся в рамках выполнения магистерских диссертаций обучающимися по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование.

Практики социализации внедряются прежде всего через реализацию проектов [6]:

1. Проект «Совместное проживание на „учебных” квартирах» подростков и взрослых с тяжелыми множественными нарушениями развития.
2. Проект «Эстафета возможностей», реализуемый совместно с БФ «Расправь крылья!» (Москва). «Проект «Эстафета возможностей» – эффективная практика взаимодействия подростков и детей с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Представим также практики образования, которые реализуются в КГПУ им. В.П. Астафьева.

Данные практики связаны с выявлением детей с бисенсорными нарушениями; с проведением коррекционной и общеобразовательной деятельности с использованием доступных для данных групп обучающихся средств коммуникации.

Поиск и перепись слепоглухих людей различного возраста будет реализовываться в рамках проекта «Ищу тебя», представленного командой преподавателей, магистрантов КГПУ им. В.П. Астафьева, специалистов Красноярского края и Алтайа на Форум региональных активистов в октябре 2021 года.

Цель проекта: поиск и перепись людей со слепоглухотой в Красноярском крае, Алтайском крае.



## Задачи проекта

1. Подготовить и провести мероприятия, способствующие поиску людей со слепоглухотой.
2. Организовать перепись найденных людей со слепоглухотой.
3. Обеспечить людей со слепоглухотой сопровождением со стороны обученных специалистов.

## Проектные действия на ближайший год

1. Подготовка необходимых материалов для проведения мероприятий по поиску людей со слепоглухотой.

2. Подготовка волонтеров из числа педагогов, студентов и иных заинтересованных лиц для участия в мероприятиях по поиску людей со слепоглухотой.

3. Проектирование мероприятий, способствующих поиску людей со слепоглухотой:

– единый день (3 раза в год) проведения флешмоба на улицах города, в образовательных организациях в одежде с символикой фонда «Со-единение» и с атрибутикой проекта на («ищем людей с одновременным нарушением слуха и зрения», передайте сведения о людях..., и др.);

– распространение печатных буклетов о людях со слепоглухотой;

– проведение информационных вебинаров, роликов и их выставление в соцсетях с хэштегом;

– рассылка электронных буклетов в медицинские и образовательные организации;

– интервью на местном телевидении и радио.

Для обучения специалистов, работающих с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, одновременными нарушениями слуха и зрения, методикам выявления детей с нарушенным слухом и зрением разработаны дистанционные курсы повышения квалификации. Курс имеет название «Выявление детей с подозрениями на нарушения слуха и зрения» и состоит из двух разделов [3]:

Раздел 1. Выявление детей с подозрениями на нарушения слуха.

Раздел 2. Выявление детей с подозрениями на нарушения зрения.

Разработчики курса: преподаватели КГПУ им. В.П. Астафьева кафедры коррекционной педагогики, Ресурсный центр поддержки людей с комплексными нарушениями в развитии (одновременным нарушением слуха и зрения).

## Содержание первого раздела

Лекция 1. О состояниях слуха и факторах риска по возникновению нарушений слуха.

Лекция 2. Онтогенетический метод выявления детей с подозрением на снижение слуха (поведенческий скрининг).

Лекция 3. Обследование слуха у детей первого года жизни.

Лекция 4. Обследование слуха у детей второго-третьего года жизни.

Лекция 5. Обследование слуха у неговорящих дошкольников и школьников.

Лекция 6. Обследование слуха у говорящих дошкольников и школьников.

Лекция 7. Особенности обследования слуха у детей с дополнительными нарушениями в развитии.

Содержание второго раздела [5]

Тема 1. Как видит ребенок с нарушением зрения.

Тема 2. Проверка зрения ребенка педагогическими методами.

Тема 3. Трудности в обучении слабовидящих школьников.

Тема 4. Выявление детей со слепоглухотой на ПМПК.

Для обучения специалистов, работающих с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, одновременными нарушениями слуха и зрения, невербальным средствам коммуникации разработан дистанционный курс повышения квалификации «Использование средств русского жестового языка и дактилологии в образовании лиц с нарушенным слухом» объемом в 72 часа. Курс реализуется институтом дополнительного образования КГПУ им. В.П. Астафьева, на него могут зарегистрироваться все педагоги, нуждающиеся в повышении профессиональных компетенций для осуществления коммуникации со слепоглухими обучающимися по ссылке: <http://www.kspu.ru/page-37365.html>.

Современный университет, таким образом, объединяет усилия многих учреждений в оказании помощи детям с тяжелыми множественными нарушениями развития, одновременными нарушениями слуха и зрения, их семьям и педагогам.

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л. Правовое обоснование для реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2011–2015 годы в Красноярском крае // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 19–21.
2. Беляева О.Л., Богданова Т.С. Дидактический потенциал мультимедиа в развитии речи старших дошкольников с бисенсорными нарушениями // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2021. № 2 (56). С. 18–29.
3. Выявление детей с подозрением на снижение слуха. Младенческий, ранний, дошкольный и школьный возраст: методическое пособие / под ред. Г.А. Таварткиладзе, Н.Д. Шматко. М.: Полиграф сервис, 2002. 68 с.
4. Нагорная Л.А., Нагорный Н.Н. Популяризация русского жестового языка как одно из условий инклюзии глухих людей в современном российском обществе // Философия и культура. 2020. № 6. С. 9–32.
5. Проглядова Г.А., Чирова Я.В. Особенности организации обследования детей с нарушением зрения и слуха // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2021. Вып. 71. Ч. 2. 494 с.
6. Сафонова Л.М., Беляева О.Л. Подготовка специалистов для работы с семьей детей и подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития // Образование обучающихся с сенсорными и бисенсорными нарушениями: теория и практика современности: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов / редакционная коллегия: О.Л. Беляева (ответственный редактор), А.В. Жарова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2020. С. 69–70.
7. Скакун Л.В., Беляева О.Л. Помощь детям с глухотой и бисенсорными нарушениями после кохлеарной имплантации // Образование обучающихся с сенсорными и бисенсорными нарушениями: теория и практика современности: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов / редакционная коллегия: О.Л. Беляева (ответственный редактор), А.В. Жарова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2020. С. 36–38.

# СОЦИАЛИЗАЦИЯ ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ И СЛУХА

## SOCIALIZATION OF ADULTS WITH VISUAL AND HEARING IMPAIRMENTS

В.З. Денискина

V.Z. Deniskina

*Слепоглухие взрослые, социализация, бисенсорные нарушения.*

Статья посвящена проблеме социализации взрослых людей, имеющих одновременное нарушение зрения и слуха. В статье автор представил свои наблюдения и собственные ощущения при посещении разных организаций.

*Deafblind adults, socialization, bisensory disorders.*

The article is devoted to the problem of socialization of adults with simultaneous visual and hearing impairment. In the article, the author presented his observations and his own feelings when visiting different organizations.

**П**роблема, которую затронем, касается социализации взрослых людей с нарушениями зрения и слуха. Люди с одновременным нарушением зрения и слуха испытывают разного рода трудности и порой получают недостаточную материальную поддержку и, пожалуй, совсем не получают или не знают, где можно получить психологическую и методическую помощь [1].

Проводимый нами цикл встреч в связи 95-летием ВОС носили не только просветительский характер, а превратились в беседы, в ходе которых я старалась помочь своим слушателям и психологически, и методически с целью повышения уровня их реабилитированности и социализации. Оказалось, что практически все участники наших встреч имеют небольшой стаж инвалидности, что они были зрячеслышащими, но по причине различных заболеваний в настоящее время имеют инвалидность по зрению и нарушение слуха и поэтому испытывают массу проблем, которые не могут самостоятельно разрешить. И, естественно, от этого страдают.

Тогда встает вопрос, почему некоторым людям с бисенсорными нарушениями нужна постоянная разная помощь, а другие люди обходятся с минимальной.

Я хоть и инвалид, но дефектолог, тифлореабилитолог. У меня есть знания и сформированные компенсаторные навыки [2; 3]. А у слепнущих и глухнущих их нет. Люди замыкаются в себе. Они не знают, куда обратиться за помощью, остро реагируют на некорректные реплики и замечания окружающих. А в повседневной жизни на каждом шагу у них проблемы (например, снять показания счетчиков, найти товар в магазине и т.д.). Особенно это относится к одиноким.

Эти люди не полностью ослепли и оглохли. Но сами себя к слепоглухим они не относят. Окружающие тоже не воспринимают их слепоглухими. По манерам поведения эти люди не напоминают слепых от рождения людей. У них

адекватная мимика, в частности, они поворачивают голову к собеседнику, не имеют стереотипных движений и, как правило, они не вызывают жалости.

Но эти люди ни Брайля не знают, ни жестового языка, по губам тоже прочитать не могут. И об этих формах коммуникации, как правило, никогда и не слышали (в том числе и потому, что в этом просто не было необходимости).

В повседневной жизни они стесняются спросить название остановки, потому что остановки водитель объявляет. А они их не слышат. По себе знаю, что на постоянном маршруте могу понять название остановки, потому что узнаю знакомые слова. А на незнакомых маршрутах не разбираю слова, а, следовательно, названия остановки не могу различить, не слышу. На бегущей строке тоже прочитать не могу. Но я могу спросить у пассажиров, спокойно объяснив им, что очень плохо вижу и очень плохо слышу. А они этого сделать не могут. Этому ведь тоже надо учиться.

Я инвалид по зрению с детства. Знаю, с помощью каких оптических средств могу помочь себе в зрительном восприятии. Имею целый набор разных луп и моноклей. Мне повезло в том, что когда я потеряла слух, рядом были сотрудники НИИ дефектологии АПН СССР (в настоящее время ИКП РАО), которые подсказали, где и как можно проверить слух, подобрать аппарат, заказать его и т.д. Люди, о которых я говорю, имеют инвалидность по зрению, а их слухом никто и не интересуется в бюро МСЭ (медико-социальной экспертизы) [2; 3].

У нас таких людей никто не учит понимать, как именно они видят, как можно эффективно использовать это зрение. Они теряются в магазинах, в общественных местах, им трудно ориентироваться в пространстве.

По итогам наших бесед (а это продолжалось несколько недель) оказалось, что им помогли мои, простые для меня, советы:

- В магазине просите дать интересующий предмет в руки.
- Дорогу переходите рядом с пожилым человеком или с тем, кто везет детскую коляску.
- Не стесняйтесь, скажите, что плохо слышите, и просите повторить сказанное громче (в магазине, в банке, на почте, в МФЦ, в пенсионном фонде, в поликлинике и т.п.).
- Просите написать крупными буквами.
- Научитесь пользоваться коммуникатором для слепоглухих.
- Научитесь пользоваться лупами, биноклями.
- Научитесь пользоваться слуховыми аппаратами. Многие, даже имея аппараты, не пользуются ими.

Я сама ощущаю полную беспомощность, когда батарейки в слуховых аппаратах садятся. Значит, слепоглухому надо иметь коммуникатор (а у нас не все специалисты знают, что их можно заказать на ИПТК «Логосвос») [2; 3]. Кроме того, надо иметь при себе запасные батарейки.

Многие люди думают, что им неправильно подобрали слуховой аппарат, а на самом деле к нему очень непросто привыкнуть. Для привыкания необходимо увеличивать постепенно длительность времени ношения аппаратов. Аппарат может

стать незаменимым подспорьем во всех сферах деятельности, но это требует терпения и времени. Я не помню, чтобы кто-то меня об этом предупреждал. Кроме того, в первое время от аппаратов у меня были мозоли в ушах. Обо всем этом надо людей предупреждать, а также поддерживать их и специалистам, и родственникам.

Надо научить слепоглухих спокойно объяснять свои проблемы тому, с кем они общаются. (Например, я всегда предупреждаю тех, кто со мной общается, что при следующей встрече они сами должны представиться, назвать себя, так как я их узнать не смогу, потому что узнаю тех, с кем общаюсь часто или много раз общалась.)

Также важно научить слепоглухих понимать, что родственникам с нормальным слухом трудно слушать слишком громкий для них звук телевизора или музыки. Из-за этого ссоры в семьях, к ним хуже начинают относиться потому, что необходимый слепоглухим громкий звук раздражает домочадцев. Это обстоятельство тоже должно стать стимулом для людей с нарушением зрения и слуха к привыканию к слуховым аппаратам. Что касается лично меня, то без слуховых аппаратов я бы уже давно не работала. И взрослые люди с нарушением зрения и слуха теряют работу, бросают учебу.

Замечу, что даже, если человек узнает, что имеет право на слуховые аппараты, то их получение требует большого количества времени и нервов. При этом положенную частичную компенсацию почему-то выдают только на заушины, а для слепоглухих они не удобны, удобны внутриушные аппараты. Например, на меня часто налетают люди в метро, в магазинах (а, может быть, я на них налетаю?). При этом заушина часто падает. Я научилась громко командовать: «Стойте! У меня упал слуховой аппарат. Не наступите! Помогите найти его!»). Но такому поведению слепоглухих тоже надо учить на специальных тренингах.

Какой выход я вижу из тех проблем, которые озвучила? Выход для социализации взрослых слепоглухих, для возвращения их в общество, то есть для социализации:

1. Необходимо налаживать подготовку специалистов по реабилитации взрослых, теряющих зрение и слух, чтобы эти специалисты могли научить их безопасно и качественно:

- ориентироваться в пространстве;
- убираться в квартире (например, пылесосить);
- мыть посуду;
- готовить еду или помогать в ее приготовлении и т.д.

Конечно, Волоколамский Центр реабилитации слепых принимает слепоглухих на реабилитацию. Но очередь туда большая, а помощь нужна здесь и сейчас, то есть помощь нужна по месту жительства.

2. Необходимо в справке об инвалидности указывать на обе проблемы человека. Когда я попросила просто проверить слух при хождении по врачам для прохождения МСЭ по зрению, мне в грубой форме в этом отказали: достаточно инвалидности по зрению! При этом не уточнили, для чего или для кого именно достаточно.

3. Нужны хотя бы в центрах социального обслуживания, а такие, слава Богу, теперь есть повсеместно, были специалисты, способные оказать этим людям психолого-педагогическую помощь, проконсультировать их в вопросах существующей социальной помощи.

4. Для просвещения общества в целом необходимо в СМИ шире рассказывать о проблемах слепоглухих.

5. Конечно, нужны исследования, которые глубже раскрыли бы нам проблемы слепоглухих и пути их преодоления.

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л., Пролядова Г.А. Деятельность ресурсного центра по сопровождению слепоглухих детей в КГПУ им. В.П. Астафьева // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов / отв. ред. И.Ю. Жуковин; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2019. С. 8–9.
2. Денискина В.З. Актуальные проблемы трудового и предпрофессионального обучения слепых и слабовидящих школьников // Непрерывное педагогическое образование.ru. 2014. № 7. С. 17.
3. Денискина В.З. Проблемы трудового и предпрофессионального обучения детей с глубоким нарушением зрения // Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы: материалы IV Международной научно-практической конференции. Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет; ответственный редактор В.А. Кручинин. 2014. С. 316–320.

# Раздел I.

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА И ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ И БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

---

### ИГРЫ ДЛЯ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ И НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

#### GAMES FOR THE PSYCHOPHYSICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF EARLY AND YOUNGER PRESCHOOL AGE WITH COCHLEAR IMPLANTS AND VISUAL IMPAIRMENTS

Г.А. Безденежных, О.Л. Беляева,  
О.Г. Давыдова

G.A. Bezdenezhnyh, O.L. Belyaeva,  
O.G. Davydova

*Адаптивная физическая культура, психофизическое развитие детей раннего и младшего дошкольного возраста, пользователи кохлеарными имплантами.*

Представлены игры для психофизического развития детей раннего и младшего дошкольного возраста с кохлеарными имплантами и нарушениями зрения. Даны рекомендации по проведению занятий по адаптивной физической культуре с данной группой детей.

*Adaptive physical education, psychophysical development of children of early and junior preschool age, users of cochlear implants.*

Games for the psychophysical development of children of early and junior preschool age with cochlear implants and visual impairments are presented. Recommendations are given for carrying out adaptive physical culture work with this group of children.

**Д**ети раннего возраста с бисенсорными нарушениями при отсутствии своевременного слухопротезирования и целенаправленного двигательного развития могут постепенно отставать по ряду двигательных характеристик от сверстников с сохранным слухом [2]. Эти характеристики связаны с координацией движений и удерживанием равновесия, формирование которых тесно связаны с функционированием вестибулярного аппарата. Кроме того, речевое недоразвитие (непонимание обращенной речи) приводит к таким трудностям в области физического развития, как:

– в возрасте 1,5 года не выполняет простые команды, не включается в совместные двигательные игры по инструкции, не понимая их сути;

– в возрасте 2–3 лет игнорирует двигательные и музыкальные игры, не может двигаться в такт музыке и ритму, чувство такта и ритма не формируется.

Современный способ коррекции слуховой функции при помощи проведения кохлеарной имплантации позволяет детям постепенно достигать уровня естественного слухоречевого развития. Однако при этом необходима коррекция и других сфер развития, в том числе – двигательной. Особенностью проведения занятий адаптивной физической культурой с детьми раннего и младшего дошкольного возраста с кохлеарными имплантами и нарушениями зрения является то, что необходимо сочетать приемы сурдопедагогики и соблюдать требования к использованию спортивного инвентаря и отметок с соблюдением тифлопедагогических требований. Кроме того, при проведении двигательных упражнений необходимо обеспечить сохранность и безопасность слухоулучшающего устройства – кохлеарного устройства и его пользователя [1]. Поэтому рекомендуется избегать активных двигательных игр, связанных с кувырками или иными действиями головы. Предлагается сосредоточиться на играх, в которых основная двигательная нагрузка связана с туловищем и конечностями. И при этом активно использовать упражнения, развивающие координацию, точность движений.

Для своевременного физического развития, коррекции двигательной сферы педагогами и родителями могут эффективно применяться упражнения на координационной лестнице.

Координационная лестница – это популярный тренажер, максимально простой, способствует развитию координации и точности движений [6]. Тренировка на координационной лестнице позволяет развить чувство ритма, межполушарное взаимодействие и мозжечковую стимуляцию. Ее можно использовать как с одним ребенком, так и с группой детей для общего развития и в процессе коррекционной работы, а также в абилитации детей раннего и младшего дошкольного возраста. Можно использовать в помещении и на улице.

Лестница состоит из прочных нейлоновых лент и 7, 11-ти гибких (4 или 8 метров) пластиковых поперечин. Ширина лестницы – 50 см, расстояние между планками – 40 см [5].

Карты-схемы упражнений, выполняемых с использованием «скоростной (координационной) лестницы», могут использоваться в работе с детьми с нарушениями слуха, с бисенсорными нарушениями. Практика использования данных упражнений в МБДОУ № 194 показала эффективность использования ниже приведенных игр для психофизического развития детей раннего и младшего дошкольного возраста с кохлеарными имплантами и нарушениями зрения.

#### «Маленький паучок»

Цель: формирование умения согласовывать работу рук и ног, совершенствование умения перемещаться в заданном направлении.

Оборудование и материалы: координационная лестница, свисток.

#### Ход игры.

По сигналу воспитателя ребенок начинает перемещаться по «квадратикам» в следующей последовательности: правая рука, левая рука, правая нога, левая нога.



### «Мышка»

Цель: закрепление умения ходить в заданном направлении.

Оборудование и материалы: координационная лестница, свисток.

Ход игры.

По сигналу воспитателя ребенок начинает перемещаться по «квадратам», наступая в каждый квадрат.

### «Маленький медвежонок»

Цель: формирование умения согласовывать работу рук и ног, совершенствование умения перемещаться в заданном направлении.

Оборудование и материалы: координационная лестница, свисток.

Ход игры.

По сигналу воспитателя ребенок начинает перемещаться по «квадратикам» в следующей последовательности: правая рука, левая нога. А ноги перемещаются за пределами «квадратиков»: сначала правая нога, потом левая рука.

### «Зайчики»

Цель: формирование у детей умения выполнять прыжок толчком двух ног с продвижением вперед.

Оборудование и материалы: координационная лестница, свисток.

Ход игры.

По сигналу воспитателя ребенок начинает выполнять прыжки толчком двух ног, запрыгивая в каждый «квадрат».

### «Крабы»

Цель: развитие устойчивости и равновесия при ходьбе.

Оборудование и материалы: координационная лестница, свисток.

Ход игры.

По сигналу воспитателя ребенок начинает выполнять перемещение по «квадратам» приставным шагом.

### «Змейка»

Цель: упражнение в сохранении равновесия при ходьбе «змейкой» между предметами.

Оборудование и материалы: конусы, свисток.

Конусы желтого цвета, крупного размера, из облегченного материала.

Ход игры.

По сигналу воспитателя ребенок начинает выполнять бег «змейкой».

### «Мишка-зайка»

Цель: совершенствование умения перемещаться в заданном направлении, формирование умения ориентироваться в пространстве.

Оборудование: игрушки мишки и зайки, картинки мишки и зайки.

Ход игры.

Игрушки находятся в разных сторонах зала. Взрослый показывает картинку зайки и вместе с ребенком бежит к зайке. Потом показывает картинку мишки и вместе с ребенком бежит к мишке. Игрушки крупные, соответствующего цвета настоящим животным.

Картинки должны соответствовать зрительным возможностям детей.

### «Зайчик в домике»

Цель: формирование у детей умения выполнять прыжок толчком двух ног, обучение действию по сигналу.

Оборудование: обручи, маска волка – она должна соответствовать реальным характеристикам по цвету и стилю изображения (не мультипликационный вариант).

Ход игры.

Обручи лежат на полу – это домики зайчиков. Зайчики прыгают по залу, бегают. По сигналу взрослого «Серый волк!» бегут в свои домики. Затем игра продолжается.

### «С кочки на кочку»

Цель: способствование освоению основных видов движений, совершенствование умения перемещаться в заданном направлении.

Оборудование: обручи.

Ход игры.

Дети стоят в одной стороне зала. Воспитатель раскладывает на полу обручи на небольшом расстоянии (20 см) один от другого. По сигналу воспитателя малыши переходят на другую сторону зала, переступая из обруча в обруч.

Между двигательными играми можно использовать упражнения фонетической ритмики, проводя параллельно коррекционную работу по слухоречевому развитию детей раннего и младшего дошкольного возраста с кохлеарными имплантами и нарушениями зрения [3; 4].

## Библиографический список

1. Беляева О.Л. Образование дошкольников с кохлеарным имплантом: исследования, решения, перспективы: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т. Красноярск. 2015. 248 с.
2. Беляева О.Л. Правовое обоснование для реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2011–2015 годы в Красноярском крае // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 19–21.
3. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика: пособие для учителя. М.: ВЛАДОС, 1996. 240 с.
4. Костылева Н.Ю. Покажи и расскажи. Игровые упражнения на основе фонетической ритмики. Издательство: ТЦ «Сфера». 64 с.
5. Технология «лестница» как эффективное средство развития двигательного-координационных качеств: методические указания / сост. А.В. Чернышева. Ульяновск: УлГТУ, 2015. 18 с.
6. Шарманова С.Б. Применение координационной лестницы в процессе физического воспитания детей старшего дошкольного возраста // Физическая культура. Спорт. Туризм. 2020. № 10. С. 71–75.

# РАННЯЯ РАЗВИВАЮЩАЯ ПОМОЩЬ СЕМЬЕ И РЕБЕНКУ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

## EARLY DEVELOPMENTAL ASSISTANCE TO A FAMILY AND A CHILD WITH MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES

М.В. Егорова, Л.А. Кашурина,  
О.А. Пономарева, Т.А. Попова

M.V. Egorova, L.A. Casurina  
O.A. Ponomareva, T.A. Popova

*Служба ранней помощи, ребенок с множественными нарушениями в развитии, психолого-педагогическая помощь.*

В статье представлено описание опыта оказания ранней помощи семье, воспитывающей ребенка с множественными нарушениями в развитии в рамках работы службы ранней помощи «Маленькие лучики» на базе МБДОУ № 46 города Красноярск.

*Early care service, child with multiple developmental disabilities, psychological and pedagogical assistance.*

The article presents the description of the experience of providing early intervention for families raising a child with multiple disabilities in the framework of early intervention services “Little beams” on the basis of MBDOU № 46 city of Krasnoyarsk.

Сегодня в России мы можем наблюдать увеличение количества детей, имеющих множественные нарушения развития и нуждающихся в психолого-медико-педагогической помощи, что обусловлено неблагоприятными социальными и биологическими причинами.

Ранняя диагностика нарушений развития чрезвычайно сложна и вместе с тем необходима. Период от рождения до 3-х лет остается в основном в ведении медицинского персонала. Врачи, прежде всего, следят за здоровьем детей (лечение, профилактика), а уже родители занимаются физическим и психическим развитием своего ребенка [4].

Исходя из опыта работы, не все родители, воспитывающие детей с множественными нарушениями в развитии, владеют методами развития и коррекции нарушений. В этих семьях выявляется высокий уровень потребности в оказании им различной психолого-педагогической помощи, социализации детей в обществе. Родители обеспокоены возникшей проблемой, пытаются разрешить ее своими силами, но большинство беспомощны в отношении разрешения проблем своих детей, не знают, куда обратиться.

На сегодняшний день остро стоит вопрос оказания ранней комплексной психолого-педагогической помощи семьям, воспитывающим детей с множественными нарушениями в развитии [3].

Именно поэтому мы считаем открытие на базе МБДОУ № 46 службы ранней помощи «Маленькие лучики» актуальной и современной.

Целью работы службы ранней помощи является оказание психолого-педагогической и социальной поддержки, сопровождение семьи, воспитывающей

ребенка с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 2 месяцев до 3 лет жизни, для содействия его оптимальному развитию и социализации в обществе.

#### Задачи

1. Создание комфортных условий для оказания комплексной помощи родителям (законным представителям) детей дошкольного возраста с множественными нарушениями в развитии и детей-инвалидов с 2 месяцев до 3 лет.

2. Диагностика сильных и слабых сторон ребенка и семьи.

3. Ранняя психолого-педагогическая помощь ребенку и семье.

4. Информационная и социально-психологическая поддержка родителей, в том числе информирование населения об услугах путем создания страницы на сайте учреждения, страниц в социальных сетях, публикаций в СМИ, распространения буклетов, памяток.

5. Повышение мастерства и квалификации педагогических работников по направлениям консультативного сопровождения родителей (законных представителей), а также по оказанию эффективной психолого-педагогической и социальной помощи семьям, воспитывающим ребенка с множественными нарушениями в развитии.

6. Распространение опыта на региональном, федеральном уровнях.

Служба ранней помощи «Маленькие лучики» оказывает раннюю комплексную психолого-педагогическую помощь как семьям, воспитывающим детей с множественными нарушениями в развитии и посещающих МБДОУ № 46 для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, так и охватывает родителей (законных представителей) детей с множественными нарушениями в развитии Советского района города Красноярска.

В рамках службы ранней помощи «Маленькие лучики» используются помещения МБДОУ № 46: сенсорная и игровая комнаты, спортивный зал, кабинеты учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога.

Детский сад оснащен всем необходимым оборудованием для детей с ограниченными возможностями здоровья (нарушениями опорно-двигательного аппарата), которое соответствует современным требованиям и СанПиНу.

Бесплатная квалифицированная консультативная психолого-педагогическая и методическая помощь родителям (законным представителям) оказывается специалистами из числа практикующих сотрудников МБДОУ № 46 (заведующий ДОУ, старший воспитатель, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатель, инструктор по физической культуре и адаптивному спорту, инструктор по плаванию).

Участниками службы ранней помощи являются не только родители (законные представители), но и организации – социальные партнеры, оказывающие содействие в реализации деятельности муниципальной базовой площадки «Маленькие лучики».

Консультация родителям предоставляется по предварительной записи в рабочее время в очном и дистанционном форматах.

В зависимости от запроса родителей (законных представителей) предоставляется психолого-педагогическая и методическая помощь [5]:

- выявление запроса родителей (законных представителей) с помощью анкетирования, опроса;

- консультирование родителей (законных представителей) (очное индивидуальное и групповое, дистанционное);

- психолого-педагогическая диагностика ребенка специалистами службы ранней помощи с целью определения его потенциальных возможностей, социализации, выработки рекомендаций по дальнейшему развитию и воспитанию ребенка;

- направление (по необходимости) в другие общественные медицинские, образовательные, социальные организации по вопросам оказания помощи различной направленности семье и ребенку;

- коррекционно-развивающие мероприятия: совместные индивидуальные и подгрупповые занятия с родителями (законными представителями) и их детьми с целью обучения способам взаимодействия, социализации «взрослый–ребенок», «ребенок–ребенок» [1];

- просветительская работа: публичное консультирование по типовым вопросам, мастер-классы, тренинги, практические семинары для родителей (законных представителей) с целью консультирования (психологического, социального, педагогического) о физиологических и психологических особенностях развития ребенка, основных направлениях воспитательных воздействий, преодолении кризисных ситуаций и т.д.

Родители получают индивидуальный подход и проработку запроса (проблемы). Имеется возможность параллельного осуществления работ по всему комплексу проблем с привлечением нескольких консультантов одновременно. Для этого разработана анкета-опросник по выявлению запроса родителей, определению специалистов для дальнейшей комплексной консультации.

В службе ранней помощи «Маленькие лучики» возможен присмотр за ребенком в игровой комнате на время получения услуги консультирования в очной форме.

В рамках службы ранней помощи разработана и утверждена нормативно-правовая база, регламентирующая работу службы ранней помощи в МБДОУ № 46.

Сформирована база общественных, медицинских, образовательных, социальных организаций по вопросам оказания помощи различной направленности семье и ребенку и оформлена в виде буклетов, памяток, ссылок.

В рамках диагностики развития ребенка подобраны методики, а в соответствии с методиками подобран диагностический материал, разработаны протоколы диагностики, листы динамики развития ребенка, индивидуальная программа помощи (по необходимости).

С целью выявления удовлетворенности родителей предоставляемой услугой службы ранней помощи также разработана анкета-опросник.

Результатом целенаправленной работы службы ранней помощи, считаем повышение социальной активности семей, имеющих детей с множественными нарушениями в развитии, уровня родительской компетенции, применение знаний в игровом взаимодействии с детьми, налаживание контактов с различными организациями и общественными ресурсами, психолого-педагогическая поддержка семейного воспитания [2].

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л., Богданова Т.С. Дидактический потенциал мультипликации в развитии речи старших дошкольников с бисенсорными нарушениями // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2021. № 2 (56). С. 18–29.
2. Нагорная Л.А., Нагорный Н.Н. Популяризация русского жестового языка как одно из условий инклюзии глухих людей в современном российском обществе // Философия и культура. 2020. № 6. С. 9–32.
3. Приходько О.Г., Югова О.В. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям. М.: АНО, 2015. 145 с.
4. Разенкова Ю.А. Система ранней помощи: поиск основных векторов развития. СПб.: Карапуз, 2011. 144 с.
5. Сопровождение проблемного ребенка и его семьи в системе ранней помощи / Александрова Н.А., Баенская Е.Р., Басилова Т.А., Бернадская М.Э. и др. М.: Школьная Пресса, 2010. 216 с.

# **РИСОВАННЫЕ КОМИКСЫ КАК СРЕДСТВО – ПОМОЩНИК ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕРНАТОВ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТМНР, ВКЛЮЧАЮЩИМИ НАРУШЕНИЯ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА**

HAND-DRAWN COMICS AS AN ASSISTANT FOR SPECIALISTS  
OF NEUROPSYCHIATRIC BOARDING SCHOOLS  
IN WORKING WITH CHILDREN WITH TMNR,  
INCLUDING DISORDERS  
OF THE MUSCULOSKELETAL SYSTEM

**А.В. Жарова**

**A.V. Zharova**

*Дети с тяжелыми множественными нарушениями развития, нарушение опорно-двигательного аппарата.*

В статье рассматриваются особенности формирования навыков самообслуживания и активизации двигательных функций детей с ТМНР, включающими нарушения опорно-двигательного аппарата специалистами психоневрологических интернатов через использование рисованных комиксов.

*Children with severe multiple developmental disorders, musculoskeletal disorders.*

The article discusses the features of the formation of self-service skills and activation of motor functions of children with TMNR, including disorders of the musculoskeletal system by specialists of neuropsychiatric boarding schools through the use of hand-drawn comics.

**Р**ебенок с тяжелыми множественными нарушениями в развитии чаще всего в структуре дефекта имеет врожденные или приобретенные заболевания опорно-двигательного аппарата тяжелой степени (тетрапарез, двойная гемиплегия и пр.). Совокупность патологий неврологического генеза, осложненных недостатками психомоторного, речевого, интеллектуального развития, обуславливают нахождение таких детей в специализированных учреждениях здравоохранения (психоневрологических интернатах), в которых обеспечивается проживание, медицинский уход и психолого-педагогическое сопровождение [2].

Необходимо отметить, что детям с тяжелыми множественными нарушениями развития требуется массивная помощь со стороны специалистов психоневрологических интернатов, ведь имеющиеся нарушения образуют сложные комплексы расстройств, отличные от структуры в каждой из составляющих. Объем и качество получаемой ребенком с ТМНР поддержки напрямую коррелирует со

степенью его самостоятельности, адаптированности и возможностью частичного преодоления социальной депривации.

В то же время частичное преодоление социальной депривации зависит от создания работниками психоневрологических интернатов внешних стимулов для активизации произвольных движений у детей с ТМНР, включающими нарушения опорно-двигательного аппарата. Двигательная активность – важный компонент в развитии психических функций, увеличения общего запаса знаний об окружающем мире, лексического запаса, эмоционально-волевой, личностной и мотивационной сферы. При побуждении двигательной активности необходимо уделять внимание следующим составляющим, представленным ниже [3].

**Позиционирование.** Поддержание правильного статичного положения тела при нарушениях опорно-двигательного аппарата – сложная задача, связанная с балансированием, координацией и поддержанием равновесия. Специалистам необходимо использовать опоры, ручную поддержку для удержания физиологически приемлемой позы и вырабатывать у ребенка умение менять положение собственного тела самостоятельно, ведь длительное пребывание в патологических позах и невозможность самостоятельной смены позы может привести к развитию контрактур.

**Участие в передвижении.** Предполагает перемещение ребенка в рамках социально-бытовых ситуаций (гигиена, одевание, прием пищи, прогулок и пр.). Двигательная активность повышается за счет наличия внутренней мотивации, связанной с тем, что ребенок вынужден захватить ложку и поднести ее ко рту, если хочет есть; поднять руки, чтобы попасть в рукава свитера; пересест на прогулочную кресло-коляску, если хочет гулять; найти упор ногами, чтобы надеть брюки и т.д. В данных ситуациях двигательная активность не только повышается, но и в целом двигательные навыки автоматизируются за счет частого, ежедневного повторения аналогичных действий.




**Игровая деятельность.** Игра – это ведущий вид деятельности в дошкольном детстве. В процессе игры ребенок готов совершать разнообразные движения для достижения игровых целей. Игра увлекает детей и фундирует спонтанную двигательную активность. Специалисты могут дополнительно использовать предметы/игрушки, отличающиеся новизной и яркостью, чтобы у ребенка появился интерес и желание дотянуться, дотронуться, ощупать эти предметы.

В качестве средства – помощника для специалистов психоневрологических интернатов, работающих с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития, включающими нарушения опорно-двигательного аппарата, были созданы рисованные комиксы [1]. Целью данных комиксов является демонстрация создания комфортной и развивающей среды во время игр, позиционирования и передвижения.

В рисованных комиксах изображены ситуации развития навыков самообслуживания и активизации двигательных функций через выполнение упражнений (табл.).



**Развитие навыков самообслуживания и активизации двигательных функций детей с ТМНР, включающими нарушения опорно-двигательного аппарата**

Навык самообслуживания	Направленность упражнений	Пример комикса
1	2	3
Одевание		
Надевает и снимает элементы одежды	Формирование навыков балансирования, удержания равновесия в положении сидя, подбор физиологически доступной позы для нормализации мышечного тонуса	 <p>У некоторых детей с церебральным параличом отворачиваются ступни от земли, когда ребенок пытается поднять руки вверх. Попробуйте надавить на колени или ступни удерживая их вместе</p> <p>Рис. 1. Одевание ребенка со спастичностью</p>
Прием пищи/кормление		
Ест при помощи столовых приборов (ложка/вилка)	Развитие навыков поддержания равновесия в положении сидя, нормализация тонуса мышц верхних конечностей	 <p>Можете использовать лопатку для руки, если рука слишком слаба, чтобы держать самостоятельно</p> <p>Рис. 2. Использование «качалки» при монопарезе</p>
Пьет из кружки	Развитие координации и согласованности движений верхних конечностей	 <p>Ребенку, которому сложно держать чашку одной рукой, часто лучше, если у чашки будет 2 ручки</p> <p>Рис. 3. Использование кружки с двойной ручкой во время питья</p>

1	2	3
Гигиена		
Мытье рук/тела	Формирование навыка передвижения в пространстве, вертикализации. Развитие мелкой моторики и тонких движений пальцев и кистей рук. Развитие навыков скоординированной работы верхних и нижних конечностей	 <p data-bbox="845 660 1439 694">Рис. 4. Использование рукавицы для мытья</p>
Игровая деятельность		
Манипулирует с игрушкой	Формирование навыка передвижения в пространстве, вертикализации. Развитие мелкой моторики и тонких движений пальцев и кистей рук	 <p data-bbox="845 1108 1439 1146">Рис. 5. Стимуляция ползания за счет игры</p>

Представленные примеры по формированию навыков самообслуживания и активизации двигательных функций являются удобными и эффективными при использовании специалистами психоневрологических интернатов в работе с детьми с ТМНР и нарушениями опорно-двигательного аппарата.

### Библиографический список

1. Беляева О.Л., Богданова Т.С. Дидактический потенциал мультипликации в развитии речи старших дошкольников с бисенсорными нарушениями // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2021. № 2 (56). С. 18–29.
2. Верещага И.В., Моисеева И.В., Пайкова А.М. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Теревинф, 2017. 80 с.
3. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М.: Педагогика, 1974.

# **СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОДНОВРЕМЕННЫМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ И СЛУХА В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ (НА ПРИМЕРЕ СЕНСОРНОГО ЭТАЛОНА ФОРМЫ)**

**SENSORY DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN  
WITH SIMULTANEOUS VISUAL  
AND HEARING IMPAIRMENT DURING REMEDIAL CLASSES  
(USING THE EXAMPLE OF A SENSORY STANDARD OF FORM)**

**Э.А. Заитова**

**E.A. Zaitova**

*Сенсорное развитие, форма, перцептивные действия, дети с одновременным нарушением зрения и слуха, коррекционные занятия.*

Представлено теоретическое и экспериментальное обоснование занятий по сенсорному развитию детей с одновременным нарушением зрения и слуха (на примере сенсорного эталона формы).

*Sensory development, form, perceptual actions, children with simultaneous visual and hearing impairment, remedial classes.*

The theoretical and experimental substantiation of classes on sensory development of children with simultaneous visual and hearing impairment (using the example of a sensory standard of form) is presented.

**С**енсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о важнейших свойствах предметов, их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе и вкусе, то есть развитие сенсорных эталонов [5].

Одновременно с формированием эталонов необходимо учить детей способам обследования предметов: их группировке по цвету и форме вокруг образцов–эталонов, последовательному осмотру и описанию формы. Сенсорное воспитание, направленное на формирование полноценного восприятия окружающей действительности, служит основой познания мира, первой ступенью которой является чувственный опыт [4].

Актуальность обусловлена противоречиями между:

– значимостью сенсорного развития детей как основы их познавательной деятельности, развития операций психической деятельности, перцептивных действий, с одной стороны, и спецификой их развития и формирования, обусловленных сенсорными дефектами, наличием одновременных нарушений слуха и зрения, с другой;

– необходимостью осуществления специальной коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими сочетанные нарушения психического развития, направленной на формирование их познавательной деятельности, с одной стороны, и фактическим отсутствием технологий сенсорного развития детей обозначенной группы, с другой [3].

Целью работы является теоретическое и экспериментальное обоснование занятий по сенсорному развитию детей с одновременным нарушением зрения и слуха (на примере сенсорного эталона формы).

Задачи исследования отражают последовательность действий по достижению цели:

1. Изучить состояние и степень изученности проблемы сенсорного развития детей с одновременным нарушением слуха и зрения.
2. Осуществить подбор и адаптацию методов изучения сенсорного развития детей данной категории.
3. Изучить специфику сенсорного развития детей дошкольного возраста с одновременным нарушением зрения и слуха.
4. Проанализировать результаты исследования.
5. Разработать занятия по сенсорному развитию (освоение эталона формы).

Научная новизна исследования состоит в описании специфики восприятия сенсорного эталона формы и перцептивных действий детей дошкольного возраста с одновременным нарушением зрения и слуха. Практическая значимость состоит в разработке занятий по сенсорному развитию и описанию психолого-педагогических условий использования тактильной книги в процессе сенсорного развития.

Теоретико-методологическая основа исследования включает в себя положения культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Кроме того, мы основываемся на теорию формирования познавательных способностей Л.А. Венгера. Согласно ей, в основе познавательных способностей лежит оперирование обобщенными образами, отражающими связи и отношения между объектами.

Методы исследования

1. Теоретический анализ специальной литературы по проблеме исследования.
2. Изучение документации контингента испытуемых.
3. Констатирующий эксперимент.

В работе приняли участие 5 воспитанников 4-го года обучения с одновременным нарушением зрения и слуха. При обследовании развития восприятия и способностей ориентировочной деятельности фиксируются такие параметры, как: принятие задачи, способы выполнения действия, адекватность действий, обучаемость [6].

В результате анализа данных, полученных с помощью диагностики детей, мы смогли установить уровни сенсорного развития у детей, а именно овладение детьми определенными перцептивными действиями и освоение системы сенсорных эталонов.

Высокий уровень (от 2,6 до 3): 13 выполненных заданий самостоятельно. Словесное принятие задачи, способ выполнения задания – зрительное соотнесение предметов по цвету, форме, величине, пространственному расположению. Полностью свернутая ориентировка. Ребенок обучаем, способен перенести освоенный способ на сходную задачу самостоятельно.

Средний уровень (от 2 до 2,5): 10–12 выполненных заданий самостоятельно или после показа взрослого. Принятие задачи, настрой на задания положительный. Способ выполнения задания – целенаправленные пробы. Сочетание элементов внешнего ориентировочного действия со зрительным перцептивным действием. Ребенок опирается на свойства предметов, выделяет и соотносит их, но в трудных случаях прибегает к примериванию. При обучении начинает выполнять действие от примеривания до зрительного соотнесения самостоятельно.

Низкий уровень (от 1 до 1,9): 3–9 выполненных заданий самостоятельно или с помощью взрослого. Отказ от принятия задачи, негативный настрой на задания. Но при помощи игры или беседы он начинает соглашаться на принятие задачи. Практически примеривает объекты. Внешние ориентировочные действия. Ребенок производит пробы или примеривание. Выполнение задания, не всегда с учетом образца, использование метода перебора вариантов.

Нулевой уровень (от 0 до 0,9): 1–3 выполненных заданий с помощью взрослого или невыполнение заданий. Непринятие задачи, непонимание представленных заданий. Способ выполнения – действие силой. Ребенок производит практические пробы, пытаясь применить для достижения результата даже физическую силу. Предлагаемые способы выполнения заданий на сходные условия не переносит. Задание выполняется без ориентации на образец-эталон или не выполняется часть заданий.

Высокий уровень сенсорного развития не был выявлен ни у одного ребенка. Средний уровень наблюдается у двоих детей, низкий – у двоих, нулевой – у одного ребенка. Пятеро детей знают и показывают круг, квадрат, треугольник, в остальных фигурах сомневаются и путают при большом количестве. Трое соотносят объемные фигуры с плоскостными фигурами. Воспитанники не находят предметы заданной формы в окружающей обстановке.

Данные результаты связаны, на наш взгляд, с тем, что у детей с одновременным нарушением зрения и слуха появляются значительные трудности в формировании движений, пространственной ориентировке, имеются ограничения в моторных функциях, поскольку у них отсутствуют представления образов. Кроме того, моторные функции таких детей имеют ряд нарушений. В то время, когда обычные дети начинают познавать мир: все осматривать, ощупывать, пробовать на вкус и шуметь различными предметами для того, чтобы понять, как они работают, дети, имеющие одновременное нарушение зрения и слуха, в это время недостаточно активны [7]. У них имеются множество страхов перед всем тем, что находится рядом, они не так активно ползают, ощупывают предметы и с огромным трудом изучают окружающий мир. Помимо этого, у таких детей отсутствуют самые простые навыки самообслуживания и манипулирования предметами [8].

Анализ полученных данных позволил нам представить работу по формированию сенсорного эталона формы у детей с одновременным нарушением зрения и слуха. Работа по сенсорному развитию с детьми, имеющими одновременные нарушения зрения и слуха, включает несколько этапов.

Первый этап работы проходит с объемными фигурами (куб, шар, тетраэдр, эллипсоид, параллелепипед). На данном этапе ребенок получает возможность, сопоставляя и сравнивая фигуры между собой, вычленять для себя качества предметов. Организуем в практике ребенка «столкновение», сопоставление, встречу объемных фигур, которая ведет к вычленению ребенком определенных свойств фигур. То есть с помощью этих действий воспитанник в конце этапа должен узнавать фигуры зрительно-тактильно.

Вторым этапом является работа с плоскостными фигурами (круг, квадрат, треугольник, овал, прямоугольник). Таким же путем, что и с объемными фигурами, ребенка знакомим с формами, учим различать их между собой, видеть их в окружающей обстановке, знакомим с названиями форм, организуем практическую деятельность, в ходе которой у ребенка расширяются представления о словах – названиях сенсорного эталона формы. На данном этапе также включается работа с тактильной книгой, которая состоит из десяти разворотов. Формы на страницах черного цвета, фон – белый. В книге есть приложенный сзади кармашек с плоскостными фигурами разных размеров, цветов, различного материала. Все фигуры прикрепляются к книге с помощью липучек.

Рассмотрим подробнее этапы работы. В первую очередь идет различение двух форм – куба и шара, в ситуации подражания действия взрослого. Формы у ребенка и взрослого одного цвета, равного диаметра и сделаны из одного материала. Педагог поднимает одну из фигур и просит дать ребенка такую же по форме. На следующих занятиях фигуры могут быть разного цвета и размера, отличающиеся от образца педагога. От действий по подражанию ребенок переходит к действиям по образцу. Формы-образцы кладем перед ребенком, и он подбирает к ним нужную форму, отличающуюся от образца только цветом и размером. Постепенно увеличивается количество фигур для выбора.

Следующим этапом является соотнесение признака формы эталона с формой конкретных предметов. На данном занятии мы учим ребенка осуществлять выбор плоскостных форм по объемному образцу и объемных форм по плоскостному образцу.

Только после того, как ребенок научится безошибочно относить к образцу соответствующую форму при выборе из 5 фигур, независимо от ее величины, цвета и пространственного расположения, взрослый знакомит ребенка со словами, обозначающими названия форм. Названия форм включаются в игровые ситуации. Все слова подкрепляются табличками со словами форм. Далее идет ориентировка на форму предметов, использование словесных обозначений форм в практической деятельности, например в конструировании объемных фигур, а затем в работе с плоскостными фигурами в аппликациях [2]. Итоговые занятия посвящены

обобщению сенсорного эталона в деятельности. Педагог подчеркивает форму предмета, находящегося в руках у ребенка или в окружающей обстановке, обводящим движением и соответствующим уровнем его речевого развития словом.

Все вышеперечисленные действия повторяются с другими объемными формами. Второй этап работы с плоскостными формами выстраивается по тому же алгоритму, но включает в себя работу с тактильной книгой.

Таким образом, проведение методики позволяет сделать вывод о том, что у детей с одновременным нарушением зрения и слуха имеются особенности развития данного процесса, а именно: недостаточная сформированность сенсорного эталона – формы, неадекватность выделения формы из окружающего мира, недостаточная сформированность зрительной памяти, нарушения пространственной ориентации, недостаточное развитие мелкой моторики рук [2]. Это, в свою очередь, определяет необходимость целенаправленного формирования и развития сенсорных эталонов у детей старшего дошкольного возраста с одновременным нарушением зрения и слуха в процессе коррекционных занятий [1]. Поэтому нами был разработан проект, направленный на формирование сенсорного эталона формы у детей с одновременным нарушением зрения и слуха с использованием тактильной книги.

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Воронова О.В., Проглядова Г.А. Современные подходы к изучению педагогического сопровождения слепоглухих детей с кохлеарными имплантами // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 6–16.
2. Беляева О.Л., Богданова Т.С. Дидактический потенциал мультипликации в развитии речи старших дошкольников с бисенсорными нарушениями // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2021. № 2 (56). С. 18–29.
3. Верещага И.В., Моисеева И.В., Пайкова А.М. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушения зрения и слуха: руководство. М.: Теревинф, 2017. 80 с.
4. Грищенко Т.А. Сенсорное развитие дошкольников с нарушением зрения в условиях специального и инклюзивного образования. Тематические индивидуальные занятия и игры: метод. пособие. М.: ВЛАДОС, 2017. 96 с.
5. Дошкольное воспитание и обучение детей с комплексными нарушениями / под ред. Л.А. Головниц: учебное пособие. М.: Логомаг, 2015. 266 с.
6. Куренная А.С., Моисеева И.В., Хохлова А.Ю. Методика диагностического обучения детей с двойным сенсорным и множественными нарушениями развития: метод. пособие. М.: ИНФРА-М, 2019. 60 с.
7. Мещеряков А.И. Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М.: Педагогика, 1974. 146 с.
8. Тифлосурдопедагогика: учебник / под ред. Т.А. Басиловой, Е.Л. Гончаровой, Н.М. Назаровой. М.: ИНФРА-М, 2019. 472 с.

# **ВЛИЯНИЕ РАННЕГО ПОДКЛЮЧЕНИЯ НА ПРОЦЕСС РЕАБИЛИТАЦИИ У ПАЦИЕНТОВ ПОСЛЕ КОХЛЕАРНОЙ ИМПЛАНТАЦИИ (ДЕТИ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ЗРЕНИЯ)**

## **THE EFFECT OF EARLY CONNECTION ON THE REHABILITATION PROCESS IN PATIENTS AFTER COCHLEAR IMPLANTATION (CHILDREN WITH HEARING AND VISUAL IMPAIRMENTS)**

**О.В. Зонтова, А.В. Шапорова**

**O.V. Zontova, A.V. Shaporova**

*Нарушение слуха, кохлеарная имплантация, кохлеарный имплант, слуховые аппараты, слухоречевая реабилитация, развитие слухового восприятия, настройка процессора.*

**Кохлеарная имплантация с последующим ранним подключением процессора и интенсивной слухоречевой реабилитацией поможет детям раннего и дошкольного возраста овладеть речью, языком и социальными навыками. Благодаря раннему приобретению физического слуха и детей с нарушенным слухом развивается функциональный слух, на основе которого формируется и развивается естественная спонтанная устная речь.**

*Hearing impairment, cochlear implantation, cochlear implant, hearing aids, auditory-speech rehabilitation, development of auditory perception, processor tuning.*

**Cochlear implantation followed by early connection of the processor and intensive auditory-speech rehabilitation will help children of early and preschool age to master speech, language and social skills. Due to the early acquisition of physical hearing and children with impaired hearing, functional hearing develops, on the basis of which natural spontaneous oral speech is formed and develops.**

**С**нижение слуха влияет на весь ход развития ребенка, особенно, если это произошло в раннем возрасте. У ребенка, кроме первичного нарушения слуха, возникают нарушения вторичного и следующих порядков. При этом отмечаются следующие особенности развития: слухоречевого, когнитивного и эмоционально-личностного развития. Минимизировать или практически исключить такие нарушения можно путем компенсации: медико-технической и психолого-педагогической. Среди детей с нарушенным слухом часто встречаются дети, имеющие сопутствующие нарушения зрения разной тяжести.

Кохлеарный имплант (КИ) – это частично имплантированное электронное устройство, которое может помочь обеспечить ощущение звука и поддержать речь у пациентов с тяжелыми и глубокими нарушениями слуха. Кохлеарная имплантация с последующей интенсивной постимплантационной речевой терапией может помочь маленьким детям овладеть речью, языком и социальными навыками. Ранняя имплантация обеспечивает воздействие звуков, которые могут быть полезны в критический период, когда дети осваивают речь и языковые навыки [5].



Кохлеарная имплантация является одним из способов медико-технической компенсации глубокой потери слуха при сенсоневральной тугоухости и глухоте. Благодаря электродному протезированию слуха ребенок приобретает возможность физического слуха, на основе которого у него формируется функциональный слух и возникает спонтанная устная речь, что приводит к повышению реабилитационного потенциала минимизации инвалидизирующих факторов [1].

При этом с одной стороны, система кохлеарной имплантации представляет собой техническое устройство, состоящее из двух частей: вживляемая – имплант и наружная – процессор. С другой стороны, система кохлеарной имплантации – это целый ряд последовательных мероприятий. Программа кохлеарной имплантации обеспечивается приказами Министерства Здравоохранения РФ и выполняется для каждого пациента в следующей последовательности: диагностика и отбор кандидатов на КИ; операция и послеоперационный восстановительный период; послеоперационная слухоречевая реабилитация; замена процессоров систем кохлеарной имплантации [3, 4]. С учетом законодательства и опыта работы с пациентами до и после кохлеарной имплантации в ФГБУ СПб НИИ ЛОР определены оптимальные сроки реализации каждого периода. Каждый период неотъемлем для полноценного функционирования всей деятельности в области медико-технической и психолого-педагогической реабилитации детей с нарушенным слухом после кохлеарной имплантации.

При этом одной из приоритетных задач на каждом периоде является оптимизированное сокращение его сроков, что дает в общей картине реабилитации скорейший положительный результат. Так, у детей с нарушенным слухом за более короткие сроки повышается реабилитационный потенциал, они быстрее могут интегрироваться в общество и полноценно развиваться, сокращая расходы, как государства, так и семьи (не только с точки зрения материально-технического обеспечения, но и, учитывая психологический эффект – более естественного и полноценного развития ребенка и его личности). Особое внимание в этом вопросе следует уделить детям с нарушенным слухом и дополнительными другими первичными нарушениями, в том числе – нарушением зрения.

Речевые процессоры (КИ) обычно активируются через четыре недели после операции по имплантации. Эта задержка между имплантацией устройства и активацией удлиняет процесс имплантации и, как следствие, создает личные и финансовые трудности для некоторых пациентов, которые едут из отдаленных регионов, чтобы пройти операцию. Однако установка речевого процессора и устранение периода ожидания может снизить косвенные затраты, связанные с кохлеарной имплантацией.

Целью этого исследования было определить особенности раннего подключения процессора системы кохлеарной имплантации и возможное влияние этого на процесс реабилитации пациентов с нарушенным слухом.

Актуальный контингент исследования – пациенты раннего и дошкольного возраста без сопутствующей выраженной соматической патологии, не имеющие сложных и множественных нарушений развития. Пациенты, потерявшие слух в

результате приема ототоксических препаратов, и пациенты с генетической тугоухостью. При этом рассматриваются пациенты с нарушениями слуха и нарушениями зрения разной тяжести.

Важно учитывать тот факт, что после кохлеарной имплантации не рекомендуется использовать слуховые аппараты некоторый период времени на оперированном ухе, что оказывает влияние на продолжение реабилитационного маршрута ребенка по развитию его слухового восприятия и речи. Для маленьких детей это может оказать серьезное влияние на ход развития ребенка, особенно в чувствительный период становления и развития речи – ранний возраст. При отсутствии звукового окружения у ребенка может возникнуть ряд следующих трудностей: задержка развития речи, откат назад, распад речи; нарушение в ориентировке в окружающей среде, ограничение безопасности жизнедеятельности, в том числе при остаточном использовании лишь одного слухового аппарата; психологические сложности в связи с непониманием отсутствия и/или изменением звукового окружения. Поэтому, чем быстрее произойдет подключение процессора системы кохлеарной имплантации, тем быстрее будут преодолены эти сложности. Особо в этот период будут страдать дети, имеющие нарушения зрения, т.к. будут лишены, возможно, допустимого сенсорного канала, через который получают дополнительно информацию.

Ранее подключение процессора системы кохлеарной имплантации планируется производить в более ранние сроки, чем производится обычное подключение (через 3–6 недель после операции). Предполагаемые сроки раннего подключения – на седьмые сутки после оперативного вмешательства.

Предполагаемые преимущества раннего подключения процессора системы кохлеарной имплантации: раннее начало настроек, что позволяет появиться у ребенка физическому слуху, на основе которого сурдопедагог может начать более ранние занятия по формированию и развитию функционального (фонематического) слуха, на основе которого у ребенка сформируется естественным образом спонтанная устная речь.

В целом нет особого отличия системы применения сурдопедагогической помощи пациентам в условиях стандартного и раннего включения процессора. При раннем включении процессора рекомендуется усилить интенсивность применяемой коррекционно-педагогической помощи в силу сокращения сроков. Поэтому важно сопровождать пациентов, начиная с самых первых сроков выявления снижения слуха и постановки его на учет с планированием раннего подключения после кохлеарной имплантации. Так сурдопедагог должен подключиться на самых ранних этапах, сопровождая пациента и его близких, и планомерно организуя подготовку ребенка к раннему включению процессора. Исходя из практического опыта, для большинства пациентов после кохлеарной имплантации интенсивная и целенаправленная коррекционно-педагогическая помощь организуется лишь на этапе после подключения процессора или чуть раньше – в период восстановительного лечения, но уже после проведенного оперативного вмешательства. Для пациентов, планируемых на раннее подключение процессора, стоит за-

ранее организовать целенаправленную коррекционно-педагогическую помощь еще на дооперационном этапе.

Подготовка пациентов с нарушенным слухом и нарушенным зрением к раннему включению процессора с точки зрения сурдопедагогической работы начинается еще до проведения оперативного вмешательства и направлена на следующие аспекты:

1. Развитие слухового восприятия.

- Накопление представлений о неречевых звуках окружающего мира.
- Развитие безусловной или условной рефлекторно-двигательной реакции (в зависимости от возраста пациента) на громкие неречевые и речевые звуки различной частоты, преимущественно низкочастотные;
- Различение отдельных акустических характеристик неречевых и речевых звуков, доступных ребенку для восприятия (количество, длительность, громкость и др.).

2. Развитие речи.

- Активизация артикуляционных органов ребенка и его вокализаций для естественной речевой практики, диагностика и профилактика возможных нарушений звукопроизношения.
- Накопление пассивного словаря через развитие представлений об окружающем мире при использовании естественных жестов и чтение с лица.
- Общее развитие.
- Развитие моторики и координации движений.
- Когнитивное (познавательное).
- И эмоционально-личностное развитие ребенка в соответствии с нормативными и программными требованиями [2].

Рекомендуемые приемы сурдопедагогической работы, параметры которых формируются на основе слухового восприятия, не рекомендуется использовать на этапе подготовки ребенка к раннему подключению процессора. Это связано с тем, что у ребенка нет оптимального физического слуха для естественного развития этих параметров. Такая работа будет более эффективна после раннего подключения процессора.

Таким образом, при отсутствии противопоказаний для пациентов с нарушенным слухом раннее включение процессора системы кохлеарной имплантации оказывает положительное влияние на весь ход слухоречевого развития, повышая реабилитационный потенциал ребенка.

Перспективы исследования

1. Проведение практической работы в рамках предложенных направлений.
2. Уточнение методики проведения раннего включения и последующих настроек процессора системы кохлеарной имплантации.
3. Качественная и количественная оценка результатов слухоречевой реабилитации в результате раннего включения процессора.
4. Уточнение методики сурдопедагогической работы на этапе после раннего включения процессора.

5. Оценить влияние раннего подбора КИ на общую стоимость, оплачиваемую пациентами и их семьями, с целью улучшения будущих стратегий ухода за пациентами, получающими КИ.

6. Изучить эффективность слухоречевой реабилитации взрослых на разных этапах после кохлеарной имплантации. Будет проведено исследование эффективности слухоречевой реабилитации после кохлеарной имплантации детей с различной этиологией нейросенсорной тугоухости, усовершенствованы подходы к настройке процессора КИ и детей. Будут усовершенствованы методы контроля настройки процессора КИ у взрослых и детей.

### **Библиографический список**

1. Андреева Л.В. Сурдопедагогика: учебник для студентов высших учебных заведений / под научной ред. Н.М. Назаровой, Т.Г. Богдановой. М.: Академия, 2005.
2. Зонтова О.В. Рекомендации для родителей по развитию слухового восприятия у детей с нарушенным слухом (с рабочими тетрадями). СПб.: Умная Маша, 2010. 200 с.
3. Орлова О.С., Зонтова О.В. Совершенствование медико-педагогической реабилитации глухих детей после кохлеарной имплантации посредством настройки речевого процессора // Специальное образование. 2018. № 2 (50). С. 74–86.
4. Пудов В.И. Настройка речевого процессора: методические рекомендации. СПб.: ФГУ НИИ уха, горла, носа и речи, 2011.
5. Martini A., Bovo R., Trevisi P., Forli F., Berrettini S. Minerva Pediatr. Cochlear implant in children: rational, indications and cost/efficacy. 2013 Jun; 65(3):325–39. PMID: 23685383 Review. Italian.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА БАЛАНСОМЕТРИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

## THE USE OF THE METHOD OF BALANCOMETRY IN WORKING WITH CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

Л.Л. Москаева, Т.В. Устинова

L.L. Moskaeva, T.V. Ustinova

*Балансометрия, дети с тяжелыми множественными нарушениями развития.*

В статье отражен опыт работы узких специалистов с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития с использованием метода балансометрии в условиях детского сада общеразвивающего вида.

*Balancometry, children with severe multiple developmental disorders.*

The article reflects the experience of narrow specialists working with children with severe multiple developmental disorders using the method of balancometry in the conditions of a kindergarten of a general developing type.

Современные подходы к изучению педагогического сопровождения детей со слепоглухотой и тяжелыми множественными нарушениями развития востребованы в настоящее время, так как все дети без исключения имеют право на образование [1]. Исследованиями ведущих специалистов специальной педагогики и нейрофизиологии (Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин, Л.С. Выготский) доказана прямая зависимость развития высших психических функций (ВПФ) от двигательной активности ребенка, прежде всего от формирования координации движений общей и мелкой моторики. Таким образом, мышление не только теснейшим образом связано с ощущениями и восприятием, оно формируется на их основе.

Особенности восприятия ребенком с тяжелыми и множественными нарушениями окружающей действительности из-за неловкости, неуклюжести и общей раскоординированности движений могут являться следствием имеющихся «проблем» в работе мозжечка и стволового отдела мозга. Стимуляция мозжечка позволяет не только развить ощущение своего тела в пространстве, но и простимулировать развитие эмоций, мышления, коммуникативных навыков и чувства доверия [2].

Своеобразие эмоциональной сферы таких детей объясняется не только ее недоразвитием, но и специфическими проявлениями гипо- и гиперсензитивности: дети не способны произвольно регулировать свое эмоциональное состояние в ходе любой организованной деятельности, что проявляется в негативных поведенче-

ских реакциях [4]. Интерес к какой-либо деятельности не имеет мотивационно-потребностных оснований и, как правило, носит кратковременный, неустойчивый характер: воспитанники могут буквально уснуть на занятии, либо стремятся переключиться на другой вид деятельности, либо покинуть помещение.

К сожалению, с каждым годом становится все больше детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, широко развивается инклюзивное образование шаговой доступности, поэтому очень важно умение специалиста оказывать помощь детям в любом дошкольном образовательном учреждении, которое выберет родитель особого ребенка.

Путем совмещения нескольких методик, опираясь на имеющееся оборудование и ограниченное рабочее пространство, узкими специалистами нашего детского сада (учитель-дефектолог и педагог-психолог) было разработано свое направление работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития.

В работе с такими воспитанниками с тяжелыми множественными нарушениями развития мы активно используем методику балансометрии.

**Балансометрия** – оценка вертикальной устойчивости на нестабильной опоре с регулируемой степенью подвижности. Оборудованием для данной методики выступают балансиры различной конструкции и материалов изготовления.

Модели балансиров разнообразны, поэтому специалист может, исходя из физических возможностей ребенка, подобрать для него подходящий балансир.

Наш детский сад общеразвивающего вида был оборудован напольными и подвесными балансирами различного вида и уровня сложности.

Поскольку освоение академических знаний детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития затруднительно, а в ряде случаев не представляется возможным, в своей работе мы делаем упор на формирование навыков самообслуживания, коммуникативных (в том числе речевых умений), расширяем сенсорное познание и развиваем общую и мелкую моторику.

Изначально ребенку предлагается самому попробовать освоить балансир: попытаться забраться на него, устроиться удобнее и каким-либо образом начать его использовать.

Как только концентрация внимания ребенка будет достаточной, предлагаются задания, разработанные с учетом возможностей воспитанника и календарно-тематического планирования детского сада.

Например, ребенку предлагаются на выбор большие или маленькие пузыри, идет формирование указательного жеста.

Поскольку дети быстро утомляются, балансиры помогают в нужный момент привести организм в приемлемое состояние и удержать концентрацию внимания на протяжении занятия. Дополнительно могут быть использованы пособия, способные проявить у ребенка яркие ощущения и эмоции: «колючий ежик», «мыльные пузыри», «шумовые музыкальные инструменты».

Некоторые балансиры позволяют удобно предлагать задания для детей на вертикальной или полувертикальной плоскости. С гиперактивными детьми удобно работать на балансире перед настенным фетрографом.

Когда ребенок в достаточной мере ознакомится с балансиром, можно осуществить переход от одного балансира к другому с постепенным усложнением заданий.

Оставляя часть уже отработанной методики, мы вводим усложнение – новый балансир. Так, мы перекидываем мяч-маятник друг другу и бьем по мишени, затем с помощью педагога ребенок становится на балансир «Бильгоу» и совместно выполняется тот же набор заданий.

Очень важно у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития способствовать развитию речи как средства коммуникации. Балансиры позволяют непринужденно в игровой форме позаниматься и в этом направлении. С гиперактивными детьми очень удобно на балансире «Бильгоу» или «Лабиринт» перед зеркалом делать артикуляционную гимнастику и заниматься звукопостановкой по подражанию.

Использование подвесных балансиров позволяет еще больше разнообразить занятия и увеличить сложность предлагаемых заданий. Например, очень широкий спектр занятий на балансире «Гамак». Ребенок, принимая позу эмбриона, испытывает чувство защищенности, расслабления и раскрепощенности, тем самым успокаивается. Гиперактивность и тревожность значительно снижаются, и занятия проходят более эффективно.

Балансир «Труба-тоннель» может работать как более каркасный балансир «Гамак», так как у нас есть дети, которым неприятно плотное прилегание ткани «Гамака», но они с удовольствием занимаются в подвесной трубе. Балансир «Шар Сова» позволяет максимально усложнить варианты предлагаемых заданий. Поэтому подходит далеко не всем детям.



*Рис. Балансир «Труба-тоннель»*

Метод балансометрии дает широкий спектр работы с детьми с сочетанными нарушениями в развитии [4]. Таким образом, даже в условиях детского сада общеразвивающего вида можно грамотно и эффективно выстроить работу узких специалистов по работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития [2].

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Воронова О.В., Проглядова Г.А. Современные подходы к изучению педагогического сопровождения слепоглухих детей с кохлеарными имплантами // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 6–16.
2. Ергалиев А.С., Жантуреева А.А., Доскалиева Р.Б., Беккалиева Г.М. Применение инновационных педагогических технологий в практике психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 35. С. 51–58.
3. Нагорная Л.А., Нагорный Н.Н. Популяризация русского жестового языка как одно из условий инклюзии глухих людей в современном российском обществе // Философия и культура. 2020. № 6. С. 9–32.
4. Телесные практики, сенсорная интеграция и эрготерапия: сборник методических материалов семинара в рамках образовательного форума «Современные подходы и технологии сопровождения детей с особыми образовательными потребностями» / науч. ред. О.Р. Воронина, А.И. Санникова; сост. М.Н. Мальцева, Е.А. Кобялковская, А.Г. Гилева (вып. ред.); Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Пермь, 2018. 140 с.



# РАННЯЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ ВАРИАТИВНЫХ ФОРМ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## EARLY SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF VARIABLE FORMS OF PRESCHOOL EDUCATION

А.С. Лобачева

A.S. Lobacheva

*Дети с ограниченными возможностями здоровья, консультационный пункт, социализация.*  
В статье рассматриваются вопросы ранней социализации детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях консультационного пункта, не посещающих ДОО.

*Children with disabilities, counseling center, socialization.*

This article discusses the issues of early socialization of preschool children with disabilities in the conditions of a counseling center that do not attend preschool.

Одним из актуальных вопросов социальной политики в области образования остается вопрос доступности качественного дошкольного образования, в том числе для детей с ОВЗ. Несмотря на увеличение количества образовательных учреждений, эта потребность не удовлетворяется в полной мере, и не все родители, имеющие детей с ОВЗ, могут получить необходимую информационную, методическую поддержку. А ведь именно раннее сотрудничество семьи и детского сада может дать хорошие результаты в социализации ребенка, формированию навыков социального поведения, в общем развитии ребенка. Поэтому в различных организациях широко используется проектирование мероприятий, направленных на оказание поддержки семьям детей с ОВЗ, тяжелыми множественными нарушениями развития [1].

Очень важно, чтобы ребенок был окружен родительской заботой и вниманием. Ее нехватка приводит к тому, что ребенок с ОВЗ замыкается в себе, может затормозиться его развитие. В последнее время часты случаи, когда ребенка воспитывает мать-одиночка и вопрос о полноценном развитии малыша стоит еще более остро.

Существуют разные методы работы: индивидуальные и групповые, в форме консультаций, мастер-классов, игровых тренингов, семинаров, практикумов, совместной образовательной деятельности детей и родителей [2]. Используя разнообразные пути установления коммуникативного контакта между специалистами ДОО и родителями детей с ОВЗ, мы пришли к выводу, что организация консультационного пункта, как симбиоз нескольких форм, оказалась наиболее эффективной формой такого взаимодействия [3]. Также такая форма работы повышает статус ДОО в глазах общественности, помогает понять родителям важность дошкольного детства как базовой ступени в жизни ребенка, обеспечивает условия для гармоничного формирования полноценной личности.

На базе нашего МБДОУ «Детский сад № 141 „Пилеш”» г. Чебоксары с мая 2017 г. работает консультационный пункт «Доверие». Цель работы пункта – оказание консультативной помощи родителям в воспитании и развитии детей с ОВЗ, включая группу детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Наше дошкольное учреждение комбинированного вида, поэтому приоритет отдается детям с ограниченными возможностями здоровья, не посещающим детский сад.

Руководство функционированием консультационного пункта осуществляет старший воспитатель нашего дошкольного учреждения. Он утверждает план работы пункта и график работы педагогов, на основе анализа отчетов специалистов проводит анализ работы всего консультационного пункта, общается с родителями.

К работе в консультационный пункт привлекаются только высококвалифицированные специалисты, у которых большой опыт практической работы с детьми с ОВЗ и с тяжелыми множественными нарушениями развития. Их деятельность направлена на оказание психологической и педагогической помощи семьям, проведение коррекционных, развивающих занятий с ребенком для его гармоничного развития.

Благодаря работе квалифицированных специалистов дети получают ранний опыт общения и развития, корректируются нарушения.

В рамках государственной программы «Доступная среда» детский сад оснастили специальным оборудованием для комфортного доступа и обучения детей с ОВЗ (установлены пандусные съезды при входе в детский сад, имеется кресло и стол для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, санитарная комната с необходимыми приспособлениями).

Для каждого ребенка составляется индивидуальная программа на основе его личностных и познавательных особенностей. Основная форма взаимодействия с детьми и родителями – индивидуальная.

Работа с ребятами с ограниченными возможностями здоровья и их родителями ювелирная, очень тонкая. И в этой работе большое значение имеет каждая жизненная ситуация, каждое сказанное слово. Педагогу-психологу надо быть очень внимательным и стараться не упускать важные моменты.

Работа в консультационном пункте ведется по нескольким направлениям, одним из которых является оказание психолого-педагогической помощи. Педагог-психолог определяет актуальный уровень развития ребенка, выявляет особенности эмоционально-волевой сферы, личностные характеристики ребенка, особенности его межличностных взаимодействий со сверстниками, родителями и другими взрослыми. По результатам этой диагностики проводится коррекционно-развивающая работа.

Большая роль на занятиях отводится методам арт-терапии. В домашних условиях сложно создать необходимую предметно-развивающую среду. В связи с этим неоспоримым преимуществом нашего консультационного пункта является его оснащенность. Для занятий в консультационном пункте есть развивающие и коррекционные игры, авторские пособия известных педагогов (набор Монтессори, Дары Фребеля, блоки Дьенеша, палочки Кьюзинера), интерактивная доска.

В своей работе педагог-психолог использует экологически чистый песок для рисования, набор рисования на воде «Эбру», театр теней со световым проектором и фигурками, светонакопительный планшет, кинетический песок. Веб-камера позволяет записывать и транслировать песочную, водную или световую анимацию. Занятия с применением этих материалов вызывают положительные эмоции не только у детей, но и у родителей.

У детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдается неравномерность развития отдельных сенсомоторных и интеллектуальных функций. Затруднения в обучении у таких детей можно связать с незрелостью определенных функций головного мозга, нарушено межполушарное взаимодействие. Развитие мыслительных процессов необходимо начинать с совершенствования движений пальцев и тела. Развивая моторику, мы создаем предпосылки для становления многих психических процессов. Работы В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Н.С. Лейтеса, П.Н. Анохина, И.М. Сеченова доказали влияние манипуляций рук на функции высшей нервной деятельности, развитие речи. Кинезиологические упражнения полностью решают эту задачу. Работа направлена на развитие движения, а через них развивается мышление.

В своей работе мы применяем упражнения, развивающие мелкую моторику рук детей разного возраста, дыхательные упражнения, упражнения, развивающие мышцы языка, глаз и т.д. Игры и упражнения, пальчиковые разминки помогают детям уверенно держать карандаш и ручку. Под влиянием кинезиологических тренировок у ребенка происходит положительная динамика.

Фиксируемые по времени, взаимосогласованные и систематические встречи в нашем консультационном пункте дают возможность в полной мере выявить проблемы в развитии дошкольников с ОВЗ.

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л. Правовое обоснование для реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2011–2015 годы в Красноярском крае // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 19–21.
2. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонением в развитии: методическое пособие. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
3. Организация и содержание психолого-педагогической помощи детям после кохлеарной имплантации и их семьям: сборник материалов и методических рекомендаций / авторы-составители О.Л. Беляева, Л.В. Скакун; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 134 с.

# СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ ПОСРЕДСТВОМ СОЗДАНИЯ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ

## SOCIAL AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF OLDER PRESCHOOLERS WITH BISENSORY DISORDERS THROUGH THE CREATION OF ANIMATION

О.Л. Беляева, Т.С. Богданова

O.L. Belyaeva, T.S. Bogdanova

*Мультипликация, социально-коммуникативное развитие, старшие дошкольники с бисенсорными нарушениями.*

Представлены результаты экспериментальной деятельности по социально-коммуникативному развитию старших дошкольников через создание мультипликации в совместной деятельности ребенка с бисенсорным нарушением и взрослым.

*Animation, social and communicative development, senior preschoolers with bisensory disorders.*

The results of experimental activities on the social and communicative development of older preschoolers through the creation of animation in the joint activity of a child with a bisensory disorder and an adult are presented.

**Н**а протяжении истории существования в мире слепоглухих людей использовались различные формы их обучения. Сначала это были индивидуальные случаи обучения в частных и государственных школах для глухих и для слепых, или в отделениях при таких школах. В Российской империи все началось со школы-приюта для слепоглухих, организованной по типу благотворительной организации. В Советском Союзе продолжилось в экспериментальных группах для слепоглухих при научно-исследовательских институтах Ленинграда и Москвы. В 1963 г. появился сначала Загорский, ныне Сергиево-Посадский дом-интернат слепоглухих. На сегодняшний день ребенок с бисенсорными нарушениями может получать образование в детском саду по решению родителей. Это может быть группа общеразвивающей направленности. В этом случае в отношении этого ребенка образовательная организация реализует индивидуальную адаптированную образовательную программу. В соответствии с ФГОС ДО ИАОП включает 5 обязательных образовательных областей, одной из которых является социально-коммуникативное развитие [3]. Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и

эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирования готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирования уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу людей и взрослых в организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе. Особую важность социально-коммуникативное развитие приобретает в отношении детей с бисенсорными нарушениями.

В психолого-педагогической литературе приводятся сведения об особенностях различных коммуникативных умений детей с бисенсорными нарушениями: несформированность навыков общения, что проявляется в свободной и специально организованной деятельности [3]. Как правило, такие дети испытывают затруднения в различении эмоционального состояния человека (сверстника, взрослого). Это влияет на содержание общения, взаимодействие со сверстниками и взрослыми при выполнении общего дела (занятие); проявляются трудности в обмене информацией в процессе общения, в умении выслушать другого человека и вести простой диалог, действовать в конфликтных ситуациях, в неумении брать на себя главные роли при выполнении коллективного дела [3].

Несовершенство слуховой функции, неполнота восприятия устной речи, недостаточность зрительно-сенсорного опыта, трудности при анализе зрительных признаков в изображении и понимании смысла изображений, отставание в речевом развитии приводят к трудностям в общении с окружающими, замедляют процесс усвоения информации, обедняют опыт детей, что, в свою очередь, отражается на социально-коммуникативном развитии в целом. В связи с этим необходим поиск тех педагогических средств, которые помогли бы максимально эффективно и в интересной, доступной форме спланировать и реализовать работу по социально-коммуникативному развитию старших дошкольников с бисенсорными нарушениями [1].

Испытуемые: 5 детей старшего дошкольного возраста с бисенсорными нарушениями.

В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится библиографический метод, ко вторым констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. Для проведения констатирующего и контрольного эксперимента использовалась методика авторского коллектива О.В. Дыбиной, С.Е. Анфисовой, А.Ю. Кузиной, И.В. Груздовой [5].

В качестве методики для обследования социально-коммуникативного развития детей нами была выбрана педагогическая диагностика компетентностей дошкольников авторского коллектива: О.В. Дыбиной, С.Е. Анфисовой, А.Ю. Кузиной, И.В. Груздовой [5]. В соответствии с задачами исследования был проведен констатирующий эксперимент. По итогам эксперимента получены следующие качественные и количественные данные: двое детей из группы испытуемых имеют средний уровень социально-коммуникативного развития, трое – низкий. Основные трудности у детей возникли при определении правильности эмоционального состояния сверстников и взрослого. Также сложности возникали при

прогнозировании ситуации и умении получать необходимую информацию при общении. Дети затруднялись в выражении эмоций с помощью речи и в определении эмоционального состояния сверстника в момент произнесения фразы. Наибольшая проблема в выстраивании диалогического высказывания. В ходе проведения эксперимента никто из детей не хотел брать на себя роль организатора, не хотя вступали в общение, были малоинициативны. Дети не обращались за помощью к сверстникам, не просили помощи у педагога.

На базе КГПУ им. В.П. Астафьева в рамках деятельности ресурсного центра по сопровождению людей с комплексными нарушениями здоровья проведен формирующий эксперимент [4]. Работа предполагала выполнение конкретных учебных заданий, направленных на формирование социально-коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с бисенсорными нарушениями. Содержание работы было определено исходя из результатов констатирующего эксперимента. Наибольшее затруднение у детей вызвало задание «Интервью», в ходе которого дети должны были придумать 3–5 развернутых вопроса и взять интервью у сверстника или педагога. Сначала мы предложили детям слепить своего персонажа совместно с педагогом. Обязательным компонентом такой совместной деятельности является разговор с ребенком о содержании события, которое передается в лепке в доступной ребенку жестовой или жестово-дактильной форме. Созданная работа обязательно становится предметом разговора с педагогом. В ходе работы дети обращались за помощью к педагогам и к сверстникам, они охотно вступали в общение, принимали и оказывали помощь.

Далее дети, разделившись на пары или подгруппы по собственной инициативе, должны были разыграть ситуацию, предложенную в диагностическом задании, т.е. взять интервью. Только героями интервью выступали не сами дети, а вылепленные ими персонажи. Следует отметить, что в этот момент дети не испытывают смущения, они не боятся ошибиться, более раскрепощены. Педагог помогает составлять вопросы, подсказывает, как правильнее сформулировать вопрос, в какой последовательности должны быть заданы вопросы.

Следующий этап работы осуществляется педагогом, происходит процесс съемки пластилиновых героев и монтаж мультипликационного ролика [1].

Далее демонстрируется полученный мультфильм, в ходе просмотра которого дети еще раз проговаривают обыгранную ранее ситуацию интервью, затем педагог предлагает детям озвучить персонаж, «подарить» герою свой голос. В этот момент формируется важное умение – не ссориться, спокойно реагировать в конфликтной ситуации, договариваться, уступать друг другу. После принятия коллективного решения педагог записывает и монтирует аудиоряд.

На следующем этапе происходит демонстрация уже готового мультфильма всем участникам эксперимента. Здесь стоит отметить, что реакция детей чаще всего положительная, им хочется просматривать мультфильм по нескольку раз. В некоторых случаях ребенок немного смущается и начинает расстраиваться, он оказывается не готов к повышенному вниманию, оказываемому сверстниками.

Готовые мультфильмы могут использоваться воспитателями, специалистами, родителями в ходе повторения и закрепления изученного.

После проведения формирующего эксперимента нами был проведен контрольный эксперимент с целью выявления результатов формирующего эксперимента.

Количественный и качественный анализ полученных результатов показал, что после формирующего эксперимента дети лучше справлялись с заданиями, средние значения показателей улучшились. Двое детей достигли высокого уровня социально-коммуникативного развития, трое – среднего. Дети стали значительно инициативнее, проявляли желание брать на себя роль «командира» при распределении обязанностей. Правильно определяли эмоциональное состояние сверстника и взрослого. Небольшие затруднения все же возникали при определении дальнейшего развития событий. В ходе эксперимента дети вносили свои предложения, распределяли обязанности, проявляли умение выслушивать сверстника, согласовывали свои предложения с другими участниками, задавали простые вопросы, выдерживали логику интервью. Научились не только обращаться за помощью, но и оказывать посильную помощь сверстникам и педагогу.

Из полученных данных можно сделать вывод о том, что мультипликация может быть средством развития социально-коммуникативных умений у старших дошкольников с бисенсорными нарушениями [2].

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л., Богданова Т.С. Дидактический потенциал мультипликации в развитии речи старших дошкольников с бисенсорными нарушениями // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2021. № 2 (56). С. 18–29.
2. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Воронова О.В., Проглядова Г.А. Современные подходы к изучению педагогического сопровождения слепоглухих детей с кохлеарными имплантами // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 6–16.
3. Беляева О.Л., Давыдова О.Г., Николина М.С. Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников с кохлеарными имплантами: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. 170 с.
4. Беляева О.Л., Проглядова Г.А. Деятельность ресурсного центра по сопровождению слепоглухих детей в КГПУ им. В.П. Астафьева // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов; отв. ред. И.Ю. Жуковин; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2019. С. 8–9.
5. Дыбина О.В., Анфисова С.Е., Кузина А.Ю., Груздова И.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. М., 2008. 64 с.

# ОПЫТ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ

## THE EXPERIENCE OF A TEACHER-DEFECTOLOGIST IN THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN PRESCHOOLERS WITH MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES THROUGH THEATRICALIZATION

М.В. Ступакова

M.V. Stupakova

*Дошкольники с множественными нарушениями развития, театрализованная деятельность, коммуникация.*

В статье представлен опыт работы по театрализованной деятельности с дошкольниками с нарушениями слуха и множественными нарушениями развития. Рассматривается роль театрализации в коммуникативном, эмоциональном и слухоречевом развитии дошкольников с нарушением слуха и множественными нарушениями развития.

*Preschoolers with multiple developmental disabilities, theatrical activity, communication.*

The article presents the experience of working on theatrical activities with preschoolers with hearing impairments and multiple developmental disabilities. The role of theatricalization in the communicative, emotional and auditory-speech development of preschoolers with hearing impairment and multiple developmental disorders is considered.

Способность к общению и взаимодействию ребенка со взрослыми и сверстниками посредством социальных и коммуникативных навыков с учетом норм, принятых в обществе, – это так называемая «коммуникативная компетентность». Образовательная деятельность предполагает формирование представлений дошкольников о многообразии окружающего мира и людей, а также способам поведения в обществе, отражающим возможности и предпочтения детей («могу-не могу, «нравится-не нравится») [1].

У дошкольников с нарушениями слуха и множественными нарушениями развития ограничены сообразные возрасту способы познания мира, что вызывает искажения в поведении и познавательных возможностях.

Одним из способов получения информации об окружающем мире и моделирования поведенческих ситуаций является драматизация. Соответственно, элементы театрализации включены в повседневную работу с данной группой дошкольников.

Театрализованная деятельность обогащает эмоциональную сферу ребенка, развивает его творческие способности, позволяет закрепить представления развивающейся личности о мире и о себе [3].



Играя в театр, проживая сказку, историю, дети вместе с направляющими и помогающими им взрослыми учатся говорить и думать, дружить и понимать, веселиться и горевать. Детям близок театр, так как всякая драматизация связана с игрой, с этим корнем любого детского творчества.

Театрализация способствует естественной гармонизации личности, развитию как эмоциональной, так и интеллектуальной сферы ребенка. Театр воздействует на детей целым комплексом средств (художественное слово и наглядный образ, живописно-декоративное оформление и музыка), глубоко захватывая самые различные стороны детской психики, не только воображение и чувства, но также и волю, и мысли [2].

Игра в сказку, драматизация – это самый распространенный вид детского творчества. Всякую свою выдумку, впечатления от окружающего мира ребенку хочется воплотить в живые образы и действия. Входя в образ, он играет любые роли, стараясь подражать тому, что видел и что его заинтересовало, и получая при этом положительные эмоции и опыт проживания различных бытовых и поведенческих ситуаций.

Занятия театральной деятельностью требуют от ребенка решительности, систематичности в работе, трудолюбия. Все это способствует формированию волевых черт характера. У ребенка развивается умение комбинировать образы и изобретательность, способность к импровизации.

Необходимая работа с голосом, а значит выполнение упражнений на развитие речи, дыхания и голоса совершенствуют речевой аппарат ребенка и его речеслуховые возможности. Выполнение игровых заданий в образах животных и сказочных персонажей помогает ребенку получить более совершенные навыки владения своим телом, осознать пластические возможности своих движений.

Театр – это всегда праздник, с которым связаны радость, веселье, яркие новые впечатления. И детям необычайно интересно быть не просто зрителями постановки, а активными ее участниками [4].

В МБДОУ № 194 г. Красноярска обучаются дошкольники с нарушениями слуха, тяжелыми нарушениями речи, а также с множественными нарушениями развития (нарушения опорно-двигательного аппарата, нарушения слуха, нарушения зрения, расстройства аутистического спектра, нарушения познавательной деятельности).

Для максимально эффективного обучения, интегрирования детей в общество в МБДОУ № 194 ежегодно проходит театральный фестиваль, в котором традиционно участвуют все воспитанники.

В рамках театрального фестиваля воспитанники группы «Теремок», дети с нарушениями слуха и дети с тяжелыми нарушениями развития, участвовали в постановке русской народной сказки «Репка».

Группу на тот момент посещало одиннадцать человек, все имели нарушения слуха разной степени. Трое детей являлись пользователями кохлеарных имплантов. Двое детей имели нарушения опорно-двигательного аппарата, один – генетическое нарушение; у всех детей были выявлены нарушения познавательной деятельности нестойкого характера.

Такие разные в плане своих возможностей дошкольники и их родители, совместно с педагогами, творили свой спектакль, свое волшебство. И это захватывало.

Спектаклю предшествовала кропотливая подготовительная работа: обсуждение ролей и костюмов с родителями, проигрывание спектакля «Репка» разными способами: кукольный театр, пальчиковый театр, театр бибабо. Дети имели возможность отождествить себя с любым персонажем сказки, поиграть его фигуркой, нарядиться в костюм.

Результатом такого погружения было то, что многие дети выучили не только свою основную роль, но и могли перевоплотиться еще в нескольких персонажей. Как показала практика, это было очень верное решение, так как основного исполнителя роли собаки Жучки пришлось менять прямо перед постановкой – он заболел. Его дублировал ребенок, который совсем недавно пришел в группу, и блестяще отыграл своего персонажа.

Месяц перед постановкой был полным погружением в мир театра. В группе создавались декорации и реквизит с помощью детей и их родителей, разучивались реплики, игры и танцы, изготавливались билеты и афиши.

Перед спектаклем в помещении группы было создано несколько фотозон. Самой активно посещаемой локацией стала тантамареска с Кошкой, Жучкой и Мышкой.

Также в качестве «тренировки» дети посетили несколько спектаклей других групп, где учились поступать в соответствии с правилами театра.

В представлении участвовала вся группа. Каждому ребенку была подобрана роль в соответствии с его возможностями и желанием. Персонажей в сказке шесть, и было принято решение ввести дополнительных персонажей, названных «соседи». Это позволило, с одной стороны, принять участие в постановке всем воспитанникам группы, а с другой – ненавязчиво ввести взрослых сопровождающих. Это позволяло корректировать действия детей, не выделяясь на фоне сказки, не мешая ее течению. В качестве сопровождающих к педагогам были подключены студенты Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, проходившие практику по направлению «Сурдопедагогика».

На представлении в качестве зрителей присутствовали родители воспитанников, сотрудники МБДОУ, дети из других групп. Перед спектаклем всем приглашенным маленькие артисты вручили самостоятельно изготовленные билеты. Зрители встретили маленьких артистов бурными аплодисментами. Спектакль получился ярким и позитивным и очень понравился всем участникам.

Изюминкой спектакля была его интерактивность. Выходу каждого персонажа предшествовала небольшая интерлюдия – Дед занимался зарядкой, и, конечно, не один, а со зрительным залом. Бабка собирала урожай моркови и привлекла к этому зрителей, сказав, что не пойдет репку тянуть, пока грядки не убраны. Внучка танцевала, Жучка виляла хвостом, Кошка демонстрировала свою пластику и грациозность, а Мышка сначала испугалась такого количества зрителей, но взяла себя в руки и также станцевала со зрителями. А соседи подключились к мышке и помогли ей вытянуть эту необычную репку.

Таким образом, в течение последних десяти лет в ДООУ реализуются мероприятия, направленные на развитие образования и социализации детей с нарушениями слуха, бисенсорными нарушениями [1]. Некоторые дошкольники благодаря многолетней грамотной коррекционной работе смогли стать учениками общеобразовательных классов [2].

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л. Правовое обоснование для реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования лиц с ограниченными возможностями здоровья на 2011–2015 годы в Красноярском крае // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 19–21.
2. Беляева О.Л. Результативность интегрированного обучения слабослышащих учащихся в общеобразовательной школе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2008. № 1. С. 57–63.
3. Бызова М.В. Театр как средство эмоционального развития дошкольников // Дошкольный вестник. 2019. № 6.
4. Заболтина В.В. Театрализованные игры – средство эмоционально-нравственного воспитания детей с нарушением слуха // Дошкольное воспитание. 2007. № 7.
5. Щеткин А.В. Театральная деятельность в детском саду. М.: Мозаика-синтез, 2010. 144 с.

# **КОМПЛЕКС УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ СЕНСОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ И ВЫЗЫВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТКЛИКА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

A SET OF EXERCISES AIMED AT DEVELOPMENT  
ON THE DEVELOPMENT OF SENSORY PERCEPTION  
AND EVOKING AN EMOTIONAL RESPONSE  
IN PRESCHOOL CHILDREN  
WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

**С.В. Киприна**

**S.V. Kiprina**

*Комплекс упражнений, эмоциональный отклик, тяжелые множественные нарушения развития.*

В статье представлен комплекс упражнений, направленных на развитие сенсорного восприятия и вызывание эмоционального отклика у старших дошкольников с тяжелыми множественными нарушениями развития.

*A set of exercises, emotional response, severe multiple developmental disorders.*

The article presents a set of exercises aimed at developing sensory perception and evoking an emotional response in older preschoolers with severe multiple developmental disorders.

**В** современном научном мире под эмоциональным откликом понимается достаточно быстрая эмоциональная реакция на изменения, которые протекают в данной реальности. Эмоциональный отклик в той или иной степени определяется эмоциональной возбудимостью человека. Если человек способен адекватно, полно, всецело и гармонично откликнуться на эмоциональные состояния других людей или происходящие события (явления окружающего мира), то такой вид эмоционального отклика будет называться синтония.

Обучение детей с тяжелыми множественными нарушениями развития связано, прежде всего, с социально-бытовой адаптацией и носит строго практическую направленность. Вызывание эмоционального отклика позволит улучшить их социальную компетентность: развить максимальную (в соответствии с индивидуальными возможностями и потребностями) самостоятельность и независимость от окружающих взрослых, а также включить ребенка, а впоследствии и взрослого в социальную жизнь. Они смогут лучше прочувствовать и понять эмоциональное состояние других людей, выразить собственные эмоции и чувства.

В своей практике мы используем простые, но действенные упражнения для вызывания эмоционального отклика у детей с тяжелыми множественными нарушениями развития. Задачами коррекционно-развивающей работы являются:

способствовать развитию сенсорного восприятия, вызыванию эмоционального отклика, формированию элементарных предметных действий и навыка продуктивного взаимодействия. Ниже приведем используемые нами упражнения на разных этапах занятия: во время приветствия, основной части и окончания занятия.

1. Приветствие. Установление зрительного и эмоционального контакта. Производим голосовые модуляции, интересные ребенку, зовем ребенка по имени многократно, улыбаемся.

2. Пальчиковая гимнастика, используем шарик Су-Джок. Поочередно прокатываем каждый пальчик пружинкой вверх и вниз по пальчику, начиная с большого пальца и заканчивая мизинцем. При этом используем художественное слово – проговариваем потешку, например: «Этот пальчик дедушка – самый толстый. Этот пальчик – бабушка. Пальчик указательный, он на все показывает. При этом, работая «рука в руке», формируем указательный жест. И так далее. С некоторыми детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития можно это упражнение сочетать с самомассажем лица. Например: ручки, щечки растираем. Это снимает мышечное и эмоциональное напряжение, способствует формированию тактильных ощущений, а также зрительно-моторной координации, координации движений рук [2].

3. Упражнение «Нос – уши – глаза» (работа проводится педагогом методом «рука в руке» в сочетании с самомассажем). Ожидаемый результат: помогая найти и почувствовать называемую часть тела, развиваем положительные эмоции самоосознания, самоощущения.

4. Физкультминутка «Ручки вверх – ручки вниз...». Упражнение проводится педагогом совместно с ребенком: сидя перед ребенком, держа руки девочки в своих руках, произносим одновременно с поднятием рук: «Ручки вверх...», с опусканием рук произносим: «Ручки вниз...»). Данное упражнение вызывает у ребенка наибольшее эмоциональное реагирование и отклик. Детям нравится это упражнение, они смеются и просят еще повторить.

5. Упражнение «Держи» (работаем с погремушкой «Божья коровка» на длинной рукоятке). Результат: фиксация взгляда на предмете, прослеживание взглядом за предметом, развитие зрительно-моторной координации. Упражнение выполняется поэтапно: сначала вместе «рука в руке», затем – пытается самостоятельно удерживать погремушку в руках поочередно. Радуемся вместе, что получается следить за предметом, удерживать его.

6. Упражнение по отрыванию и разминанию пластилина. Сопровождать приговариванием «тяни-тяни», «вот так отрывай и кусочек прилепляй» и т.д. [1].

7. Упражнение «Стучи». Предлагаем погремушкой, барабаном или бубном. Упражнение, как и предыдущее, выполняется поэтапно: сначала «рука в руке», затем – ребенок пытается самостоятельно, удерживая погремушку в руках, трясти ею. Затем стучать по бубну, барабану широкой палочкой, которую может удержать ребенок. Педагог в это время имитирует танец куклы под эту «музыку» или других игрушек, радуется, веселится игре.

8. Прощание. Поддержание и закрепление установленного эмоционального контакта простым диалогом с радостными нотками в голосе и улыбкой.

Вызывание эмоционального отклика у ребенка и закрепление положительного эффекта от занятий способствует формированию различных жизненных и социальных компетенций, которые позволяют ему стать максимально (насколько это возможно) независимым и самостоятельным в решении повседневных задач, включиться в социальную жизнь на доступном для ребенка уровне [3].

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л., Богданова Т.С. Дидактический потенциал мультипликации в развитии речи старших дошкольников с бисенсорными нарушениями // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2021. № 2 (56). С. 18–29.
2. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. СПб., 2006. 224 с.
3. Сафонова Л.М., Беляева О.Л. Подготовка специалистов для работы с семьей детей и подростков с тяжелыми множественными нарушениями развития // Образование обучающихся с сенсорными и бисенсорными нарушениями: теория и практика современности: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов; редакционная коллегия: О.Л. Беляева (ответственный редактор), А.В. Жарова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2020. С. 69–70.

# РОЛЬ МЯГКОЙ САМОДЕЛЬНОЙ ИГРУШКИ В ПОВЫШЕНИИ МОТИВАЦИИ К ЗАНЯТИЯМ У ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

## THE ROLE OF A SOFT HOMEMADE TOY IN INCREASING MOTIVATION FOR CLASSES IN CHILDREN WITH SENSORY IMPAIRMENTS

Т.В. Лусс

T.V. Luss

*Дети с сенсорными нарушениями; самодельная игрушка; сенсомоторная сфера; организация занятий.*

В статье рассматриваются вопросы эффективности применения самодельной игрушки в работе с детьми с сенсорными нарушениями на занятиях и дома с родителями, описываются варианты организации занятий с самодельной мягкой игрушкой.

*Children with sensory impairments; homemade toy; sensorimotor sphere; organization of classes. The article discusses the effectiveness of using a homemade toy in working with children with sensory impairments in the classroom and at home with their parents, describes options for organizing classes with a homemade soft toy.*

**П**атология слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, вызванные нарушениями нервной системы, рассматриваются в дефектологии как сенсорные нарушения у детей, а поражение двух и более анализаторов приводит к множественным нарушениям.

Вопросы оказания коррекционной помощи детям с сенсорными и множественными нарушениями являются приоритетными для отечественной дефектологии [6]. У данной категории детей отмечаются значительные трудности в речевой, психомоторной, поведенческой сферах. Дети, имеющие сенсорные нарушения, могут не реагировать на звук, свет. У них отмечаются речевые нарушения и затруднения в выполнении произвольных движений, иногда дети не могут двигаться совсем без посторонней помощи (при ДЦП, параличах и парезах). Дети имеют затруднения в произношении звуков. В коррекционной работе есть определенные сложности. Однако дети, особенно дошкольного и младшего школьного возраста, очень любят мягкие самодельные игрушки. Значимость игрушки повышается, если ее делают взрослые и привлекают к этому процессу детей [2]. Такие игрушки становятся самыми любимыми, а занятия с их использованием приобретают удивительную теплоту и доверительность [3].

Мягкие самодельные игрушки успешно используются на занятиях в образовательном учреждении и дома с родителями в следующих направлениях:

– выполнение простых игровых действий с мягкими игрушками без оречевления, с оречевлением;

– для игр на развитие движений используются сшитые мячики, которые можно катать по длинным и коротким тряпичным разноцветным дорожкам, вырезанным из различных материалов; перекладывание мячиков разной величины из правой в левую руку, шагание по тряпичным дорожкам в сшитых башмачках. Башмачки одеваются на указательный и средний палец ребенку последовательно на правую и левую руку. Выполняя эти простые действия, можно проговаривать выполняемые игровые действия. Например: – Я качу маленький разноцветный мячик по маленькой белой дорожке. Я качу красно-желтый большой мячик справа-налево по длинной цветной дорожке (рис. 1).



*Рис. 1. Дорожки, мячики и башмачки*

Для развития двигательной сферы хорошо применять куколку (рис. 2) с шитой головкой и платьицем в виде круга. По бокам пришиваются ладошки, а внизу платьица башмачки. К шейке куколки прикреплены ленточки, которые завязываются на шейке у ребенка, а руками ребенок берет кукольные ладошки и вместе с ней (можно перед зеркалом) выполняет упражнения. Взрослый просит помочь куколке поднять руки вверх, развести их в стороны, опустить вниз, промаршировать и т.д. Подобные игровые действия всегда вызывают улыбку, у ребенка поднимается настроение, что активизирует движения его рук, ног, туловища.



*Рис. 2. Куколка для выполнения движений*



*Рис. 3. Животные и месяц*

– Игрушки для развития речи. Это могут быть игры с самодельными животными, куклками, которые затем включаются в театрализованную деятельность. Самодельные животные (кошечки, мышки, лягушки, мишки, слоники, собачки, лошадки и т.д.), сказочные персонажи (гномики, принцессы, месяц, Дед Мороз,



Снегурочка, матрешки и т.д.) (рис. 4). Выкройки для изготовления данных игрушек можно найти в Интернете и в пособиях по шитью мягкой игрушки [4].

– Игрушки для украшения новогодней елочки. Эти игрушки можно выполнить из фетра, а также из белой ткани и покрасить их клеем ПВА, смешанным с корицей и кофе, при помощи щетинистой кисточки.

– Для выполнения артикуляционных упражнений, постановки и автоматизации звуков можно использовать пособие «Матрешка» (рис. 3) (выполненную из фетра как конверт, внутри которого помещаются плоскостные фетровые игрушки (чашечка, лопаточка, ежик для выполнения упражнения «Иголочка», лошадка для выполнения упражнения «Побеги вместе с лошадкой» и т.д.)). Дети с большим удовольствием достают игрушки и выполняют перед зеркалом артикуляционные упражнения.



Рис. 4. Матрешка

Для вызывания и постановки звуков могут использоваться небольшие сшитые игрушки. Для постановки звука Р – ракета или машина; лодочки для вызывания звука Л и т.д.

– Самые замечательные моменты – это когда взрослый предлагает ребенку вместе сделать игрушку. Наступает время чудес, потому что из лоскутков получаются удивительные персонажи. Лучше привлекать ребенка сначала к изготовлению несложных игрушек. Вместе со взрослым ребенок выбирает будущую игрушку, обводит и вырезает выкройку, подбирает ткань (хлопок, фетр, сукно, джинсовые ткани, флис, лен и т.д.), выполняет несложные действия по шитью. Такие занятия могут проходить как кружковая работа в образовательном учреждении, так и дома с мамой или бабушкой. В этом ракурсе мягкая игрушка рассматривается как предмет декоративно-прикладного творчества, которая приобщает детей к традициям национальной культуры, формирует эстетический вкус, способствует эмоциональному развитию. Так можно сшить вместе с ребенком небольшой лоскутный мячик, клоуна-мячик, человечка или зверюшку. Ребенок в

теплой обстановке и тесном контакте со взрослым будет овладевать различными элементами рукоделия. Изготовление мягких игрушек помогает ребенку развить фантазию, чувство формы и цвета, точность и аккуратность, умение пользоваться ножницами, иглой и ниткой, обводить по трафарету, активизируются тактильные ощущения. В процессе изготовления игрушки ребенок знакомится с традициями русского народного художественного творчества. На таких занятиях ребенок может больше раскрыться, что скажется на чувственном познании им окружающего мира. К занятиям по изготовлению игрушек полезно привлекать более старших детей [1; 2; 5]. Тряпичные куклы (девочка Ошибочка, мальчик Карманчик, веселый клоун и т.д.); тряпичные буквы и цифры, буквы и цифры в виде человечков. Это замечательные помощники на занятиях.

Самодельные мягкие игрушки необходимо применять с детьми в раннем, в дошкольном и в школьном возрастах [5]. Размер игрушки также имеет важное значение для ребенка. Эти рукотворные милые игрушки нравятся не только детям, но и взрослым и всегда будут вызывать только положительные эмоции, развивать эстетический вкус, повышать творческую активность [3].

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л., Богданова Т.С. Дидактический потенциал мультипликации в развитии речи старших дошкольников с бисенсорными нарушениями // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2021. № 2 (56). С. 18–29.
2. Лусс Т.В. Роль авторской игрушки в коррекции психофизических нарушений у дошкольников с ОВЗ // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: традиции и инновации: сб. материалов II Международной междисциплинарной научной конференции, 22–23 октября 2020 г. / под общ. ред. О.Н. Усановой. М.: Когито-Центр – Московский институт психоанализа, 2020. С. 295–301.
3. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / сост. вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. М.: Издат. дом «Карпуз», 2000. 272 с.
4. Певзнер М. С. Психические особенности детей при осложненных формах слепоты // Психическое развитие в условиях сенсорных дефектов: материалы XVIII Международного психологического конгресса. М., 1966. С. 236–239.
5. Петухова В.И., Ширшикова Е.Н. Мягкая игрушка. М.: НОТА, 2001. 118 с.
6. Соколянский И.А. Некоторые особенности слепоглухонемых детей до поступления их в школу-клинику // Обучение и воспитание слепоглухонемых. М., 1962. С. 112–142. (Изв. АПН РСФСР; Вып. 121).

## Раздел II.

# СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ И БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

---

### ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И РОДИТЕЛЕЙ (ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ), ВОСПИТЫВАЮЩИХ РЕБЕНКА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, ОСЛОЖНЕННЫМИ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

INTERACTION OF A SPEECH THERAPIST TEACHER  
AND PARENTS (LEGAL REPRESENTATIVES) RAISING A CHILD  
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS COMPLICATED  
BY MENTAL RETARDATION (INTELLECTUAL DISABILITIES)

Л.А. Васина

L.A. Vasina

*Расстройство аутистического спектра, умственная отсталость, сопровождение семьи, беседа, индивидуальные занятия-консультации, информационные технологии, речевой альбом.*

В данной статье представлены возможные формы сотрудничества учителя-логопеда с семьями, воспитывающими детей с расстройствами аутистического спектра.

*Autism spectrum disorder, mental retardation, family support, conversation, individual classes-consultations, information technology, speech album.*

This article presents possible forms of cooperation between a speech therapist teacher and families raising children with autism spectrum disorders.

**С**овременные психолого-педагогические подходы к специальному образованию одной из приоритетных задач рассматривают социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья. Ключевым решением данной задачи может быть комплексное сопровождение ребенка, в которое включаются не только школьные специалисты, но и родители. В настоящее время образовательная организация обеспечивает возможность участия родителей (законных представителей) в разработке адаптированной образовательной программы (АООП), развитии социальной среды организации, в формировании и

реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, а также оказывает поддержку родителям в воспитании обучающихся [4, с. 21].

Потребность оказания поддержки семьям, воспитывающим детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), обуславливается наличием большого числа бытовых, социальных и коммуникативных трудностей, мешающих организации процесса обучения самого ребенка с расстройствами аутистического спектра и его одноклассников. Раньше самым распространенным способом преодоления этих трудностей становилось решение о выведении обучающегося с РАС на заочное обучение. Таким образом, считалось, что надомное обучение открывает возможность создать ребенку комфорт и приспособить процесс обучения к его индивидуальным особенностям. В настоящий момент мы понимаем, что полное избавление от необходимости приспособляться к меняющимся обстоятельствам крайне вредно для детей с РАС. Обучение ребенка с РАС исключительно в среде аутичных сверстников не может способствовать его социальному развитию. Обучающийся с РАС должен иметь возможность следовать образцам социального поведения и коммуникативного взаимодействия [2].

В настоящее время в нашей образовательной организации накоплен успешный опыт интеграции обучающихся с РАС, осложненными умственной отсталостью в общеобразовательную среду, в класс детей с меньшей выраженностью проблем коммуникации. Комфортное обучение детей в классе обеспечивает психолого-педагогическое сопровождение специалистов и включение родителей в процесс коррекционной работы.

Основной целью взаимодействия учителя-логопеда с родителями является совместное составление рабочей программы коррекционных занятий и выстраивание конструктивных отношений между всеми участниками образовательного процесса.

В своей практике я использую разнообразные формы работы с родителями.

Одной из основных индивидуальных форм работы с родителями является беседа. Беседа достаточно информативный и значимый метод в практике изучения детей с РАС. Правильно выстроенная технология беседы с родителями, четкость и последовательность постановки вопросов и анализ полученной информации помогает учителю-логопеду экономить время на собственном экспериментальном изучении ребенка, сформировать гипотезу и правильно выбрать тактику и содержание коррекционной работы при составлении рабочей программы коррекционных занятий.

При проведении беседы необходимо соблюдать следующие требования:

- между участниками необходимо создать доверительно-деловые отношения, от этого напрямую зависит активность родителей;
- учителю-логопеду не следует открыто критиковать воспитательные действия родителей;
- желательно участие в беседе обоих родителей;
- нужно стремиться к выработке у родителей реальных представлений о речевых особенностях ребенка, его трудностях и возможностях;

– беседу с родителями следует строить на доступном для них уровне использования терминологии, четко структурируя предъявляемый материал;

– беседа должна учитывать родительское чувство любви к ребенку (необходимо подчеркивать достоинства и достижения даже самых тяжелых детей, подробно разъяснять структуру и механизм речевого дефекта и давать конструктивные предложения по их преодолению);

– нельзя строить беседу на выделении только недостатков ребенка. Это может вызывать агрессию у родителей по отношению к учителю-логопеду или пессимизм в отношении эффективности и целесообразности коррекционной помощи [3].

Еще одной формой работы являются индивидуальные занятия-консультации с ребенком в присутствии родителей, которые проводятся раз в четверть с целью демонстрации специальных логопедических приемов для повышения педагогической компетенции родителей. На занятиях стараюсь родителей сделать активными участниками. Вовлекаю их в совместную деятельность с ребенком, вместе выполняем артикуляционную гимнастику, находим предметные картинки и т.д. Одновременно обращаю их внимание, насколько удачен тот или иной прием, к какому результату он ведет.

Родители не всегда сразу становятся активными участниками занятий, иногда они предпочитают быть сторонними наблюдателями. В таких случаях включение родителей в занятие происходит постепенно, при этом учитель-логопед обращает внимание на то, что знания и умения, полученные на занятиях, нужно закреплять и отрабатывать с ребенком дома. Рекомендации для родителей оформляю в письменном виде. Они должны быть достаточно четкими и конкретными, и выполнимыми родителями с учетом их материальных и социально-культурных возможностей. Нужно обязательно попросить родителей ознакомиться с рекомендациями и задать интересующие их вопросы. При следующих встречах обсуждается процесс динамики речевого развития и эффективность рекомендаций, что позволяет при необходимости скорректировать индивидуальную рабочую программу логопедических занятий.

В последнее время активно внедряем в практику еще одну совместную форму взаимодействия специалистов и родителей – семейная гостиная. На первой встрече «Давайте познакомимся» родители рассказывают педагогам о своей семье, о ее традициях, о характере детско-родительских отношений.

Специалисты психолого-педагогического сопровождения рассказывают об организации своей коррекционной работы. Учитель-логопед раскрывает цель и направления логопедической работы. Это позволяет родителям ознакомиться с работой учителя-логопеда и в дальнейшем лучше понимать важность своего участия при составлении индивидуальной рабочей программы коррекционных занятий по формированию понимания речи и доступных средств коммуникации.

Следующая встреча семейной гостиной проходит в конце первого полугодия по теме: «Наши успехи». Учебные достижения каждого обучающегося индивидуальны. Поэтому специалисты для каждой семьи презентуют индивидуальный

буклет с фотографиями ребенка и описанием его результатов на коррекционных занятиях.

Третья встреча проходит в конце учебного года. На ней некоторые родители делятся своим семейным опытом воспитания и обучения. Администрация образовательной организации проводит анкетирование «Нам важно Ваше мнение», в которое включены вопросы об уровне организации логопедической помощи.

Продуктивной формой общения специалистов и родителей в условиях пандемии стали выпуски журнала «Живчик» в электронном виде. У учителя-логопеда есть своя рубрика, в которой размещен материал, направленный на формирование и развитие речи. Задания выполняются детьми в домашних условиях под контролем взрослых. К каждому заданию дана четкая инструкция и образец выполнения.

Не менее интересной формой общения с родителями является проектная деятельность, которая обеспечивает современный интегрированный подход обучения детей с РАС.

Наша образовательная организация принимает участие в апробации интерактивной среды «Говорящие уроки» в рамках реализации проекта КГПУ им. В.П. Астафьева. Благодаря использованию информационной компьютерной технологии родители совместно с учителем-логопедом не только формируют базовые учебные действия по коррекционному курсу «Альтернативная коммуникация», но и отслеживают учебные достижения своего ребенка [1]. В процессе обучения родителей данной технологии между ними и учителем-логопедом установились позитивно-деловые отношения, повысилась родительская компетенция.

Успешному формированию и развитию импрессивной и экспрессивной речи способствует речевой альбом. Для каждого обучающегося альбом составляется индивидуально с учетом его речевых возможностей. Оформляют его все участники образовательного процесса. Взрослые совместно с ребенком наклеивают и подписывают картинки, фотографии, обозначающие слова-предметы. Если ребенку доступно понимание слова, обозначающего предмет, то к нему подбирают слова-действия, слова-признаки. С опорой на картинки составляют простые предложения. Постепенно задания усложняются, на страницу альбома приклеивается сюжетная картинка, ребенок должен закончить предложения с опорой на картинку.читающим детям предлагается выбрать предложение, соответствующее сюжету картинки. Детям нравится такая форма работы, они бережно относятся к своим альбомам. Родители отмечают, что речевые альбомы способствуют улучшению понимания речи и формированию доброжелательных отношений с детьми при совместном обучении на доступном материале.

Представленные формы взаимодействия учителя-логопеда с родителями позволяют создать благоприятную коррекционно-развивающую среду для формирования и развития речи не только в образовательной организации, но и в домашних условиях с использованием полного объема родительских ресурсов и учетом образовательных потребностей детей с РАС.

## Библиографический список

1. Зорина Е.М., Проглядова Г.А. Создание педагогических условий для формирования коммуникативных навыков у детей с умеренной умственной отсталостью // Детство, открытое миру. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2020. С. 203–206.
2. Мамаева А.В., Антонова Т.С., Денисова К.Ю., Килина С.Ю. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 41–51.
3. Никольская О.С. Специальный федеральный государственный образовательный стандарт для детей с нарушениями развития аутистического спектра // Дефектология. 2010. № 2. С. 3–18.
4. Серебrenникова С.Ю. Взаимодействие специалистов и родителей ребенка, имеющего нарушения речевого развития. Иркутск, 2011. 40 с.
5. Федеральный государственный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью: утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670> (дата обращения: 28.10.21).

# **ИНТЕГРАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКАХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

## **INTEGRATION OF INTERDISCIPLINARY INTERACTION IN THE LESSONS OF SPEECH THERAPY CORRECTION IN SCHOOLCHILDREN WITH SEVERE AND MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS**

**М.В. Игнатьева**

**M.V. Ignatieva**

*Интеграция, мониторинг здоровья, робототехнические технологии, межпредметное взаимодействие.*

**В статье представлен опыт работы по внедрению системы комплексного обследования здоровья на основе отечественной технологической платформы у обучающихся с ТМНР и робототехнических систем на уроках логопедической коррекции. Интеграция межпредметного взаимодействия как цель должна дать ученику с тяжелыми и множественными нарушениями развития единое представление об окружающем мире для дальнейшей самостоятельной жизни.**

*Integration, health monitoring, robotic technologies, interdisciplinary interaction.*

**This article presents the experience of implementing a comprehensive health examination system based on a domestic technological platform for students with TMNR and robotic systems in speech therapy correction classes. The integration of interdisciplinary interaction as a goal should give a student with severe and multiple developmental disabilities a unified idea of the world around them for further independent life.**

**В** условиях современного мира детям с ограниченными возможностями здоровья оказывается значительная государственная поддержка. Множество социально-образовательных инициатив и федеральных программ направлено на реабилитацию, социальную защиту и комплексное сопровождение детей с особыми образовательными потребностями.

Наше образовательное учреждение приняло участие в федеральной государственной программе «Развитие фармацевтической промышленности на 2013–2020 гг.» и в федеральном проекте «Современная школа», в рамках которых мы получили комплекс современного оборудования для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Практика использования данного оборудования показала эффективность интеграции различных направлений с детьми с ТМНР, особенно следует отметить интеграцию межпредметных связей на уроках логопедической коррекции.

Интеграция предметов позволяет сформировать у обучающихся с ТМНР элементарные представления о единстве окружающего мира, скорректировать дис-



пропорцию знаний и умений, научить учащихся оперировать ими в реальной жизни на основе имеющихся представлений [1].

Интеграция межпредметного взаимодействия на моих уроках логопедической коррекции идет по следующим направлениям: мониторинг здоровья, биологическая обратная связь: коррекция голоса и речи, робототехнические технологии.

### **1. Мониторинг здоровья**

Участвуя в реализации Федеральной государственной программы «Развитие фармацевтической и медицинской промышленности на 2013–2020 гг.», в школе разработан и реализован проект под моим руководством по мониторингу здоровья обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, основанный на базе отечественной технологической платформы.

В ходе реализации проекта был оборудован кабинет здоровья и разработана программа коррекционного курса «Уроки здоровья», в котором задействовано уже более 400 обучающихся.

По результатам мониторинга мы пришли к выводу, что одним из направляющих компонентов для развития речевой деятельности и других высших психических функций является мониторинг психофизиологического состояния детей-инвалидов. Направления: МОДУЛЬ «СКУС» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПУЛЬТА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ. Программный модуль «Система контроля уровня стресса» предназначен для проведения психофизиологического исследования, включающего предъявление визуальных стимулов и измерение скорости реакции, и определения функциональной готовности, т.е. идет проверка «работоспособности» нервной системы.

Испытуемому дается инструкция: «При появлении вспышки света как можно быстрее нажмите на кнопку». Полученный уровень возможностей позволяет отследить способность испытуемого формировать адекватную инструкцию и достаточно длительно ее удерживать.

ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИИ ВНЕШНЕГО ДЫХАНИЯ «SPIRO. CARE FUSION». Спирометр является основным прибором, применяющимся для оценки дыхательной системы и измерения жизненной емкости легких. Дети с ТМНР отличаются слабой дыхательной мускулатурой и недостаточной силой выдоха, что является немаловажным показателем для правильных артикуляционных поз произносимых звуков и речевого развития в целом. Спирометр определяет объем воздуха, поступающего из легких, учитывает колебания и частоту.

Таким образом, мониторинг здоровья обучающихся с ТМНР позволяет интегрировать полученные сведения в логопедическую деятельность и на основе автоматизированных данных корректировать выявленные отклонения на технологическом уровне.

**2. «БОС. Коррекция голоса и речи»** непрерывно взаимодействует с предыдущим направлением. Результаты мониторинга здоровья показывают, что наиболее уязвима и слабо развита у обучающихся с ТМНР дыхательная мускулатура. Возникает необходимость развития диафрагмально-релаксационного типа дыхания для нормализации внутреннего физиологического состояния школьников.

Следует отметить, что после коррекционной работы с помощью технологии «БОС» тренд успешных попыток по развитию правильного дыхания у данной категории обучающихся достаточно высок.

Одной из наиболее эффективных программ с отработкой практических приемов диафрагмально-релаксационного дыхания является программа «Голос и речь» (Институт БОС, г. Санкт-Петербург»). Данная версия программы подходит для говорящих детей с ТМНР и использует 2 режима обучения «Слушаем» и «Читаем». Присутствует индикатор речевого дыхания, скорости чтения, начало вдоха и выдоха. Игра комплексная, содержит несколько направлений: речевое дыхание, литературное чтение, чтение слогов, скороговорки, пальчиковая гимнастика, и адаптирована на индивидуальные возможности ребенка [2].

Для неговорящих и слабоговорящих обучающихся с ТМНР использую такие комплексы программ с отработкой речевого дыхания, как «Артикуляционная гимнастика, пальчиковая гимнастика, учитель звуков (можно использовать для постановки и автоматизации любого звука с регулировкой уровня, опираясь на индивидуальные возможности ребенка).

Для коррекции пространственных представлений с упражнениями по технике дыхания животом использую демо-версии программ, которые доступны обучающимся с ТМНР и печатные варианты учебно-методического комплекса института БОС «Учись говорить правильно»: «Цвета», «Большой – маленький», «Низкий – высокий», «Слева – справа», «Ловкость рук и мимика лица» (элементы биоэнергопластики) [3].

Отследить тренд успешных попыток диафрагмально-релаксационного дыхания при работе с вышеперечисленными комплексами у обучающихся с ТМНР я могу с помощью следующего интегрированного направления: «БОС. Колибри». Система биологической обратной связи позволяет провести элементы психоэмоциональной коррекции на основе регистрации и анализа биопотенциалов мозга.

Для неговорящих обучающихся я провожу облегченные психофизиологические тренинги для коррекции функциональных расстройств при широком спектре заболеваний нервной системы.

Для учителя на экране монитора виден график электромиограммы, для ребенка на втором мониторе показана игра из любой смежной области на выбор учителя: пословицы, релаксация, пчелки, самолеты, пазлы, математические представления, автогонки, фразовая речь.

Использование подобных обучающих игр и программ по смежным областям знаний позволяет в игровой форме одновременно интегрировать обучение навыка правильного дыхания и содержания учебного предмета.

3. Интеграция на моих уроках осуществляется и по другому внутрипредметному направлению: освоение и внедрение **робототехники** в логопедическую деятельность. Этому способствовала реализация проекта «Доброшкола» Федерального проекта «Современная школа».

Внедрение элементов робототехники очень нравится детям. Например, при работе над глобальным чтением детям предлагалось доделать подставку к

роботу-тренажеру по технике чтения и выбрать самую низкую скорость. Ребята успешно справлялись с этим заданием. При изучении строения человека ребята заканчивали конструкцию, наблюдали имитацию работы сердца и даже смогли запрограммировать работу. Особое значение имеет преемственность в работе с обучающимися с ТМНР. Ребята из старших классов с удовольствием делают основы конструкций с продуманным планом работы для детей из классов ТМНР. Для неговорящих обучающихся реализуется технология легоконструирования, где обучающиеся могут сконструировать букву, тематическую конструкцию, схематический ответ.

Робототехника для детей с ТМНР – не просто современная технология, а возможность мотивировать к обучению, развивать речь и корректировать ее недостатки, осуществлять коррекцию моторики пальцев рук, развивать элементарное схематическое мышление.

Таким образом, межпредметные связи способствуют повышению мотивации и познавательной деятельности обучающихся. Интеграция как цель должна дать школьнику с ТМНР те же знания, которые отражают связанность отдельных частей мира как системы, научить ребенка с первых шагов обучения представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны, чтобы в конечном итоге научиться жить самостоятельно.

### **Библиографический список**

1. Босова Я.М. Использование цифрового образовательного ресурса в логопедической работе с детьми // Дошкольная педагогика. 2014. № 4. С. 49–51.
2. Проглядова Г.А., Брюховских Л.А., Беляева О.Л., Воронова Т.В. Формирование знаково-символических учебных действий обучающихся младших классов с общим недоразвитием речи III уровня на занятиях учителя-логопеда // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 3 (49). С. 6–14.
3. Сметанкин А., Межевалов А., Ромодин В. Учебно-методический комплекс: «Будь здоров, малыш!». Учебник здоровья для детей дошкольного и младшего школьного возраста. СПб.: ЗАО «Белл», по заказу ЗАО «Биосвязь», 2008.
4. Зверев В.А. «Учись Здоровью»: пособие для 1–4 классов общеобразовательных учреждений. СПб.: Биосвязь. Филиал издательства «Просвещение», 2008.

# **ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДЕТЕЙ 7–8 ЛЕТ С ГЛУБОКИМ НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТИФЛОКОММЕНТИРОВАНИЯ**

## **FORMATION OF IDEAS ABOUT THE SURROUNDING WORLD IN CHILDREN 7–8 YEARS OLD WITH PROFOUND VISUAL IMPAIRMENT THROUGH TYPHLOCOMMENTATION**

**Г.А. Проглядова, М.Э. Обозюк**

**G.A. Proglyadova, M.E. Obozyuk**

*Дети с глубоким нарушением зрения, представления об окружающем мире, коррекционная программа, средства тифлокомментирования.*

В статье сделан обзор исследования, направленного на формирование представлений об окружающем мире у детей младшего школьного возраста с помощью средств тифлокомментирования. Благодаря разработке и апробации коррекционно-развивающей программы «Я и все вокруг меня» у детей с нарушением зрения повысился уровень зрительного восприятия, навыков осязания и мелкой моторики и социально-бытовой ориентировки.

*Children with profound visual impairment, ideas about the world around them, correctional program, typhlokommentation tools.*

The article provides an overview of a study aimed at forming ideas about the world around children of primary school age using typhlokommentation tools. Thanks to the development and testing of the correctional and developmental program “Me and everything around me”, the level of visual perception, tactile and fine motor skills and social orientation has increased in children with visual impairment.

**В**следствие нарушения зрения представления об окружающем мире характеризуются следующими особенностями: неточность, фрагментарность, искаженность, замедленность. Это негативно отражается на учебной деятельности младших школьников, на освоении образовательной программы.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью организации коррекционной работы по формированию представлений об окружающем мире у детей с нарушением зрения.

Методологической основой исследования являются: педагогические подходы к обучению и воспитанию детей с нарушениями зрения В.З. Денискиной, Л.А. Дружиной, А.Т. Литвак, Г.В. Никулиной, Л.И. Плаксиной, Е.Н. Подколзиной, Л.В. Рудаковой, Л.И. Солнцевой, Б.К. Тупоногова, В.А. Феоктистовой и других.

Большое значение при восприятии действительности у детей с нарушениями зрения имеет слух. Пользуясь слуховым восприятием, слабовидящие школьники могут воссоздать сложные синтетические образы и даже своеобразный звуковой пейзаж местности, по своему богатству не уступающий зрительному обозрению природных явлений.

Для развития представлений об окружающем мире у первоклассников с глубоким нарушением зрения разработана специальная коррекционно-развивающая программа внеурочных занятий, включающая комплекс занятий, ориентированных на детей 7–8 лет с глубоким нарушением зрения: тяжелой и средней степенью слабовидения, и содержащая средства тифлокомментирования. Форма и наполнение образовательной программы выстроены с учетом возрастных и физиологических особенностей данной категории детей.

В опытно-экспериментальной работе по оценке эффективности разработанной программы принимали участие две группы детей в возрасте 7–8 лет в количестве 20 человек. В первую группу (экспериментальная группа А) вошли 10 детей с глубоким нарушением зрения: слабовидящие обучающиеся с тяжелой степенью слабовидения, имеющие остроту зрения в пределах от 0,05 до 0,09 (на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции) и слабовидящие обучающиеся со средней степенью слабовидения – с остротой зрения от 0,1 до 0,2 (на лучше видящем глазу в условиях оптической коррекции) с первично сохранным интеллектом. В состав второй группы (контрольная группа В) вошли 10 детей такого же возраста без зрительной патологии с сохранным интеллектом.

В формирующем эксперименте приняли участие 10 первоклассников экспериментальной группы А с нарушением зрения. Эксперимент проводился на базе КГБУК «Красноярская краевая спецбиблиотека». В форме эксперимента выступила коррекционно-развивающая программа внеурочных занятий «Я и все вокруг меня».

Цель программы – проектирование модели образовательной и коррекционно-развивающей работы внеурочной деятельности, направленной на развитие представлений об окружающем мире у слабовидящих первоклассников с помощью средств тифлокомментирования. Задачами программы выступают: овладение компенсаторными умениями и навыками познания окружающего мира; формирование представления о роли сохранных анализаторов в жизнедеятельности человека; освоение доступных способов изучения природы и общества; формирование целостной картины мира; овладение основами экологической грамотности; формирование уважительного отношения к семье, населенному пункту, стране, родной культуре и истории; формирование культуры поведения для обеспечения эффективного и безопасного взаимодействия в социуме; воспитание ответственного отношения к природе.

В рамках развития представлений об окружающем мире у детей 7–8 лет возможны следующие достижения: улучшение показателей развития зрительного восприятия, осязания и мелкой моторики, навыков социально-бытового ориентирования, стремление осуществлять свою деятельность без помощи и участия других людей, в том числе педагога.

Программа включает 12 занятий по пяти темам. Они разработаны в соответствии с учебной программой по предмету «Окружающий мир» и направлены на закрепление полученного материала, обогащение и дополнение представлений и образов. Ключевым аспектом программы является использование во время каждого занятия средств тифлокомментирования. Для этого в качестве приложения к про-

грамме составлено электронное издание на компакт-диске – новый вид мультимедийного издания, предназначенный для первоклассников с нарушениями зрения. Каждой теме соответствует аудиотрек с рассказом, специально адаптированным для восприятия незрячими и слабовидящими детьми. Визуальные изображения, используемые в представленных темах, сопровождаются тифлокомментариями.

Для диагностики особенностей представлений об окружающем мире у детей 7–8 лет с глубоким нарушением зрения применялись следующие методики: определение зрительного восприятия (серия заданий авторов Е.Н. Подколзиной и Т.А. Грищенко), выявление навыков осязания и мелкой моторики (серия заданий Е.Н. Подколзиной и Г.А. Проглядовой), навыков социально-бытовой ориентировки (серия заданий Е.Н. Подколзиной). В процессе выполнения диагностических заданий оценивался характер нарушений, уровень сложности, самостоятельность.

В результате сравнительного анализа диагностических данных до и после проведения формирующего эксперимента выявлено, что у слабовидящих первоклассников значительно расширились предметные представления об окружающем мире. Описание сюжетного изображения стало более точным, подробным и эмоциональным. Внимание слабовидящих школьников начали привлекать мелкие детали, которые ранее оставались незамеченными. Можно выделить лаконичность и последовательность речи. Ответы детей стали самостоятельными, в них присутствуют анализ и обобщение, рассуждение и оценка конкретных ситуаций.

В контрольном эксперименте участвовали две группы – экспериментальная и контрольная. Результаты завершающего эксперимента показали, что уровень развития представлений об окружающем мире у детей экспериментальной группы А преимущественно стал средним и даже приближенным к высоким результатам контрольной группы В, в которую вошли дети с сохранным зрением. Это говорит о достижении планируемых результатов разработанной программы.

Таким образом, экспериментальная проверка программы «Я и все вокруг меня» доказала ее практическую значимость и эффективность. Можно заключить, что использование возможностей средств тифлокомментирования в организации внеурочной деятельности первоклассников с глубоким нарушением зрения способствует формированию более полных представлений об окружающем мире.

### **Библиографический список**

1. Быкова М.В., Готовая И.В., Проглядова Г.А. Формирование познавательной мотивации у старших дошкольников с функциональным расстройством зрения: монография; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. 164 с.
2. Григорьева Л.П. Основные методы развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие. М., 2015. 78 с.
3. Грищенко Т.А. Сенсорное развитие детей на занятиях в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях. М.: Владос, 2014. 96 с.
4. Проглядова Г.А. Современная дошкольная тифлопедагогика: теория и практика: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. 180 с.
5. Волокитина Т.В., Зотова А.А., Попова Е.В. Теоретические и практические аспекты разработки модели коррекционно-развивающего обучения детей с нарушением зрения. Архангельск: КИРА, 2013. 123 с.

# ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ОЦЕНКИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЗРЕНИЯ У ДЕТЕЙ С КОРКОВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

DIDACTIC MATERIAL

FOR ASSESSING THE FUNCTIONAL STATE OF VISION  
IN CHILDREN WITH CORTICAL DISORDERS

Г.А. Проглядова, И.Е. Рябкова

G.A. Proglyadova, I.E. Ryabkova

*Обследование детей с нарушением зрения, корковые нарушения, церебральные нарушения, визуальные предпочтения, поведенческие зрительные реакции.*

В статье описаны особенности проведения обследования зрительного восприятия у детей с ТМНР. Авторами предложены способы адаптации диагностического материала для педагогического исследования зрительных функций.

*Examination of children with visual impairment, cortical disorders, cerebral disorders, visual preferences, behavioral visual reactions.*

The article describes the features of conducting a visual perception examination in children with TMNR. The authors propose ways to adapt diagnostic material for pedagogical research of visual functions.

**Д**ля педагогического обследования детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии (далее – ТМНР), включая детей со слепоглухотой, существуют определенные трудности, касающиеся с определением процедуры обследования, т.е. что учителя-дефектологи будут обследовать и на каком материале проводить педагогическое обследование, т.е. нехватка стимульных материалов для проведения обследования. Это ведет к затруднению грамотного планирования и реализации коррекционно-педагогической помощи детям с ТМНР.

Недостаток работ практического характера подтолкнул нас на поиск средств, методов и приемов, направленных на педагогическую оценку функционального состояния зрения детей с ТМНР.

Для качественной работы учителя-дефектолога-тифлопедагога важно знать не только диагноз врача-офтальмолога, но и качество видения и особенно, как пользуется ребенок своим зрением.

В настоящее время появляются работы, направленные на педагогическую оценку развития детей с ТМНР (Т.В. Розанова, Г.П. Бертынь, Е.Л. Гончарова, Р.А. Мареева, Т.А. Басилова, Н.А. Александрова, Я. ван Дайк, Л. Хювяринен и др.).

Согласно концепции «О трех основных функциональных блоках мозга» А.Р. Лурия выделены основные особенности психической деятельности изучения нарушений психической деятельности при различных локальных поражениях центральной нервной системы, где мозг может быть разделен на три

основных блока, которые имеют собственное строение и роль в психическом функционировании.

Три основных функциональных блока мозга: блок, обеспечивающий регуляцию тонуса и бодрствования; блок получения, переработки и хранения информации, поступающей из внешнего мира; блок программирования, регуляции и контроля психической деятельности.

Повреждение одного из 3-х блоков (или его отдела) головного мозга отражается на любой психической деятельности, так как приводит к нарушению соответствующей стадии (фазы, этапа) ее реализации [7]. Для нашего исследования наибольший интерес представляют возникающие нарушения функций второго блока головного мозга, при которых происходит деформированность пространственных представлений (отсутствие ориентации, взаимосвязи между предметами и явлениями окружающего мира); нарушение сенсомоторных координат (например, согласование глаз и действия рук и т.п.); неловкость, однотипность движений.

Для функциональной оценки зрения нами адаптированы методики И.В. Верещаги, И.В. Моисеевой, А.М. Пайковой и С. Roman-Lantzy.

Исследования С. Roman-Lantzy позволили нам определить основные этапы функциональной оценки зрения:

- зрительная реакция на свет и различение предметов;
- движения глаз;
- функциональные поля зрения;
- восприятие цвета и контрастности;
- светочувствительность и предпочтения;
- навыки зрительного восприятия;
- функциональная острота зрения.

Остановимся подробнее на процедуре обследования.

При подборе стимульного материала мы соблюдали ряд условий:

- пропорциональность соотношений предметов по величине в соответствии с соотношениями реальных объектов;
- учет уровня овладения ребенком символизации;
- высокий цветовой контраст (80–95 %);
- расстояние от глаз ребенка до стимульного материала в зависимости от состояния зрения;
- использование фоновых экранов;
- внешний вид педагога (волосы должны быть прибраны на затылок, яркие украшения: крупные серьги, бусы не допускаются, однотонная, не привлекающая внимания одежда).

Ниже остановимся на адаптированных нами заданиях.

### **Серия 1. Для определения возможности зрительного сосредоточения на предъявляемый стимул**

#### **Задание 1. Установление контакта с ребенком**

**Цель:** определить, сосредоточивает ли ребенок свой взгляд на лице педагога.



**Задача:** зафиксировать, с какого расстояния была получена зрительная реакция: 20, 30, 40, 50 см и т.д.

### **Инструкция**

Педагог, улыбаясь, приближает свое лицо на расстояние 40–50 см, ласково называет ребенка по имени, ожидает 10–15 секунд ответной реакции, затем отклоняется в сторону из поля зрения ребенка, потом снова приближает лицо, называет ребенка по имени, ждет ответной реакции и опять отклоняется в сторону.

Повторить 1–2 раза.

### **Задание 2. Яркий стимул**

**Цель:** выявить, на какой зрительный стимул прослеживается зрительная реакция и с какого расстояния.

**Задача:** с какого расстояния наблюдались хотя бы минимальные зрительные реакции, выражающиеся в фиксации взора на объекте и кратковременном прослеживании за движущимся предметом.

**Оборудование:** яркие объекты (цветные мягкие кубики) и контрастные объекты (черно-белые мягкие кубики).

### **Инструкция**

Начинать предъявлять стимул ребенку с расстояния вытянутой руки (это примерно 50 см). Педагог показывает объект. Если ребенок не демонстрирует никакой реакции, можно погреметь, немного подвигать предмет из стороны в сторону. Если реакции нет с расстояния 50 см, педагог начинает приближать предмет, делая остановки, во время остановок можно снова погреметь, медленно покачать предмет и подождать реакцию.

Минимальное расстояние, с которого предъявляется стимул, у лица ребенка. Если мы наблюдаем четкую реакцию с расстояния 50 см, можно предъявить объект с расстояния 70 см, 100 см.

### **Задание 3. Контрастный стимул**

При отсутствии реакции на лицо и яркий стимул следует провести пробу с контрастными черно-белыми объектами. Педагог предъявляет объект сначала с расстояния 50 см, при отсутствии реакции приближает с остановками на 30, 20, 10 см. Дополнительно можно привлекать внимание ребенка к стимулу звуком или медленным покачиванием объекта. Если отмечают реакцию с 50 см, то объект вновь демонстрируют с 70 см, 100 см.

### **Задание 4. Определение умения прослеживать движение зрительного стимула**

**Цель:** определить, прослеживает ли ребенок движения зрительного стимула от центра лица ребенка по горизонтали влево и вправо, вверх и вниз, по диагонали.

**Задача:** на каком предмете удерживает взгляд;  
при движении прослеживает предмет;  
движения плавные/хаотичные.

**Оборудование:** используется тот стимул, который вызывал наиболее зрительное сосредоточение.

## **Инструкция**

Проба проводится с расстояния с более интенсивным зрительным стимулом: контрастным объектом или фонариком, определенного пробой на сосредоточение.

Педагог располагает объект по центру поля зрения ребенка, привлекает его внимание голосом и медленно перемещает предмет влево, вправо, вверх, вниз, по диагонали и по кругу.

## **Серия 2. Характер визуальных и поведенческих реакций на предлагаемый стимул**

### **Задание 1. Предпочтение цвета**

**Цель:** выявить, какой цвет у ребенка в приоритете.

**Задача:** есть ли у ребенка ярко выраженный цвет в приоритете.

**Оборудование:** предметы яркого цвета (желтый, красный, оранжевый, стальной).

## **Инструкция**

Педагог предъявляет ребенку предмет яркого цвета на черном фоне в поле зрения ребенка, обращая внимание за зрительным сосредоточением.

### **Задание 2. Заинтересованность в движущихся предметах**

**Цель:** определить, умеет ли проследить взгляд за движущимся предметом в поле зрения ребенка.

**Задача:** понять, необходимо ли немного трясти предмет, чтобы ребенок его увидел; проследит ли взгляд, когда предмет бликует (мерцающие предметы)

**Оборудование:** предметы яркого цвета.

## **Инструкция**

Педагог задает движение предметом / частям тела для привлечения внимания ребенка. Затем нужно остановить движение, чтобы дать ребенку возможность исследовать предмет.

### **Задание 3. Атипичные зрительные рефлекс**

**Цель:** выявить, отсутствует или нарушен рефлекс моргания в ответ на приближающийся объект.

**Задача:** спровоцировать рефлекс моргания, когда преподносим предмет к лицу в поле зрения ребенка.

## **Инструкция**

Педагог близко подносит предмет к лицу ребенка.

### **Задание 4. Предпочтения поля зрения**

**Цель:** определить области периферических полей и дисфункции нижнего поля зрения.

**Задача:** выявить примерный угол, на котором ребенок среагировал на игрушку; определить, симметричны ли показатели с двух сторон поля зрения.

**Оборудование:** три одинаковых игрушки (цвет/форма/материал).

## **Инструкция**

Перед ребенком располагается знакомый взрослый с игрушкой в руках, внимание ребенка привлекают к игрушке. В это время специалист стоит за спиной ребенка и держит в каждой руке по игрушке. Он медленно перемещает одну из

игрушек от уха ребенка к центру поля его зрения, при этом другая игрушка остается у уха ребенка. Действовать следует осторожно, не допуская звуков и колебаний воздуха у лица ребенка.

Таким образом, разработка инструментария для исследования детей позволила выделить особенности у детей, которые наблюдались через визуальные предпочтения, поведенческие зрительные реакции, характерные и не свойственные слабовидящим детям, в связи с этим одним из важнейших мероприятий перед началом коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения зрения, является педагогическая оценка функциональных возможностей нарушенного зрения.

### **Библиографический список**

1. Верещага И.В., Моисеева И.В., Пайкова А.М.: Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушениями зрения и слуха / под ред. А.М. Пайковой. М.: Теревинф, 2017. 60 с.
2. Проглядова Г.А., Рябкова И.Е., Чимрова Я.В. Особенности организации обследования детей с нарушением зрения // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 299–302.
3. Christine Roman-Lantzy, Cortical Visual Impairment: An Approach to Assessment and Intervention // Functional Vision Assessment: The CVI Range – 2nd Edition. New York: AFB Press, 2018. 82. 174 p.

# ОЦЕНКА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ЗРЕНИЯ И СЛУХА У ДЕТЕЙ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

## ASSESSMENT OF THE FUNCTIONAL STATE OF VISION AND HEARING IN CHILDREN WITH BISENSORY DISORDERS

Г.А. Проглядова, Я.В. Чимрова

G.A. Proglyadova, Y.V. Chimrova

*Дети с одновременным нарушением зрения и слуха, бисенсорные нарушения, методика обследования детей.*

Данное исследование посвящено изучению функциональной оценки зрения и слуха. В работе уделено внимание педагогическим методам и подходам в решении данной проблемы.

*Children with simultaneous visual and hearing impairment, bisensory disorders, methods of examination of children.*

This study is devoted to the study of functional assessment of vision and hearing. The paper pays attention to pedagogical methods and approaches in solving this problem.

Обучение и воспитание детей с нарушением слуха и зрения осуществляется в постоянном движении и развитии. Главное понять, как ребенок пользуется своим зрением и слухом, как найти значимое, здесь и сейчас, для каждого обучающегося. Актуальным остается отсутствие инструментария для оценки использования зрения и слуха педагогическими методами.

В отечественной тифлопедагогике сложилась практика исследования возможностей зрения у детей раннего возраста педагогическими методами. Этими вопросами занимаются сотрудники Института раннего вмешательства им. Рауля Валенберга, Т.П. Кудрина и др. [2]. Педагогические исследования зрительно-го восприятия у слабовидящихся обучающихся разработаны В.П. Ермаковым, Г.А. Якуниным, в тифлосурдопедагогике имеются методики исследования функциональной возможности зрения и слуха, созданные И.В. Верещагой, И.В. Моисеевой, А.М. Пайковой.

В своих работах Б.К. Тупоногов отмечал, что тифлопедагог должен четко представлять, что и как видит ребенок, какие у него зрительные возможности.

Для полноты понимания зрительных возможностей необходимо знать: поле зрения ребенка, периферическое зрение, цветоощущение, световую чувствительность, бинокулярность, глубинное зрение, состояние прослеживающих функций зрения [3].

Свою работу мы начали с определения отличий между медицинским и функциональным обследованием зрения и слуха.

Медицинское обследование зрения и слуха заключается в том, что офтальмологи и сурдологи проводят клинические тесты с целью обследования здоровья.

Функциональное обследование зрения и слуха – это когда педагог использует предметы, чтобы узнать, как ученик пользуется зрением и слухом в естественной среде при выполнении повседневных действий.

Также можно дать определение, что это инструмент и спланированное наблюдение, которые помогают определить текущее состояние функционирования зрительной и слуховой системы.

Проведя анализ научно-педагогической литературы по проблеме исследования, нами была адаптирована методика исследования возможности зрения и слуха И.В. Верещага, И.В. Моисеева, А.М. Пайкова с опорой на методики С. Roman-Lantzy [1; 4].

Разработанная методика позволила составить программу, цель которой заключалась в определении оценки зрительных и слуховых возможностей детей, основных направлений работы специалистов, составления рекомендаций по формированию индивидуальной коррекционно-развивающей работы.

**Данная программа включает в себя несколько этапов:**

**Первый этап** – сбор информации о ребенке.

**Второй этап** – обследование ребенка, используя комплекс методов: диагностические пробы, наблюдение в его самостоятельной жизни, беседа с близкими ребенку людьми.

**Третий этап** – обсуждение предварительных результатов и заполнение протокола.

**В программе разработана психолого-педагогическая оценка зрения.**

В комплекс обследования детей входило два блока заданий, состоящих из серий:

**Блок 1. Оценка функциональных возможностей зрения**

Серия 1. Определение возможности зрительного сосредоточения на предъявляемом стимуле:

Задание 1. Установление контакта с ребенком.

Задание 2. Яркий стимул.

Задание 3. Кавер-тест.

Задание 4. Определение умения проследивать движение зрительного стимула.

Серия 2. Определение остроты зрения:

Задание 1. Модифицированная методика «Проба с крошками».

Серия 3. Оценка зрительного восприятия:

Задание 1. Тест на оценку цветоощущения.

Серия 4. Тест на сформированность зрительных образов.

Задание 1. Реальные объекты.

Задание 2. Предметные картинки.

Задание 3. Карточки с буквами (для детей школьного возраста).

**Блок 2. Характер визуальных и поведенческих реакций на предлагаемый стимул**

Задание 1. Предпочтение цвета.

Задание 2. Заинтересованность в движущихся предметах.

Задание 3. Атипичные зрительные рефлексy.

Задание 4. Предпочтения поля зрения.



Дети, которые приняли участие в эксперименте, шли на контакт, достаточно понимали обращенную речь. Но при этом реакция на шепотную речь у большинства отсутствовала, дети реагировали только на шумовые стимулы.

В ходе обследования нам удалось получить сведения о характере реакций. Мы узнали: звучание каких игрушек и с какого расстояния слышит ребенок, может ли он определить, откуда идет звук и с какого расстояния. В коррекционной работе с детьми одним из главных мероприятий является педагогическая оценка функциональных возможностей нарушенного зрения и слуха, так как офтальмологический диагноз не дает достаточной информации о его качественных характеристиках. Поэтому важно понимать и знать, как функционирует зрение и слух при исследовании, как работать с детьми, у которых есть явные проявления зрительных и поведенческих реакций. Также необходимо уделять особое внимание в подборе специального диагностического и коррекционного материала.

### **Библиографический список**

1. Верещага И.В., Моисеева И.В., Пайкова А.М. Психолого-педагогическая диагностика детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития, включающими нарушениями зрения и слуха / под ред. А.М. Пайковой. М.: Теревинф, 2017. 60 с.
2. Кудрина Т.П. Методика психолого-педагогического обследования функциональных возможностей нарушенного зрения у детей младенческого и раннего возрастов // Дефектология. 2014. № 5. С. 61–67.
3. Проглядова Г.А., Рябкова И.Е., Чимрова Я.В. Особенности организации обследования детей с нарушением зрения // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 299–302.
4. Тупоногов Б.К. Основы коррекционной педагогики: учеб. пособие. М.: Город Детства, 2008. 224 с.
5. Christine Roman-Lantzy, Cortical Visual Impairment: An Approach to Assessment and Intervention // Functional Vision Assessment: The CVI Range – 2nd Edition. New York: AFB Press, 2018. 82. 174 p.

# ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

## THE ACTIVITY OF A SPEECH THERAPIST TEACHER TO ACCOMPANY STUDENTS WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISORDERS

В.В. Селезнева

V.V. Selezneva

*Тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР), умственная отсталость умеренной и тяжелой степени, специальная индивидуальная программа развития (СИПР), логопедическое сопровождение, индивидуально-типологические особенности и образовательные потребности обучающихся.*

Представлена система работы учителя-логопеда по сопровождению обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития, отражена специфика коррекционно-развивающей работы учителя-логопеда.

*Severe multiple developmental disorders (TMNR), moderate and severe mental retardation, special individual development program (SIPR), speech therapy support, individual typological features and educational needs of students.*

The system of work of a speech therapist teacher to accompany students with severe multiple developmental disorders is presented, the specifics of the correctional and developmental work of a speech therapist teacher are reflected.

**В** КГБОУ «Красноярская школа № 5» обучаются 557 школьников с ментальными нарушениями, среди них также обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития (нарушениями опорно-двигательного аппарата, расстройства аутистического спектра, нарушениями слуха и др.). Обучающиеся получают образование в школе, на дому, а также в условиях психоневрологического интерната (ПНИ). Все обучающиеся нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении, позволяющем удовлетворять особые образовательные потребности каждого ребенка [1].

Нарушения довербального и вербального общения проявляются в виде специфических речевых нарушений (вплоть до полного отсутствия речи) без попыток компенсировать этот недостаток жестикуляцией и мимикой. К особенностям поведения обучающихся можно отнести: неспособность адекватно использовать зрительный контакт, мимическое выражение, жестикуляцию; нарушение реакции на взрослых и сверстников, отсутствие модуляции поведения в соответствии с социальной ситуацией; нарушение игровой деятельности (отсутствие подражательных, ролевых игр); чрезмерное внимание к нефункциональным элементам объектов (запах, шум, вибрации) [4].



Специалистами и педагогами школы организуется комплексное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся данной категории. Необходимым условием психолого-педагогического сопровождения является междисциплинарное взаимодействие. В соответствии с рекомендациями Центральной (территориальных) ПМПК, с обучающимися ведут работу педагог-психолог, учитель-дефектолог, учитель-логопед, учитель по адаптивной физкультуре, инструктор ЛФК. При необходимости организуется сопровождение тьютора.

Деятельность специалистов и педагогов направлена на создание благоприятных условий для развития, обучения и воспитания обучающихся с нарушениями развития; реализацию особого вида помощи ребенку в обеспечении эффективного развития, социализации, сохранения и укрепления здоровья, защиты прав детей и подростков в условиях образовательного процесса; разработку и реализацию коррекционных программ, направленных на преодоление психолого-педагогических проблем обучающихся [2].

Деятельность команды междисциплинарного взаимодействия по сопровождению обучающихся с ТМНР предполагает этапы:

- 1) диагностический;
- 2) коррекционно-развивающий;
- 3) аналитический.

*1. Диагностический этап.* Специалистами проводятся диагностические занятия с целью определения уровня развития ребенка. Команда сопровождения: обсуждает результаты диагностики на школьном психолого-педагогическом консилиуме (ППК), систематизирует данные диагностического обследования с целью выявления индивидуальных особенностей и образовательных потребностей ребенка, определяет задачи образовательного процесса и разрабатывает специальную индивидуальную программу развития (СИПР) обучающегося.

Учитель-логопед выявляет особенности речевого развития ребенка, степень сформированности коммуникативных навыков, определяет возможность использования невербальных средств коммуникации, технических устройств, способствующих развитию навыка общения.

*2. Коррекционно-развивающий этап.* Работа команды психолого-педагогического сопровождения на данном этапе заключается в проведении уроков и коррекционно-развивающих занятий в соответствии с разработанной СИПР.

Учитель-логопед использует в своей работе эмоционально-смысловой подход, средства альтернативной коммуникации, методику работы над осознанностью чтения (Л.А. Виноградова), связной речью (В.К. Воробьева), методику Л.Г. Нуриевой «Обучение безречевых детей», использование тетради логопедических домашних заданий для безречевых детей.

Направления деятельности учителя-логопеда: активизация речевой деятельности ребенка, развитие спонтанной речи в быту и игре, развитие речи в обучающей ситуации, коммуникативно-речевых функций ребенка (с использованием жестов, звуков/слов, карточек, фотографий и т.п.) [3].

Предполагаемые результаты работы на начальном этапе (обучающиеся 1–4 классов): у ребенка постепенно происходит успешная адаптация к обучению;

освоены элементарные базовые учебные действия; сформированы элементарные коммуникативные навыки и навыки самообслуживания; уменьшается количество проявлений агрессии и ауто-агрессии; выработаны основы социально-приемлемого поведения; сформирован элементарный навык взаимодействия со взрослым (учитель, родители) и сверстниками.

Деятельность учителя-логопеда на начальном этапе направлена на вовлечение ребенка в контакт, использование приема «рука в руке»; организацию деятельности в паре «взрослый–ребенок»; обучение пониманию и выполнению речевых инструкций «Дай!», «На!»; обучение использованию указательного жеста для привлечения внимания, увеличения времени фиксации взгляда на предмет [5].

К концу обучения в начальной школе предполагается достижение обучающимися следующих результатов: расширение социальных контактов; сформированность элементарных общеучебных навыков, развитие элементарных навыков коммуникации; усвоение модели социально-приемлемого поведения в школе и за ее пределами.

На следующем этапе деятельность учителя-логопеда направлена на обучение выполнению действий по подражанию; ориентированию на плоскости листа бумаги по подражанию; использованию альтернативных средств коммуникации; развитие звукоречевой активности на доступном для ребенка уровне; выполнению действий по образцу; формирование и развитие навыка глобального чтения; обучение выполнению действий по устной инструкции [3].

На заключительном этапе работы деятельность учителя-логопеда направлена на расширение и актуализацию словарного запаса; развитие звукоречевой активности; развитие навыка глобального чтения; составление ответов на вопросы с использованием альтернативных средств коммуникации; работа над пониманием и использованием слов-обобщений; упражнения в списывании слов, предложений печатными буквами (при условии доступности данного навыка).

1. *Аналитический этап.* На заседании школьного ППк проводится анализ мониторинга сформированности ключевых компетенций обучающихся с ТМНР. При необходимости обсуждается внесение изменений в СИПР, содержание программы своевременно корректируется, затем измененная программа утверждается всеми участниками образовательного процесса. В особо тяжелых случаях нарушения развития ребенка потенциал ребенка ограничен, и вся работа команды специалистов направлена на формирование и развитие жизненно важных социальных компетентностей.

Особое значение в школе уделяется созданию специальных образовательных условий для получения образования обучающимися с тяжелыми множественными нарушениями развития [2].

Определение механизмов создания специальных условий и принципов адаптации образовательной среды в отношении обучающихся, имеющих разнообразные образовательные потребности, является результатом реализации указанных в стандартах требований по созданию комфортно-развивающей среды, с учетом из образовательных потребностей и индивидуально-типологических особенно-

стей, которая обеспечивает качество образования, его доступность и привлекательность для всех участников образовательного процесса [3].

Адаптация образовательной среды для обучающихся с ТМНР обеспечивается путем оснащения образовательной организации специальным оборудованием для организации образовательного процесса обучающихся различных нозологий.

При организации коррекционно-развивающей работы с обучающимися с ТМНР специалисты школы используют возможности специального многофункционального кабинета, где находятся модульные столы и стулья и проектор. В учебной зоне кабинета проводятся индивидуальные и подгрупповые коррекционно-развивающие занятия с использованием современного оборудования и программного обеспечения.

Рабочее место обучающихся с НОДА в случае выраженных двигательных расстройств, тяжелого поражения рук, препятствующего освоению графомоторных навыков, специально организовано с учетом возможностей и особенностей моторики, восприятия, внимания; для создания оптимальных условий предусмотрены индивидуальные средства фиксации.

Для обучающихся с расстройствами аутистического спектра оборудованы индивидуальные рабочие места, парты с перегородками, позволяющими создать индивидуальную учебную зону. В процессе проведения занятий используется специализированное сенсорное оборудование, способствующее формированию правильного восприятия тактильных ощущений и положения собственного тела в пространстве [5].

Для обучающихся с нарушениями зрения предусмотрено увеличение уровня освещенности рабочего места, выполнение требований к дидактическому материалу и наглядности, оснащение специальными техническими средствами для увеличения изображений и текста [2; 3].

Учителями-логопедами и учителями-дефектологами используется образовательная система Multimind (Мультимайнд). Применение программного обеспечения данной системы способствует развитию у обучающихся младшего школьного возраста зрительной и слуховой памяти, элементарных математических представлений, формированию фразовой речи. В состав комплекта входит мультимедийное программное обеспечение и интерактивный рабочий стол, оснащенный удобной клавиатурой и двумя пультами управления, встроенной камерой для распознавания различных дидактических материалов и действий обучающихся.

При проведении индивидуальных и подгрупповых занятий используется комплекс для профилактики и коррекции дисграфии «Море словесности». Коррекционно-развивающие задания и упражнения направлены на развитие зрительного внимания и памяти, слухового восприятия, что способствует коррекции различных видов дисграфий.

Коммуникаторы Go Talk Button используются специалистами при проведении занятий по формированию коммуникативных навыков и работе с обучающимися с отсутствием речи.

Использование таймера способствует преодолению нежелательных поведенческих реакций ребенка во время занятий. Кроме того, использование таймера

возможно при приучении к визуальному расписанию обучающихся с расстройствами аутистического спектра, в процессе работы с обучающимися с низкой мотивацией к учению.

Специалисты школы отмечают, что использование специализированного оборудования и современного программного обеспечения способствует повышению эффективности освоения обучающимися с ТМНР коммуникативных навыков.

Деятельность учителя-логопеда предусматривает включение родителей обучающихся в образовательный процесс. Учитель-логопед, как и другие специалисты школы, ведет информационно-просветительскую работу с родителями обучающихся. Основными формами работы являются групповые и индивидуальные консультации с выдачей рекомендаций, обучающие тренинги, родительские общешкольные и классные собрания, родительские конференции, деятельность родительского клуба «Счастливая семья».

В свою очередь, представители родительского сообщества делятся своим опытом работы – организуют обучающие семинары, проводят социально значимые акции, разрабатывают и реализуют социальные проекты, что способствует повышению качества образовательного процесса.

Таким образом, сопровождение обучающихся с ТМНР направлено на:

- формирование у обучающихся интереса к окружающим людям;
- моделирование ситуаций, позволяющих ребенку проявить и развить свои способности;
- обеспечение условий для развития у обучающихся коммуникативных навыков, умения пользоваться речью как средством коммуникации с использованием любых доступных речевых средств общения (вербальных и невербальных) в различных ситуациях общения со сверстниками и взрослыми.

Результаты работы, отмеченные в ежегодных аналитических отчетах специалистов школы, подтверждают эффективность предложенной системы деятельности, при условии систематического, последовательного обучения.

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л. Результативность интегрированного обучения слабослышащих учащихся в общеобразовательной школе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2008. № 1. С. 57–63.
2. Гончаренко М.С., Манелис Н.Г., Семенович М.Л., Стальмахович О.В. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / под общ. ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 177 с.
3. Использование специализированного оборудования для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / сост.: В.С. Городицкая, И.А. Журавлева; под общ. ред. Л.В. Максимовой; автономное учреждение дополнительного профессионального образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Институт развития образования». Ханты-Мансийск: Институт развития образования, 2020. 55 с.
4. Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Гусейнова А.А., Мануйлова В.В. Инклюзивное образование: специальные условия включения обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство: учебное пособие. М.: Национальный книжный центр, 2018. 112 с.
5. Морозова Т.И. Методические рекомендации по коррекции нарушений речевого развития при детском аутизме // Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции / под ред. С.А. Морозова. М., 2001. 179 с.

# ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ РЕБЕНКА С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ И ДОМА

## THE EFFECTIVENESS OF THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOR THE ORGANIZATION OF SUCCESSFUL EDUCATION OF A CHILD WITH SEVERE AND MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN SCHOOL AND AT HOME

Т.А. Демагина, А.В. Мамаева

T.A. Demagina, A.V. Mamaeva

*Тяжелые множественные нарушения развития, навык чтения, образовательный мониторинг, интерактивная среда, информационные компьютерные технологии.*

В статье представлен опыт эффективного использования мониторинга навыка чтения в интерактивной среде «Говорящие уроки» для организации успешного обучения ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

*Severe multiple developmental disorders, reading skill, educational monitoring, interactive environment, information computer technologies.*

The article presents the experience of effective use of reading skill monitoring in the interactive environment «Talking Lessons» for the organization of successful education of a child with severe and multiple developmental disabilities.

**В** федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (далее – Стандарт) обозначены обязательные требования для эффективной реализации и освоения обучающимися данной категории адаптированной основной общеобразовательной программы (далее – АООП) [4].

Вместе с тем педагогические работники имеют право выбора методик обучения и воспитания, методов оценки достижений обучающихся с умственной отсталостью, разработки критериальной оценки результатов освоения АООП.

На протяжении нескольких лет специалисты нашей школы участвуют в апробации интерактивной среды «Говорящие уроки» в рамках реализации сетевого проекта КГПУ им. В.П. Астафьева и образовательных организаций г. Красноярска и Красноярского края.

Мы участвуем в апробации данной технологии второй год, в работе с обучающимся шестого класса Сашей М., ребенком с умеренной умственной отсталостью, нарушением опорно-двигательного аппарата и зрения. Саша М. поступил в 5 класс нашей школы в 2020 году из другого региона. Со слов мамы, ребенок

хорошо владел навыками чтения и письма. Проведя первичную диагностику в начале учебного года, мы выявили стойкие трудности в формировании данного навыка. С результатами диагностики были ознакомлены родители, но согласиться с существующими проблемами сына отказались.

Мы предложили родителям принять участие в апробации данной технологии, совместно провели пробную диагностику. Результаты первого «домашнего включения» вызвали недоверие родителей к данной программе, они по-прежнему отрицали наличие у ребенка трудностей в освоении навыка чтения. После совместного анализа результатов второй «домашней диагностики» нам удалось прийти к единому мнению в интерпретации полученных результатов. Ситуация взаимопонимания позволила родителям принять проблему, выйти на тесное взаимодействие не только с учителем, но и со специалистами сопровождения. Семья стала обращаться за помощью, более спокойно относиться к успехам и неудачам сына.

Хочется остановиться на тех изменениях, которые произошли у Саши М. в процессе мониторинга. На начальном этапе диагностики мальчик с опаской рассматривал не только изображения на экране, но и слушал голос комментатора, постоянно держал взрослого за руку, проявлял лишь редкие попытки самостоятельного переключения слайдов. За три диагностических включения он освоил самостоятельную работу с компьютерной мышью, стал с нетерпением ждать следующего «включения», но самое главное – страх перед компьютерной техникой, который возникал в самом начале мониторинга, исчез.

Сейчас Саша проходит диагностику, самостоятельно справляясь с заданием не только на компьютере или планшете, но и приобрел опыт работы с сенсорной панелью на телефоне. Это стало значимым для него достижением, мальчик стал успешен в обращении с одним из самых востребованных в современном мире носителей цифровой техники. Участие родителей в осуществлении диагностических включений, обсуждении результатов, составлении программы работы на основе результатов мониторинга позволило снять «семейный запрет» на использование сыном цифровых носителей.

Важно, чтобы удовлетворение особых образовательных потребностей обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития обеспечивалось дозированным расширением образовательного пространства не только внутри организации, но и за ее пределами.

По запросу родителей мы подключили Сашу к интерактивной образовательной онлайн-платформе «Учи.ру». Мальчик занимается по программе 1 класса, материал по учебным предметам (русский язык, математика, окружающий мир) мы подбираем, анализируя опыт предыдущего выполнения заданий. Периодичность обновления заданий один раз в две недели. Под контролем мамы Саша выполняет задания и получает от этой деятельности огромное удовольствие. И если раньше мальчик только наблюдал за младшим братом, обучающимся лицея, который выполнял задания в аналогичной системе, то сейчас он самостоятельно справляется с заданиями. Саша является единственным учеником нашей школы, который дополнительно обучается на данной платформе.

Применение в образовательной деятельности современных информационных технологий позволяет эффективно использовать возможность объективной оценки достижений каждого обучающегося. Мониторинг навыков чтения существенно облегчает труд педагога, ведь постоянные включения с определенной периодичностью позволяют отследить динамику развития обучающегося, откорректировать дальнейшие направления работы, а также наиболее эффективно и целенаправленно построить индивидуальный маршрут каждого обучающегося.

Благодаря диагностике нам удалось определить «зону ближайшего развития» ученика, выбрать приоритетные направления по организации учебного процесса с учетом его индивидуальных особенностей.

Задания, аналогичные предложенным в интерактивной среде, мы активно используем в вариативной форме на уроке «Речь и альтернативная коммуникация» и коррекционно-развивающих занятиях: «Покажи первую/последнюю букву в слове»; «Закончи предложение»; «Подбери картинку».

Усвоенный способ действий мы закрепляем на аналогичных заданиях, манипулируя реальными карточками в реальном пространстве. Нами разработаны аналогичные упражнения для индивидуальной и групповой работы с обучающимися, в которых также используется прием выбора правильного варианта из трех предложенных [2, 3]. По наглядному или словесному образцу дети выбирают карточку с правильным вариантом и прикрепляют к полотну с помощью текстильной застежки, затем в доступной форме произносят ответ и переносят в рабочую тетрадь.

В заключение следует отметить, что мониторинг образовательных достижений в интерактивной среде «Говорящие уроки» не только позволяет выявить имеющиеся у обучающихся проблемы и потенциальные возможности, вовремя скорректировать индивидуальную программу, использовать новые методы в обучении, но и способствует установлению понимания и доверия между педагогами и родителями. Наш опыт подтверждает эффективность применения данной технологии для организации успешного обучения ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития.

### **Библиографический список**

1. Жигорева М.В., Левченко И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение. М.: Национальный книжный центр, 2016. 201 с.
2. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере навыка чтения): сообщение 1 / А.В. Мамаева, Т.С. Антонова, К.Ю. Денисова, С.Ю. Килина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 41–51. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-41-1-119> (дата обращения: 08.11.2021).
3. Применение зарубежных технологий на сенсорном экране для мониторинга достижений умственно отсталых школьников /А.В. Мамаева, Т.С. Антонова, К.Ю. Денисова, С.Ю. Килина // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Krasnoyarsk. 2020. С. 226–235. DOI: 10.15405/epsbs.2020.10.03.27 (дата обращения: 08.11.2021).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599. URL: [http://fgosovz24.ru/assets/files/normativnye\\_dokumenty/prikaz-ob-utverzhdenii-fgos-s-uo.pdf](http://fgosovz24.ru/assets/files/normativnye_dokumenty/prikaz-ob-utverzhdenii-fgos-s-uo.pdf) (дата обращения: 09.11.2021).

# **СОТРУДНИЧЕСТВО СПЕЦИАЛИСТОВ ШКОЛЫ И РОДИТЕЛЕЙ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ «ГОВОРЯЩИЕ УРОКИ» ДЛЯ ОБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ И МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ**

## **COOPERATION OF SCHOOL SPECIALISTS AND PARENTS IN THE INTERACTIVE ENVIRONMENT «TALKING LESSONS» FOR AN OBJECTIVE ASSESSMENT OF THE FORMATION OF READING SKILLS IN STUDENTS WITH SEVERE AND MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES**

**М.С. Другова, И.В. Комбарова**

**M.S. Drugova, I.V. Kombarova**

*Тяжелые множественные нарушения развития, образовательный мониторинг, компьютерные технологии.*

В статье представлен опыт сотрудничества специалистов школы с родителями (законными представителями) в процессе мониторинга учебных достижений обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития в интерактивной среде «Говорящие уроки».

*Severe multiple developmental disorders, educational monitoring, computer technologies.*

The article presents the experience of cooperation of school specialists with parents (legal representatives) in the process of monitoring the educational achievements of students with severe and multiple developmental disabilities in the interactive environment «Talking Lessons».

**Ф**едеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью является основой для осуществления внутреннего мониторинга качества образования в образовательном учреждении. Система оценки достижения планируемых результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (далее – АООП) должна обеспечивать оценку динамики учебных достижений обучающихся [3].

Практика специального образования долгое время складывалась таким образом, что усилия специалистов были сфокусированы на непосредственной работе с детьми. На современном этапе обязательным условием является взаимодействие специалистов, участвующих в обучении и воспитании детей с выраженными интеллектуальными нарушениями, тяжелыми и множественными нарушениями развития, с семьями обучающихся.

С 2016 года педагоги и специалисты школы участвуют в апробации интерактивной среды «Говорящие уроки» в рамках реализации сетевого проекта КГПУ им. В.П. Астафьева и образовательных организаций г. Красноярск и Красноярского края [1, 2].



Использование в образовательной деятельности современных информационных технологий в соответствии с развитием системы образования позволяет эффективно использовать время, дает возможность объективной оценки достижений в усвоении АООП обучающимся.

Для каждого родителя важным является успешность обучения его ребенка в школе, овладение им знаниями и умениями, которые пригодятся в дальнейшей жизни. Мониторинг навыка чтения в интерактивной среде «Говорящие уроки» позволяет сделать понятной и видимой систему оценки достижения планируемых результатов освоения АООП для родителей (законных представителей), показать любые, даже минимальные, продвижения ребенка.

В интерактивной среде предусмотрен различный ролевой доступ: возможен вход под индивидуальным логином и паролем родителя, учителя либо руководителя образовательной организации. В этом случае родители видят результаты только своего ребенка, учитель – учеников своего класса, руководитель – всех обучающихся в образовательной организации с распределением по классам и педагогам. Таким образом, обеспечивается, с одной стороны, «прозрачность» результатов мониторинга, а с другой – соблюдение принципа деонтологической этики.

С сентября 2020 года активными участниками проведения мониторинга навыка чтения стали родители (законные представители) обучающихся. В школе выстроены продуктивные отношения сотрудничества между специалистами и семьями обучающихся, которые позволили привлечь к этой работе наиболее заинтересованных и ответственных родителей.

На начальном этапе специалисты познакомили родителей с диагностическим инструментарием интерактивной среды «Говорящие уроки», провели совместную пробную диагностику. Использование в образовательной деятельности современных информационных технологий нашло живой отклик у родителей, они увидели своего ребенка, который с интересом выполняет предложенные учебные задания на компьютере. Родители осуществляли мониторинг навыка чтения в условиях дома в одинаковые временные промежутки с педагогами.

В нашем эксперименте приняли участие четыре заинтересованных родителя обучающихся с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Все ребята со значительными интеллектуальными нарушениями, из них двое – с расстройствами аутистического спектра, двое обучающихся имеют нарушения опорно-двигательного аппарата и зрения. Перед началом диагностики каждый родитель получил индивидуальный логин и пароль. Родитель видел только данные своего ребенка, результаты диагностики по каждому показателю, проведенной им и педагогом.

Результаты диагностики, проведенной родителями и педагогами, на начало учебного года разнились. Сравнение результатов позволило выявить значительные отличия по показателям «Зрительное восприятие», «Узнавание пиктограмм», «Знание букв», которые варьировались от 6 до 16 баллов. Результаты по показателям «Чтение слогов», «Чтение слов», «Подбор картинки к предложению», «Завершение предложений», полученные родителями дома, были выше, чем у педагогов на 1–6 баллов.

На начало учебного года специалисты обсудили с родителями в индивидуальной беседе результаты проведенной диагностики сформированности навыков чтения / альтернативного чтения, проанализировали полученные диаграммы, отметили имеющиеся расхождения. В ходе беседы выяснилось, что родители оказывали существенную помощь ребенку в выполнении заданий, интуитивно желая обеспечить его успешность.

На конец учебного года отмечена общая положительная динамика в формировании навыка чтения / альтернативного чтения у всех обучающихся, принявших участие в эксперименте. Данные родителей и педагогов по предъявленным показателям практически не отличались, варьировались от 1 до 2 баллов. Сотрудничество специалистов школы и семьи в данном направлении помогло родителям наглядно увидеть положительную динамику в формировании навыка чтения у своего ребенка, объективно оценить его возможности.

На наш взгляд, сравнение данных, полученных в процессе мониторинга педагогами и родителями, представляет интерес как в практическом, так и теоретическом аспектах: позволяет педагогам получить дополнительные сведения о потенциальных возможностях ребенка, понимании и отношении родителей к особенностям его развития; построить доверительные и продуктивные взаимоотношения с семьями учеников; уточняет и дополняет имеющиеся данные о надежности и валидности технологии.

Еще одним безусловным преимуществом интерактивной среды «Говорящие уроки» является возможность разрабатывать оперативно, пошагово и на основе результатов мониторинга индивидуальные планы коррекционно-развивающей работы, которые могут быть доступны родителям и согласованы с ними в дистанционном режиме. Четкие формулировки понятны родителям, позволяют обратить их внимание на конкретные задачи в ближайший временной промежуток, привлечь к закреплению сформированных умений в домашних условиях.

## **Библиографический список**

1. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере навыка чтения): сообщение 1 / А.В. Мамаева, Т.С. Антонова, К.Ю. Денисова, С.Ю. Килина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 41–51. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-41-1-119> (дата обращения: 08.11.2021).
2. Применение зарубежных технологий на сенсорном экране для мониторинга достижений умственно отсталых школьников / А.В. Мамаева, Т.С. Антонова, К.Ю. Денисова, С.Ю. Килина // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Krasnoyarsk. 2020. С. 226–235. DOI: 10.15405/epsbs.2020.10.03.27 (дата обращения: 08.11.2021).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1599. URL: [http://fgosovz24.ru/assets/files/normativnye\\_dokumenty/prikaz-ob-utverzhdenii-fgos-s-uo.pdf](http://fgosovz24.ru/assets/files/normativnye_dokumenty/prikaz-ob-utverzhdenii-fgos-s-uo.pdf) (дата обращения: 09.11.2021).

# ОТСЛЕЖИВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ДЛЯ КОРРЕКТИРОВКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ У ОБУЧАЮЩЕГОСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

## TRACKING ACADEMIC ACHIEVEMENTS TO ADJUST THE EDUCATIONAL PROGRAM OF A STUDENT WITH MENTAL RETARDATION AND AUTISM SPECTRUM DISORDER (DESCRIPTION OF PRACTICAL EXPERIENCE)

Н.М. Зарубина, Т.П. Федотова

N.M. Zarubina, T.P. Fedotova

*Чтение, нарушение чтения, мониторинг навыка чтения, умственная отсталость, расстройства аутистического спектра.*

В статье представлен опыт корректировки индивидуальной программы коррекционной работы с ребенком с умственной отсталостью и аутизмом на основе проявившихся избирательных способностей, выявленных с помощью технологии мониторинга навыка чтения в единой интерактивной среде.

*Reading, reading disorder, reading skill monitoring, mental retardation, autism spectrum disorders.*  
The article presents the experience of adjusting the individual program of correctional work with a child with mental retardation and autism on the basis of manifested selective abilities identified using the technology of monitoring reading skills in a single interactive environment.

**В** публикации представлены результаты включения одного из обучающихся класса-комплекта КГБОУ «Железнодорожная школа-интернат» в сетевой проект КГПУ им. В.П. Астафьева и образовательных организаций г. Красноярска и Красноярского края по апробации технологии мониторинга образовательных достижений обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в единой интерактивной среде. Мальчик с тяжелой умственной отсталостью и расстройством аутистического спектра обучается по индивидуальной адаптированной образовательной программе восьмой год, в рамках реализации проекта отслеживание учебных достижений в интерактивной среде проводится четвертый год.

Нарушения умственного развития при аутизме качественно отличаются от типичной картины умственной отсталости. Программа обучения должна адаптироваться к этим отличиям. Обучающийся был включен в пространство образования, где содержание и методы обучения, принципы организации среды и рабочего места определяются индивидуальными возможностями и особыми образовательными потребностями ребенка.

Вследствие ряда специфических психолого-педагогических особенностей детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью их прогресс в течение коротких периодов минимален и не заметен при непосредственном наблюдении,

поэтому для его выявления требуется инновационная технология, точная и максимально удобная для систематического отслеживания учебных достижений в условиях школьного обучения [1, 2].

Включение ребенка в экспериментальную программу по апробации инновационной технологии мониторинга навыка чтения в единой интерактивной среде позволило увидеть его избирательные способности.

Илья А. Наблюдения на начало включения в проект. У мальчика тяжелая умственная отсталость, расстройство аутистического спектра. Общение с детьми и взрослыми отсутствует. Общеупотребительной речью не владеет, редко наблюдаются вокализации. Слабо ориентируется в окружающем мире. Круг интересов мальчика ограничивается рассматриванием одной книги с фотографиями родного города и рекламных проспектов с изображениями продуктов питания, просмотром нескольких знакомых мультфильмов.

В процессе выполнения заданий мониторинга с использованием сенсорного экрана обучающийся прошел путь от отказа от деятельности при первых предъявлениях, до демонстрации заинтересованности деятельностью и появления новых видов речевой деятельности в его личном опыте.

Проводимая диагностика позволила выявить у Ильи А. скрытые возможности: интерес к буквам, способность «читать» пиктограммы, слоги и слова побуквенно и глобально. Учитывая полученные результаты обследования, обучающемуся стали активно предъявляться речевые упражнения с постепенным усложнением речевого материала. В результате данных упражнений у мальчика появилось понимание смысла слов, обозначающих предметы ближайшего окружения.

На третьем году участия в проекте Илья продемонстрировал в процессе мониторинга способность к чтению предложений, понимание смысла некоторых предложений. Мальчик находил к отдельным предложениям подходящие по смыслу картинки, подбирал к некоторым словосочетаниям нужные слова.

В связи с этой способностью была активизирована работа по использованию развивающей среды класса с включением в «визуальное расписание» карточек с названиями всех материалов, находящихся в классе.

Овладение чтением на данный период характеризуется стабильной положительной динамикой. Обучающийся ориентируется в названиях материалов, написанных на карточках, в пределах 40.

Следующим достижением стало появление у обучающегося интереса к детским книгам. В конце третьего года участия в проекте обучающийся под руководством педагога вышел на новый уровень работы с книгой.

На первых этапах Илья рядом со взрослым иногда рассматривает обложки некоторых детских книжек (взрослый оказывает организующую, направляющую помощь); по предложению взрослого иногда самостоятельно рассматривает обложки некоторых книг (учитель сам кладет на стол Ильи книги); рядом со взрослым перелистывает странички, иногда рассматривает изображения, тексты. И, наконец, самостоятельно подходит к полочке с книжками, выбирает книги, несет к своему столу, работает с книгой.

При работе с книгой проявляет коммуникативную активность через жест, движение, мимику. Приглашает учителя к себе за стол, просит читать. При этом берет палец учителя своей рукой, показывает место, где читать. Видно, что следит глазами за текстом. Часто просит читать несколько раз одно и то же слово, предлог, словосочетание. Выражает звукокомплексами, жестами, мимикой удовольствие, радость, заинтересованность. По просьбе и с помощью учителя пытается читать несложные тексты. Помощь: организующая, направляющая, содержательная (покажи, как звучит буква, слог, слово).

В данном классе обучаются дети с тяжелой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития, детским аутизмом, речь которых представлена отдельными звукокомплексами, искаженными и лепетными словами. В работе с обучающимися с системным недоразвитием речи тяжелой степени успешно используются коммуникативные альбомы, каждая страничка которого изготавливается совместно на уроках, чаще преобладает действие «рука в руке».

В работе используются альбомы, одинаковые по содержанию, но индивидуальные для каждого ученика. Как они создавались? Например, альбом «Наш завтрак». Во время каждого завтрака обращалось внимание детей на блюда, их названия. В классе во время урока, на глазах обучающихся, либо совместно с ними учитель делал зарисовки (пиктограммы блюд) и подписывал их название. Педагог договаривался с детьми, что этот рисунок означает блюдо. Так постепенно были сделаны рисунки-пиктограммы всех блюд, которые дети ели на завтрак. Каждый рисунок был вложен в папку-накопитель, индивидуальную и удобную для использования каждым обучающимся класса. Читающие дети читают надписи, не читающие – рассматривают изображения, находят нужное. Часть детей способны только перелистывать странички и фиксировать взгляд на изображениях.

Учитывая то, что Илья заинтересовался чтением, но плохо ориентируется в ближайшем окружении (предметный мир, люди), были сделаны альбомы-папки на разные темы (времена года, одежда, мое настроение, мои потребности и др.), которые, по-нашему мнению, предоставляют возможность читать и учат ориентироваться в окружающем мире. Илья в работе с данными альбомами-папками может выступать уже в роли учителя. Он помогает детям находить нужные изображения, читает надписи.

Педагоги предоставляют мальчику упражняться в роли учителя, помощника и в других делах: при подготовке рабочего места, поиске и раздаче учебных материалов. Таким образом, Илья вышел на другой уровень коммуникации: хорошо ориентируется в составе группы детей, знает их и рабочее место, личную полочку в классе, одежду детей. Он способен оказать помощь в поиске личных вещей в классе (предметы для рисования, лепки), раздаче предметов конкретным детям (тетради, альбомы для работы с именами детей и др.), в организации рабочего места. Во время урока Илья находит, читает все демонстрационные пиктограммы, предъявляет их каждому ученику (подходит близко, подносит карточку с пиктограммой к лицу ребенка), всему классу (встает лицом к классу, поворачивает карточку нужной стороной к детям, некоторое время удерживает за уголки).

У мальчика значительно сгладились аутистические проявления. Илья легче идет на контакт с педагогом, выполняет его инструкции. Расширился спектр эмоциональных проявлений: проявляет радость, когда видит определенного взрослого или ребенка (показывает пальцем, обнимает, называет имя, волнуется, улыбается, смеется). Мальчик чаще стал привлекать внимание взрослого к своим потребностям (хочу пить, хочу читать, хочу отдыхать, хочу телефон) жестом, взглядом, устным словом, письменным словом.

Таким образом, создаются условия для общекультурного и личностного развития обучающегося с умственной отсталостью, обеспечивающие возможность его успешной социализации.

Активными участниками стали родители. Они поддерживали интересы ребенка и дома. Со слов мамы: «дома все перечитали». Эмоционально позитивное состояние родителей неизбежно сказывается на взаимоотношениях с ребенком, специалистами школы и на возможность их включения в помощь.

Таким образом, регулярное проведение мониторинга в интерактивной среде позволило в данном случае выявить потенциальные возможности, отследить минимальные продвижения обучающегося, выстроить траекторию его продвижения и оперативно корректировать индивидуальную программу, что в конечном итоге позволило выйти на стабильный положительный результат.

### **Библиографический список**

1. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере звукового анализа): сообщение 2 / А.В. Мамаева, Л.А. Брюховских, Е.Е. Куйдина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 7–17. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-54-4-237> (дата обращения: 08.11.2021).
2. Требования к оценке достижений умственно отсталых учащихся в интерактивной среде / А.В. Мамаева, Т.С. Антонова, К.Ю. Денисова, Л.А. Брюховских, Е.Е. Куйдина // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS – Volume 116 – ICEST 2021. С. 1474–1484. DOI: [10.15405/epsbs.2021.09.02.165](https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.09.02.165) (дата обращения: 08.11.2021).

# **ОПЫТ АПРОБАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ МОНИТОРИНГА НАВЫКА ЧТЕНИЯ В ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЕ В РАБОТЕ С УЧЕНИКАМИ С УМЕРЕННОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**

## **EXPERIENCE IN TESTING TECHNOLOGY FOR MONITORING READING SKILLS IN AN INTERACTIVE ENVIRONMENT IN WORKING WITH A STUDENTS WITH MODERATE MENTAL RETARDATION AND AUTISM SPECTRUM DISORDERS**

**Р.З. Ахметшина, А.В. Мамаева**

**R.Z. Akhmetshina, A.V. Mamaeva**

*Чтение, нарушение чтения, образовательный мониторинг, умственная отсталость, расстройства аутистического спектра, информационно-компьютерные технологии.*

В статье представлены результаты мониторинга навыка чтения, полученные в работе с обучающимся с умеренной умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра. Мониторинг проводился в течение 3-х лет в интерактивной среде с использованием инновационной технологии, разработанной сотрудниками КГПУ им. В.П. Астафьева на основе технологии general outcome measurement, одной из зарубежных технологий «формирующего оценивания».

*Reading, reading disorder, educational monitoring, mental retardation, autism spectrum disorders, information and computer technologies.*

The article presents the results of monitoring reading skills obtained in working with students with moderate mental retardation and autism spectrum disorders. Monitoring was carried out for 3 years in an interactive environment using innovative technology developed by the staff of KSPU named after V.P. Astafiev on the basis of general outcome measurement technology, one of the foreign technologies of «formative assessment».

**А**нализ теории и практики обучения детей с умственной отсталостью (Л.Б. Баряева, В.В. Воронкова, И.М. Бгажнокова, А.Р. Маллер, Л.М. Шипицына и др.) показал, что у детей с умственной отсталостью отмечаются нарушения навыков чтения, многообразие их проявлений, заметная стойкость. Возможности в овладении содержанием образовательных областей у детей с умеренной умственной отсталостью ограничены, содержание планируется индивидуально, в качестве ожидаемого возможного результата учебного предмета «Речь и альтернативная коммуникация» предусмотрено овладение навыком чтения в доступных для ребенка пределах.

Кроме того, в последние годы отмечается устойчивая тенденция утяжеления контингента обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью, увеличивается

количество детей, у которых умственная отсталость осложнена выраженными нарушениями поведения (обычно как следствие аутистических расстройств). Аутистические проявления затрудняют выявление потенциальных возможностей ребенка, нарушения поведения могут «замаскировать» имеющийся интеллектуальный потенциал.

В связи с этим появляется необходимость поиска технологий, способствующих отслеживанию даже минимальных продвижений ребенка. Учет динамики даст возможность педагогам быстро реагировать на изменения, не всегда заметные методом наблюдения, и оперативно корректировать индивидуальные программы.

В этом аспекте представляет интерес технология мониторинга навыков чтения в интерактивной среде, разработанная сотрудниками КГПУ им. В.П. Астафьева [1]. В основу данного мониторинга положена технология «формирующего оценивания» – *general outcome measurement, GOMs* (новый генеральный формат оценки), которая была модифицирована с учетом специфики применения в интерактивной среде и отечественной методики обучения грамоте детей с умственной отсталостью.

В данной технологии используется метод показа правильного варианта ответа из трех предложенных и подсчитывается количество правильных вариантов за обозначенный промежуток времени (в отечественном варианте – 3 минуты). Процедура предъявления заданий предполагает соблюдение ряда требований, обеспечивающих надежность и валидность результатов [2, 3]. Изначально метод использования невербальной реакции в качестве ответа был предложен с целью включения в мониторинг обучающихся с отсутствием общеупотребительной речи, что оказалось безусловным преимуществом для применения в условиях дистанционного обучения, так как данный метод удобен для перевода на «язык программирования». Мониторинг позволяет отслеживать уровень сформированности навыков чтения по следующим показателям:

- знание букв;
- определение первой буквы в слове;
- определение последней буквы в слове;
- чтение слогов;
- чтение слов;
- подбор картинки к предложению;
- завершение предложений.

Кроме того, мониторинг может быть использован в работе с детьми, которые осваивают альтернативное чтение, и позволяет отслеживать динамику по показателям: зрительное восприятие и узнавание пиктограмм.

Наш опыт апробации данной технологии показал, что данный мониторинг является современным и эффективным, позволяет определять первичный уровень сформированности навыка чтения и дальнейшую динамику обучающихся. Насколько эффективна данная технология при работе с обучающимися с расстройствами аутистического спектра? Для ответа на этот вопрос проведем срав-



нение результатов мониторинга формирования навыков чтения у обучающегося с неосложненной умственной отсталостью умеренной степени и обучающегося с умеренной умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра.

Для сравнения были взяты 2 показателя – знание букв и чтение слов. Далее в таблице приведены результаты мониторинга, полученные на конец учебного года в течение трех лет (2019–2021 гг.). На начало эксперимента оба ученика обучались в 4-ом классе, навыки чтения у обоих находились на начальных этапах формирования: буквы знали частично; узнавали и находили нужную букву среди других, но с ошибками; могли прочитать слоги и короткие слова; понимание прочитанного фрагментарное (табл. 1, 2).

*Таблица 1*

**Результаты мониторинга по показателю «Знание букв»**

Год обучения	Обучающийся с умеренной умственной отсталостью	Обучающийся с умеренной умственной отсталостью и РАС
2019	42	31
2020	53	62
2021	59	63

*Таблица 2*

**Результаты мониторинга по показателю «Чтение слов»**

Год обучения	Обучающийся с умеренной умственной отсталостью	Обучающийся с умеренной умственной отсталостью и РАС
2019	29 (на ограниченном материале букв)	35 (на ограниченном материале букв)
2020	35 (на материале всех букв)	43 (на материале всех букв)
2021	50 (на материале всех букв)	41 (на материале всех букв)

Как видно из таблиц, у обоих обучающихся отмечена положительная динамика, но у ребенка с умственной отсталостью и расстройствами аутистического спектра более значительная динамика по показателю «Знание букв», а по показателю «Чтение слов» создается впечатление об отсутствии динамики за последний учебный год. Но если обратиться к результатам диагностики по этому показателю, полученным в марте, то мы видим значение – 52. В данном случае правомерно говорить о сезонном снижении результативности, которая часто наблюдается у детей с органическим поражением центральной нервной системы в конце учебного года.

Также следует отметить, что при проведении мониторинга с обучающимися с расстройствами аутистического спектра особо значимо предоставление возможности до четырех включений в близкий временной промежуток для получения достоверных результатов. Именно у детей этой категории чаще всего наблюдаются эпизодические снижения значений внутри показателя, поэтому рекомендовано повторное включение, когда состояние ребенка стабилизируется.

## Библиографический список

1. Мониторинг учебных достижений обучающихся с умственной отсталостью (на примере навыка чтения): сообщение 1 / А.В. Мамаева, Т.С. Антонова, К.Ю. Денисова, С.Ю. Килина // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 41–51. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-41-1-119> HYPERLINK «<https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-41-1-119>» (дата обращения: 08.11.2021).
2. Применение зарубежных технологий на сенсорном экране для мониторинга достижений умственно отсталых школьников / А.В. Мамаева, Т.С. Антонова, К.Ю. Денисова, С.Ю. Килина // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Krasnoyarsk. 2020. С. 226–235. DOI: [10.15405/epsbs.2020.10.03.27](https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.03.27) (дата обращения: 08.11.2021).
3. Требования к оценке достижений умственно отсталых учащихся в интерактивной среде / А.В. Мамаева, Т.С. Антонова, К.Ю. Денисова, Л.А. Брюховских, Е.Е. Куйдина // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS – Volume 116 – ICEST 2021. С. 1474–1484. DOI: [10.15405/epsbs.2021.09.02.165](https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.09.02.165) (дата обращения: 08.11.2021).

# РАЗРАБОТКА МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ СПОСОБАМ ПЕРЕДВИЖЕНИЯ НА ЛЫЖАХ ДЕТЕЙ С БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

## DEVELOPMENT OF A METHODOLOGY FOR TEACHING METHODS OF SKIING TO CHILDREN WITH BISENSORY DISORDERS

А.И. Чаговцев, О.Е. Клименко,  
А.А. Шibaева

A.I. Chagovtsev, O.E. Klimenko,  
A.A. Shibaeva

*Бисенсорные нарушения, лыжная подготовка, методика обучения, физическая подготовка, эксперимент.*

В статье представлена методика обучения передвижению на лыжах детей с бисенсорными нарушениями, описаны подводящие упражнения, приведены индивидуальные карточки с заданиями в период пандемии.

*Bisensory disorders, ski training, teaching methods, physical training, experiment.*

The article presents a methodology for teaching skiing to children with bisensory disorders, describes summing exercises, and provides individual task cards during the pandemic.

Отсутствие зрения и слуха обрекает ребенка на значительную изоляцию от внешнего мира, и его психика не получает должного развития: у него резко ограничено познание окружающей действительности, нарушены возможности общения с людьми и формирования навыков и норм поведения.

Малоподвижный образ жизни, низкие показатели функционального состояния, физической подготовленности, трудности в жизни, все это требует задуматься о введении современных методов обучения и воспитания слепоглухих детей.

Эффективным современным средством коррекционно-развивающей помощи детям с бисенсорными нарушениями является адаптивная физическая культура. Для всестороннего гармоничного развития детей с нарушениями слуха и зрения необходимо правильное физическое воспитание.

Ранее в Сергиево-Посадском детском доме проводился эксперимент по обучению слепоглухих детей способам передвижения на лыжах, нам хотелось попробовать воспроизвести данный эксперимент, но взяв для обучения детей с частичной потерей слуха и зрения, при этом апробировав свою методику.

Мы считаем, что занятия лыжной подготовкой будут комплексным средством, воздействующим на организм детей с бисенсорными нарушениями. Лыжная подготовка является важным средством физического воспитания с целью развития координационных способностей, ориентации в пространстве, а также гармоничного развития и оздоровления людей.

В данный момент проведение занятий лыжной подготовкой с детьми с нарушением слуха и зрения является проблемой для образовательных учреждений из-за материальных проблем, а также из-за недостаточного уровня профессионализма учителей физической культуры. Следует отметить, что методики для людей с бисенсорными нарушениями практически отсутствуют, но имеются методики обучения слепых и глухих людей. В связи с этим мы заинтересовались данной темой исследования. Именно поэтому исследования в области методики обучения техники способов передвижения на лыжах учащихся с бисенсорными нарушениями является столь актуальным.

Человек способен освоить способы передвижения на лыжах почти самостоятельно, по существу только наблюдая за тем, как передвигаются другие лыжники. Инвалиды овладевают способами при минимальной опеке, конечно, что не скажешь о людях с бисенсорными нарушениями. Данной группе людей крайне необходима посторонняя помощь для овладения элементарным способом передвижения на лыжах.

Технику лыжных ходов составляют плавные, скользящие движения, благодаря этому у учащихся с бисенсорными нарушениями происходит укрепление опорно-двигательного аппарата.

Программа обучения корректируется в зависимости от индивидуальных особенностей занимающихся и их потенциальных возможностей.

Занятия по лыжной подготовке способствуют развитию социальной активности учащихся с нарушением слуха и зрения даже вне сферы спортивной деятельности. Они меньше болеют, стремятся к большей двигательной активности и проявляют менее агрессивное или пагубное поведение.

При занятиях лыжной подготовкой дети с двойными нарушениями включаются в процесс социализации с помощью мотивации действий, воспитания уверенности и социальной активности.

У данной группы детей появляются сложности в самостоятельном передвижении на лыжах по прямой, даже после предварительного прохождения дистанции с помощью учителя и с использованием звуковых ориентиров, а также значительные трудности возникают при прохождении поворотов в движении [1]. У некоторых учащихся имеются отклонения от стандартов техники передвижения, они делают короткий «скользящий» шаг, шатаются из стороны в сторону, голова опущена, неправильная постановка палок на снег. Зачастую у учащихся с двойными нарушениями нарушены координационные способности: статическое и динамическое равновесие, быстрота реакции и т.д.

Им нелегко находиться в устойчивом положении, трудно поднять ногу или преодолеть необходимые препятствия, нарушена способность к согласованию рук и ног, а также осанка во время передвижения на лыжах и при выполнении различных упражнений.

Следует учитывать некоторые моменты при проведении занятия по лыжной подготовке у детей с бисенсорными нарушениями: учитывать степень и характер

нарушения, уровень предыдущего сенсорного опыта и готовности сохранных анализаторов к восприятию учебного материала, двигательную подготовленность учащихся, умение ориентироваться в пространстве; при подборе методов и приемов обучения учитывать первичный дефект и вторичные нарушения развития каждого обучающегося; помнить, что запоминание точных и простых движений детям с двойными нарушениями требует 8–10 повторений, а то и больше, в то время как у нормально видящих сверстников – 6–8 повторений; помнить, что у учащихся с бисенсорными нарушениями наступает быстрее, чем у здоровых детей, поэтому необходимо чередовать выполнение физических упражнений с отдыхом; учитывать соответствие физической нагрузки состоянию здоровья и уровню подготовленности обучающихся, помнить о внешних признаках утомления; следует учитывать, что разнообразные упражнения, интонация учителя будут воздействовать на эмоциональность занятий и восприятия учебного материала [2].

Рассмотрев рабочие программы по физической культуре, мы изучили способы передвижения, которые включены в урок по лыжной подготовке: обучение передвижению попеременно двухшажный ход, бесшажный ход, преодоление спусков и подъемов, а также повороты и торможения.

Проанализировав доступные нам источники, мы пришли к выводу, что определенной техники для детей с бисенсорными нарушениями нет, поэтому для дальнейшей разработки методики мы берем стандартизированную технику передвижения, но адаптировав ее для детей с двойными нарушениями.

Проанализировав литературные источники, мы выяснили, что конкретных методик обучения способам передвижения на лыжах для людей с бисенсорными нарушениями практически нет, в связи с этим нами за основу взята стандартная методика обучения способам передвижения на лыжах и адаптировали ее для людей с двойными нарушениями [3]. Свою работу мы проводим с учащимися с бисенсорными нарушениями, но относятся к слабослышащим и слабовидящим. Использование данной методики при работе с тотально слепоглухими невозможно, поскольку необходимо будет вносить коррективы в соответствии с диагнозом.

Для того чтобы приступить к обучению различным способам передвижения, сначала необходимо научиться ступающему и скользящему шагу. С помощью данных шагов можно приспособиться к удержанию равновесия на лыжне, а также появится способность воспринимать неровности лыжни, склоны, изменения скольжения, плотность снега, извилистость лыжни и т.д. Именно данные шаги будут способствовать адаптации учащихся с двойными нарушениями к способам передвижения.

Для обучения ступающему и скользящему шагам необходимо изначально научить детей «разноименной» работе рук, для этого мы будем использовать ходьбу без палок и с палками, но без лыж.

Для этого нами используются упражнения, которые можно выполнять либо с опорой на лыжные палки, либо без, в зависимости от уровня координации учащихся с двойными нарушениями. Все упражнения выполнять по 5–6 раз, с не-

большим отдыхом, в связи с особенностями развития данной категории детей. На каждом следующем занятии необходимо повторять данные упражнения для совершенствования координационных способностей, следует повышать количество повторений и темп выполнения.

Для эмоционального настроя необходимо отводить время для проведения игровых элементов, что будет способствовать повышению интереса к занятиям по лыжной подготовке и лучшему восприятию материала учащимися с двойными нарушениями. Можно проводить такие игровые элементы:

– «У кого лучше веер?» – выполняется с помощью переступания на месте на 90° вокруг пяток лыж (необходимо нарисовать лыжами веер на снегу).

– «Чья «снежинка» красивее?» – выполнять переступанием на месте на 360° вокруг пяток лыж.

– «У кого лучше „гармошка”» – поочередное переступание носками и пятками лыж в сторону.

– «Покажи аиста» – необходимо поднять согнутую ногу до 90° и как можно дольше удерживать лыжу параллельно снегу.

Для участия в эксперименте нами были выбраны 14 учащихся школы «Открытый мир», имеющие заболевания слухового и зрительного аппарата, нарушения осанки и плоскостопия. Полученные нами данные представлены на рисунках 1, 2.

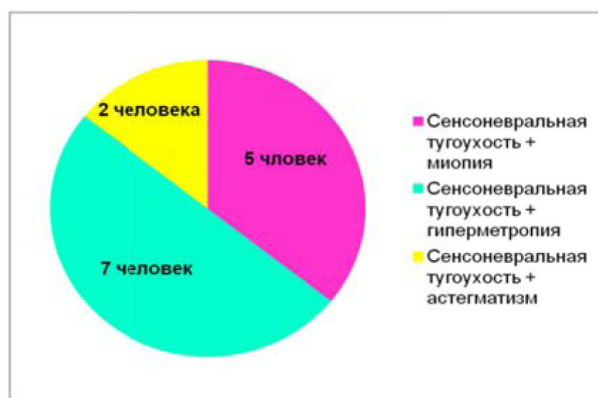


Рис. 1



Рис. 2

На основании проведенного анализа выписок из медицинской, педагогической документации детей с нарушением слуха и зрения исследуемой группы был выявлен общий уровень состояния здоровья учащихся. Определены особенности работы на физкультурно-оздоровительных занятиях с индивидуальной работой дома по карточкам с индивидуальными комплексами упражнений, которые составлены с учетом основного диагноза, сопутствующих заболеваний, вторичных отклонений детей, темпов прироста показателей, исходного уровня развития координационных способностей. Это связано с тем, что в данный период времени введены ковидные ограничения и мы можем плотно заниматься с данной группой учащихся только дистанционно. О своих результатах учащиеся отчитываются при онлайн-встречах, а также в дневнике самоконтроля, который по нашей просьбе отслеживает учитель физической культуры.

Людам с бисенсорными нарушениями, не имеющими умения передвигаться на лыжах, необходимо многократное повторение каждого изученного упражнения. Выполнение домашнего задания с помощью карточек является подготовкой, чтобы в зимнее время с детьми данной группы провести занятия по обучению способов передвижения на лыжах в лесном массиве.

### **Библиографический список**

1. Баранов Л.С., Фролов В.М., Корчевой Л.Н. Исследование эффективности средств развития скоростной и силовой выносливости // Ученые записки Дальневосточной государственной академии физической культуры. 2009. № 4. С. 11–14.
2. Ростомашвили Л.Н. Исторические аспекты специального образования слепоглухих детей // Адаптивная физическая культура. 2011. № 1 (45). С. 52–56.
3. Ростомашвили Л.Н. Своеобразие сенсорной интеграции детей со сложными нарушениями развития // Адаптивная физическая культура. 2011. № 3 (47). С. 8–12.

# НАУЧЕНИЕ НАМЕРЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ ДЕТЕЙ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

## TEACHING INTENTIONAL COMMUNICATION TO CHILDREN WITH MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES

И.Ю. Шахватова

I.Y. Shakhvatova

*Коммуникация, речевые средства, окружение, множественные нарушения развития, обучение, потребность.*

Нормотипичные младенцы наблюдают окружающий мир, пытаются подражать его коммуникативным формам, замечая, каким образом возможно влияние на свое ближайшее окружение. Дети рано начинают различать и узнавать голоса ближайших родственников, затем по подражанию произносят отдельные звуки, слоги, слова. Родители закрепляют коммуникативное поведение своих чад, подражая звукам, интерпретируя конкретные предметы и вещи в данных звуках. Малыш постоянно получает опыт того, что его коммуникативные попытки учитывают, подкрепляют и поощряют. Удовольствие от коммуникации увеличивается день ото дня, что мотивирует к приложению собственных усилий. Все это находит свою актуальность и для детей с множественными нарушениями развития при выполнении ряда условий:

- создание большого количества поводов коммуницировать;
- окружение, использующее впоследствии такую же форму коммуникации;
- поощрение при попытках прибегнуть к коммуникации.

*Communication, speech means, environment, multiple developmental disorders, learning, need.*

Normotypic infants observe the world around them, try to imitate its communicative forms, noticing how it is possible to influence their immediate environment. Children begin to distinguish and recognize the voices of their closest relatives early, then they utter individual sounds by imitation. They utter syllables, words. Parents reinforce the communicative behavior of their children by imitating sounds, interpreting specific objects and things in these sounds. The kid constantly gets the experience that his communicative attempts are taken into account, reinforced and encouraged. The pleasure of communication increases day by day, which motivates you to apply your own efforts.

All this finds its relevance for children with multiple developmental disabilities, if a number of conditions are met:

- creating a large number of wires to communicate;
- an environment that subsequently uses the same form of communication;
- encouragement when trying to resort to communication.

**П**роцесс обучения коммуникации ребенка с множественными нарушениями развития базируется на квалификации особенностей психофизического развития, которые препятствуют намеренному инициированию попыток общения. Без специального обучения система коммуникации таких детей по результатам различных исследований часто неадекватная, неудовлетворительная, малодифференцированная; ограничивается конкретными бытовыми ситуациями и определяется чрезмерной зависимостью от окружающих близких взрослых.



В процессе обучения коммуникации ребенок с множественными нарушениями развития способен овладевать не только средствами, но и пониманием назначения, элементарными коммуникативными функциями, навыками ведения и даже поддержания диалога. Ключевыми, в понимании коммуникации таких детей и выборе оптимальных методов обучения, являются любые коммуникативные проявления: намеренные и даже неумышленные, признание различных средств их выражения.

Нормотипичному младенцу свойственна неумышленная коммуникация. Для удовлетворения своих естественных потребностей он применяет двигательную и голосовую активность, дети же с множественными нарушениями развития вступают неосознанно во взаимодействие. Поэтому у них следует формировать понимание того, что любые проявления коммуникативного поведения находят соответствующий отклик у окружающих взрослых, последствия которых позволяют намеренно управлять обеспечением собственной жизнедеятельности. Результатами научения намеренной коммуникации выступают некоторые достижения в поведении: вокализация, естественные жесты, выражение лица, оживление при приближении к взрослому или эмоциональное реагирование на приближение значимого взрослого. В научении значимым для педагога является оказание ступенчатой помощи в применении средств коммуникации.

1. Используя наблюдение в специальноорганизованной или свободной деятельности, определить актуальный способ общения ребенка, пусть и неумышленный, потенциальные намеренные способы коммуникации (движение, вокализация, выражение лица), хронологически отреагировать на них, что позволит ребенку научиться понимать связь между собственным поведением и его последствиями.

2. Комментировать поведение ребенка: «Ты посмотрел на меня, я тебя вижу и тебе улыбаюсь», что способствует пониманию результата своих действий, улучшает импрессивную речь и эмоциональный контакт со значимым взрослым.

3. Использовать позитивное подкрепление в рамках коммуникативного поведения как естественный отклик со стороны взрослого. На начальных этапах ребенок неумышленно требует пищу и получает ее, что способствует формированию понимания связи между собственным поведением и его последствиями.

4. Взрослому важно отвечать на любую попытку коммуникации, владеть описанием всех проявлений коммуникативного поведения ребенка, ситуаций, в которых они встречаются, его ответным поведением.

5. Создать и реализовывать предсказуемую последовательность ежедневно происходящих в режиме дня действий. Играть в игры с повторяющимся сюжетом, периодически останавливать игру для предоставления возможности ребенку с множественными нарушениями развития проявить свое коммуникативное поведение.

6. Сообщать о выполнении режимного момента, появлении близкого взрослого. Предвосхищать подобные события при недостаточном понимании происходящего ребенком, используя тактильные манипуляции. Например, бабушка постоянно носит очки и при контакте с ребенком приветствует его устно и дает прикоснуться к очкам. При закреплении режимных моментов можно давать ребенку определяющий предмет, например, ложку перед приемом пищи. По завершении можно

использовать любую игрушку, убирать определяющий предмет в ящик, что будет символизировать об окончании момента, прощании со значимым взрослым.

### ***Методы обучения намеренной коммуникации***

*Подготовленный режимный момент.* Может быть представлен следующим образом: выполнение каждого действия предваряется тактильным, обонятельным «сообщением», информирующим о каждом последующем действии. Значимый взрослый оповещает и комментирует предстоящее событие, обеспечивая ребенку понимание происходящего. Коммуникативная реакция от ребенка со множественными нарушениями может наступить далеко не сразу, необходимо каждый раз увеличивать паузу после своего сообщения для формирования понимания у ребенка понятия о ситуации. При положительном ответе ребенка выполнение режимного момента продолжается. В случае отклонения – взрослый останавливает деятельность, пропуская шаг, либо вовсе прекращая его, но через некоторое время возможно повторить действие. При отсутствии у ребенка какой-либо ответной реакции тактильные и устные «сообщения» продолжают в ожидании повторного ответа. Со временем подготовленный режимный момент сокращается, можно опустить реплики начала действий, переходя сразу к сообщению о выполнении деятельности.

*Физический контакт и движение.* Метод прежде всего использовался в обучении слепоглохих детей, актуален при обучении детей с множественными нарушениями. Основан на установлении эмоционально теплых и доверительных отношений между взрослым и ребенком. Реализуется посредством шести этапов, каждый из которых осуществляется в контексте реальных действий, игр и режимных моментов.

1. Взрослый, находясь в тесном физическом контакте с ребенком, устанавливает эмоционально теплые с ним отношения, способен чувствовать попытки его неумышленной коммуникации.

2. Физический контакт сопровождается совместными ритмичными движениями, например, взмахи погремушкой. Взрослый периодически делает паузы, наблюдая за ответной реакцией ребенка, резонирует. Отклик ребенка или его ответное движение подкрепляется как намеренный акт коммуникации.

3. Совместное перемещение параллельно с репликами взрослого при отсутствии физического контакта с постепенным исчезновением комментариев, усложнением движений. Можно вводить объекты на данном этапе, но это потребует применения «коробок ожидания», символизирующими выполнение определенного действия в течение дня (ребенок достает предмет, обозначающий вид предстоящей деятельности, по ее окончании – возвращает предмет).

4. Ребенок учится осознавать части собственного тела посредством выполнения движений с куклой и самостоятельно.

5. Подражание движениям взрослого: всем телом, туловищем, головой, ногами, затем только руками.

6. На этом этапе ребенка учат общаться при помощи известных ему естественных жестов, что уже является началом намеренной коммуникации.

*Начальное обучение коммуникации.* Представляет собой четырехуровневую программу, зависит от способности контактировать со взрослым непосредственно или опосредованно.

1. Получение внимания. Любое проявление коммуникации подкрепляется вниманием взрослого, наряду с которым ребенок получает подкрепление в виде пищи или игрушки. Связывая желаемый объект и внимание окружающих, ребенок начинает воспринимать их как единое целое, ассоциируемое с удовольствием. В финале в качестве позитивного подкрепления выступает только внимание взрослого.

2. Обучение формулированию простых запросов и выражению интереса к реальным объектам и событиям.

3. Обучение выражению предпочтения.

4. Обучение формулированию запросов и выражению предпочтения с помощью символов.

*Визуализация инструкции.* Ребенок просит желаемый объект посредством предъявления соответствующей картинки с символом, обменивая ее на объект, что также способствует обучению намеренной коммуникации. Данный метод востребован детьми, не владеющими прагматическими аспектами коммуникации (установление зрительного контакта) и реализуется в системе обучения альтернативной коммуникации «PECS».

*Прерывание цепей поведения.* Метод основан на прерывании ежедневно повторяющейся знакомой последовательности действий. Ребенку предлагают выполнить хорошо знакомую и интересную деятельность, пропуская одно или несколько ключевых действий, ожидая услышать негодование или требование. Адекватная реакция со стороны ребенка приводит в соответствие прерванную цепочку действий и продолжает заданный режимный момент.

## **Библиографический список**

1. Шувалова И.Л., Проглядова Г.А. Особенности коммуникативных умений у детей 5–7 лет с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости // Молодежь и наука XXI века: современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2020. С. 92–94.
2. Beukelman D.R., Mirenda P. (1992). Augmentative and alternative communication management of severe communication disorders in children and adults. Baltimore, MD: Paul H. Brookes. (Бейкельман Д.Р., Миренда П. (1992). Обучение дополнительной и альтернативной коммуникации детей и взрослых с тяжелыми нарушениями коммуникации, Балтимор).
3. Reichle J. (1997). Communication intervention with persons who have severe disabilities // The Journal of Special Education. 31. 110–134. (Обучение коммуникации лиц с тяжелыми нарушениями. Журнал специального образования).
4. Schweigert P., & Rowland C. (1992). Early communication and microtechnology: Instructional sequence and case studies of children with severe multiple disabilities. Augmentative and Alternative Communication. 8. 273–286. (Ранняя коммуникация и микротехнология: Руководство и социологические исследования детей с тяжелыми и множественными нарушениями. Дополнительная и альтернативная коммуникация).

# ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ТМНР, ПРОЖИВАЮЩИХ В ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕРНАТАХ

## ORGANIZATION OF EDUCATION OF CHILDREN WITH TMNR LIVING IN PSYCHONEUROLOGICAL BOARDING SCHOOLS

Е.В. Шеломенцева

E.V. Shelomentseva

*Тяжелые множественные нарушения развития, обучение, предметные действия, психоневрологические интернаты, совместная деятельность, альтернативная коммуникация.* В статье рассматриваются вопросы организации обучения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, проживающих в психоневрологических интернатах. Раскрываются особенности подходов в обучении в зависимости от индивидуальных возможностей обучающихся. Предлагаются особенности организации учебного пространства в зависимости от потребностей детей. Раскрываются возможные способы освоения предметных действий, необходимых компетенций, средств альтернативной коммуникации.

*Severe multiple developmental disorders, training, subject actions, neuropsychiatric boarding schools, joint activities, alternative communication.*

The article deals with the organization of education of children with severe multiple developmental disorders living in neuropsychiatric boarding schools. The features of approaches in teaching are revealed depending on the individual capabilities of students. The features of the organization of the educational space are proposed, depending on the needs of children. Possible ways of mastering subject actions, necessary competencies, and means of alternative communication are revealed.

**И**зменения, происходящие в нашей стране и во всем мире, не могли не затронуть и специальной педагогики. Коснулись они в первую очередь изменившегося отношения к категории детей с особыми потребностями. В частности, к детям, когда мы имеем дело со сложными нарушениями в развитии. В ряде научных публикаций и нормативных документов сложные нарушения обозначаются как комплексные нарушения. В качестве синонима используется также понятие «тяжелые множественные нарушения развития (ТМНР)». У детей с ТМНР в сочетании с интеллектуальными нарушениями разной степени тяжести имеются другие, например нарушения опорнодвигательных, сенсорных функций, расстройства аутистического спектра (РАС), иные психические и психофизические нарушения [2].

Детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития в течение многих лет не обучали. В нашей стране такие дети долго рассматривались как объект паллиативного ухода, отсутствовало отношение к ребенку как к личности, нуждающейся в общении, обучении, личном пространстве. Отсюда следовало недостаточное понимание сотрудниками психоневрологических интернатов образовательных и социальных потребностей детей, недооценка их возможностей. Реализовывались преимущественно медицинские методы работы, существенно преобладал медицинский персонал над педагогическим: при достаточном количе-

стве медицинского персонала в группах, как правило, не хватало воспитателей. Как следствие, многие дети становились пассивными, редко демонстрировали свои желания и не привлекали к себе внимание. Часто у них отмечались проявления стереотипных движений, эпизоды аутоагрессии [3].

Дети с ТМНР отделений «Милосердия» практически никогда не выезжали за пределы интернатов (за исключением прохождения медицинских обследований, госпитализации), были ограничены в двигательной активности. Жизнь их проходила в помещениях группы, практически не выходили на прогулки. Был крайне ограничен социальный и коммуникативный опыт детей. Череду меняющихся взрослых не давала возможности построить устойчивые эмоциональные связи.

Но с изменениями взглядов на обучение детей с особыми потребностями менялась и система образования. Детям с ТМНР стали уделять особое внимание. Несмотря на стойкие ограничения жизнедеятельности, все они имеют определенный потенциал развития независимости и самостоятельности. Создание ситуаций, когда у ребенка появляется мотив и начинается активная ориентировочная деятельность, способствует формированию самостоятельных действий, что является основой независимости. Именно поэтому важно обучение и поддержка приобретенных навыков, а не просто обслуживание.

С марта 2016 г. в школе КГБОУ «Красноярская школа № 5» образовалось наше структурное подразделение – отделение надомного обучения, которое предоставляет возможность детям с ТМНР, проживающим в психоневрологических интернатах г. Красноярска, получать образование с учетом их индивидуальных возможностей и потребностей. Для каждого ребенка разрабатывается специальная индивидуальная программа развития, составленная на основе адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития (ФГОС, вариант 2).

Организация обучения строится на основе теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. Весь процесс формирования самостоятельности и независимости строится в тесной взаимосвязанной работе педагогов школы и сотрудников психоневрологических интернатов. Для повышения эффективности работы педагоги выявляют интересы и склонности каждого ребенка. В ходе проведения занятий учитываются особенности ориентировочной деятельности детей, действие и задания дробятся на мельчайшие этапы и операции, выстраиваются субъективные шаги обучающихся по освоению нового действия или компетенции. Все осваиваемые действия и жизненно необходимые компетенции закрепляются в обычных режимных моментах сотрудниками интернатов.

Работа с обучающимися, у которых ментальные нарушения сочетаются с тяжелыми опорно-двигательными нарушениями (спастический тетрапарез, гиперкинез, двойная гемиплегия), происходит путем погружения их в мультисенсорную среду в процессе совместной с педагогом деятельности с различными по свойствам и фактуре физическими веществами и материалами, обогащающими их перцептивный опыт. Тактильное, кинестетическое восприятие различной фактуры поверхности предметов происходит с использованием игрушек, а также специально

изготовленных из различного материала сенсорных полотен с гладкой, шершавой, мягкой, колючей поверхностью. В ходе совместных действий у ребенка развивается интерес к различным по свойствам материалам (краски, клейстер, глина, вода, крупа и другие сыпучие материалы). Дети плещутся с водой, трогают снег, лед, комкают и разрывают бумагу, разминают размягченную глину и пластилин, размазывают краску, клейстер по бумаге и т.д. Педагоги предоставляют обучающимся возможность обогатить свой сенсорный опыт в процессе различных действий с материалом и стремятся вызывать у детей реакции удивления, удовольствия, улыбку. Такая работа способствует созданию у обучающихся положительного эмоционального настроения, развитию интереса к окружающему миру и дальнейшему формированию жизненно необходимых компетенций и действий.

Внимание детей к предметному окружению привлекают приборы со звуковыми и световыми эффектами: гирлянды, магнитофон, игрушки со звуковыми эффектами, адаптированные электронные выключатели и др. Все эти материалы вызывают желание детей потрогать, захватить, бросить, произвести другие активные действия, которые, в свою очередь, развивают зрительно-моторную координацию, функциональные возможности кистей и пальцев рук.

На занятиях используются доступные предметные игры, средства художественного творчества, музыкальные инструменты, а также бытовые предметы. В частности, формируются действия захвата и удержания в руках предметов. Рисование красками, размазывание клейстера, попытки размять пластичную массу способствуют снижению повышенного тонуса мышц рук, развивают зрительно-двигательную координацию. Использование на занятиях доступных музыкальных инструментов (барабан, бубен, маракас) благоприятствует развитию интереса к совместной деятельности, координации движений, эмоционально-двигательной отзывчивости детей на музыку.

Для развития интереса к окружающим объектам немаловажную роль играет расширение поля зрительного восприятия детей. Педагоги совместно с реабилитологами психоневрологических интернатов используют специальные тренажеры на уроках для придания вертикального положения обучающимся, что способствует укреплению опорно-двигательного аппарата детей, а также дает им возможность увидеть окружающие объекты под более широким углом, заметить качества, которые они не могли увидеть в положении лежа или сидя. Изменение положения тела вызывает познавательный интерес к окружающему и создает предпосылки для развития восприятия и внимания детей. Также для формирования интереса к окружающей действительности педагоги организуют экскурсии и выезды за пределы интерната.

У обучающихся с интеллектуальными нарушениями и явными расстройствами эмоционально-волевой сферы, проявляющимися в расторможенности, «полевом» поведении, стереотипиях, трудностях коммуникации и социального взаимодействия, особенности работы обусловлены тем, что мотивация их деятельности слабо выражена и не устойчива [2]. Она в большой степени зависит от эмоционального состояния ребенка. Вследствие повышенной чувствительности к зрительным, тактильным и звуковым раздражителям среда и деятельность

окружающих вызывает у отдельных детей состояние дискомфорта и приводит к отключению ребенка от задания или к деструктивному поведению. В связи с этим для формирования у детей интереса к учебной деятельности педагогами совместно с сотрудниками интернатов созданы условия, в которых ребенок получает опыт комфортного общения. Эти условия включают способ общения взрослых с ребенком (эмпатия к ребенку, реакция на проявление им интереса к чему-либо, отзывчивость к попыткам ребенка вступить в контакт); а также создание среды, в которой отрицательное воздействие внешних раздражителей сводится к минимуму (использование ширм и открытых дверей, организованное для занятий пространство и материалы).

В ходе наблюдения педагог выделяет объекты и действия, которые нравятся ребенку. Затем они используются для мотивации действий с предметами. Для формирования устойчивого интереса к обучению детей педагоги учитывают их существенные потребности и опираются на внешнюю мотивацию: поощрение любимым развлечением (игра с мыльными пузырями, игрушка и др.). Ребенок получает положительную оценку и поощрение сразу после успешного завершения задания.

Первоначально дети не привлекаются к совместным мероприятиям. Однако они присутствуют в помещении, где проводится совместная работа, а в случае проявления заинтересованности с их стороны и при отсутствии деструктивного поведения их подключают к работе группы.

Развитию эмоционального отношения к обучению, поддержанию учебного мотива способствует положительная эмоциональная оценка педагогом даже минимального успеха ребенка в выполнении сначала каждого этапа задания или операции, а затем задания или действия в целом. Постепенно расширяется диапазон доступных для ребенка предметных и двигательных действий, происходит постепенное усложнение заданий.

Формирование жизненных компетенций и интереса к учебной деятельности обучающихся, которые могут передвигаться самостоятельно, происходит на индивидуальных занятиях по решению врачебной комиссии. Развитие таких детей направлено на формирование у них произвольных целенаправленных действий с различными предметами и материалами и является основой дальнейшего обучения отдельным операциям доступной производительной деятельности. У обучающихся воспитывается интерес к предметной деятельности, происходит развитие представлений об окружающих предметах и явлениях, развитие мелкой моторики, зрительно-двигательной координации, зрительного и слухового внимания, пространственно-топографических представлений, формируются элементарные математические представления. Происходит обучение соотношению реальных объектов с их изображениями, что в дальнейшем позволяет применять составленный из картинок алгоритм, который облегчает самостоятельное выполнение ребенком серии последовательных действий и заданий.

При организации обучения большое внимание отводится формированию навыков общения с помощью альтернативных и дополнительных средств коммуникации во всех сферах жизнедеятельности ребенка с ТМНР. Созданию системы

обучения альтернативной и дополнительной коммуникации предшествует оценка уровня коммуникации ребенка [4]. Педагог выясняет, есть ли у него желание (намерение) вступать в общение, как он его выражает, в каких случаях инициирует. В зависимости от индивидуальных возможностей каждого обучающегося подбираются доступные средства альтернативной (дополнительной) коммуникации: фотографии реальных предметов и объектов, пиктограммы, коммуникаторы, коммуникативная кнопка, коммуникативный экран, коммуникативный альбом, сигнальные символы (колокольчик), жесты, мимика. Отмечу, что среди детей с ТМНР, проживающих в психоневрологических интернатах, есть обучающиеся, которые в силу значительных двигательных и когнитивных трудностей не могут использовать жесты, предметы или изображения для коммуникации, и единственно доступным для них выступает зависимая коммуникация, где особая роль отводится коммуникативному партнеру. В этом случае основная работа педагога по формированию навыков альтернативной коммуникации связана с определением доступных обучающемуся часто повторяющихся движений тела, глаз, вегетососудистых проявлений (учащение дыхания, изменение цвета кожных покровов); обеспечением связи между движением и желанием ребенка в конкретной ситуации; составлением списка соответствий движений/вегетососудистых проявлений и возможных желаний; использованием его для интерпретации желаний ребенка на занятиях и в быту.

Таким образом, при организации обучения детей с ТМНР, проживающих в психоневрологических интернатах, для эффективного и качественного процесса образования необходимо учитывать индивидуальные возможности и потребности обучающихся во всех направлениях работы. Большую роль в успешности обучения, формирования независимости и самостоятельности в допустимых пределах у детей с ТМНР играет командная работа не только педагогов школы, но и совместная деятельность с сотрудниками интернатов.

### **Библиографический список**

1. Зорина Е.М., Проглядова Г.А. Формирование коммуникативных навыков у обучающихся 3-х классов с умственной отсталостью умеренной степени, находящихся в разных образовательных условиях // Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2020. С. 84–86.
2. Логинова Е.Т. Модель образовательного процесса детей с тяжелыми множественными нарушениями в развитии в условиях детского дома-интерната // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 7. С. 121–124.
3. Модель непрерывного преемственного образования и социальной адаптации лиц с выраженными нарушениями интеллекта и с ТМНР (от ранней помощи до профессиональной реабилитации). Псков, 2018. 41 с.
4. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития в условиях детского дома-интерната. РБОО «Центр лечебной педагогики». М., 2015. 68 с.
5. Танцюра С.Ю., Кононова С.И. Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ. М.: Сфера, 2017. 64 с.



# ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ УХАЖИВАЮЩЕГО ВЗРОСЛОГО ЗА РЕБЕНКОМ-ИНВАЛИДОМ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В НЕПОЛНОЙ СЕМЬЕ

## EMOTIONAL BURNOUT OF A CARING ADULT FOR A DISABLED CHILD WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN A SINGLE-PARENT FAMILY

Ю.В. Шестакова

Y.V. Shestakova

*Ребенок с тяжелыми множественными нарушениями развития, эмоциональный дисбаланс, пролонгированность стресса, эмоциональное напряжение, психологическая травма. В статье предложено описание внутрисемейных событий, оказывающих пагубное воздействие на обучение и воспитание ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития. Обозначены факторы, способные привести к эмоциональному дисбалансу ухаживающего взрослого. Раскрыто понятие «пролонгированный психоэмоциональный стресс». Приведена взаимосвязь низкой эмоциональной нагрузки и устойчивого депрессивного настроения матери.*

*Child with severe multiple developmental disorders, emotional imbalance, prolonged stress, emotional stress, psychological trauma.*

The article offers a description of intra-family events that have a detrimental effect on the education and upbringing of a child with severe multiple developmental disorders. The factors that can lead to an emotional imbalance of the caring adult are indicated. The concept of «prolonged psychoemotional stress» is revealed. The interrelation of low emotional load and stable depressive mood of the mother is given.

**Р**ождение ребенка с особенностями развития «запускает» механизм процессов «переживания горя» и нарушения психофизического и соматического здоровья.

Одно из первостепенных условий социализации ребенка с тяжелыми множественными нарушениями развития (далее – ТМНР) – создание естественной адекватной микросоциальной обстановки в семье.

К сожалению, как показывает статистика, во многих семьях не только не созданы соответствующие условия обучения и воспитания, но и, напротив, внутрисемейные события оказывают пагубное воздействие на ребенка, травмируя его формирующуюся личность. Такая пагубная внутрисемейная атмосфера возникает в результате следующих причин:

– повышенной степени душевно-психологической травматизации членов семей вследствие рождения ребенка с проблемами в развитии;

- отсутствие стремления к оказанию помощи и поддержки ребенку;
- отсутствие первоначальных психолого-педагогических знаний и компетенций у родителей;
- неприятия особенных потребностей ребенка, что может быть обусловлено как особенностями личности родителей, позициями и установками, так и культурно-ценностными ориентациями в отношении такого ребенка [1, 2].

В качестве факторов, приводящих к эмоциональному дисбалансу состояния взрослого, ухаживающего за ребенком с ТМНР, выступает сочетание расстройств ребенка: сенсорных, психологических, двигательных, речевых, поведенческих и т.д. Процесс жизнедеятельности семьи, воспитания и социализации ребенка с ТМНР может осложняться тем, что родители, особенно матери, не допускают и не принимают проблемы, стремятся их полностью игнорировать, тем самым способствуя еще большему нарастанию и обострению.

На семью с ребенком-инвалидом наслаиваются медицинские, финансовые, социально-психологические препятствия, которые приводят к возникновению семейных и личных проблем. Усугубиться положение может уходом из семьи одного из родителей, как правило, отца ребенка. Появление в семье ребенка-инвалида вызывает у отца небывалый внутренний психологический хаос и диссонанс: изменяется представление о своей роли и месте в жизни, приходится противостоять и настороженному отношению со стороны окружающих, и собственной растерянностью перед сложившимися обстоятельствами. Возникает чувство вины, гнева, приводящие к длительной депрессии и сильному отчаянию. Мужчина все чаще склоняется к решению покинуть семью и в конце концов – уходит.

Взрослому, находящемуся рядом с ребенком в периоды его пребывания дома, необходимо заботиться о создании коррекционно-обучающей среды. Понимание потребностей и возможностей ребенка невозможно без владения определенными знаниями в области дефектологии и коррекционной педагогики. Владение практическими навыками и компетенциями позволят правильно с ним взаимодействовать и общаться. Однако и здесь у родителя может проявиться чувство отчаяния, потерянности, если длительное время не видны результаты своей деятельности.

Женщина лишается возможности перераспределить традиционные внутрисемейные обязанности. Изменяется профиль жизнедеятельности в целом. Пролонгированный характер стресса чаще всего становится причиной глубокой и продолжительной социальной дезадаптации ухаживающего взрослого, матери. Жизнедеятельность с ребенком, имеющим тяжелые множественные нарушения развития, выполнение ежедневных бытовых рутин, забота о соматическом здоровье, финансовые затраты – заставляют жить в постоянной тревоге, забирает много сил. Внутрисемейная ситуация вынуждает жить, направляя основные силы на удовлетворение потребностей ребенка и невозможности уделять внимание своим собственным интересам и потребностям. Потребность карьерного, профессионального, личностного роста нивелируется. Устойчивые негативные чувства – отчаяние, безнадежность, беспокойство, нервозность, страх,

разочарование, вина, стыд – все перечисленное «запускает» процесс эмоционального выгорания. Ситуации длительного эмоционального напряжения – закрытость, изменение эмоционально-ценностного отношения к себе, конструктивное изменение образа Я, отсутствие стимулов для внутренней духовной работы – «закрепляет» состояние эмоционального выгорания, приводящие к истощению собственных ресурсов и сил матери.

Чувство одиночества и потерянности, психосоматические расстройства – все это результат хронического эмоционального стресса. Находясь в социально-коммуникативном ограниченном пространстве, ежедневно повышенной физической и моральной нагрузки, у матерей можно наблюдать депрессивное настроение: снижение мотивированной активности, самооценки, потере интереса к окружающему. Болезненное пребывание матери – это ответная реакция на травмирующее переживание всего биологического и физического состояния. Очень часто могут обостриться соматические заболевания: нарушение деятельности сердечно-сосудистой системы, вегетососудистая дистония, ослабление иммунитета. Еще один фактор – низкая стрессоустойчивость. Почти всю свою энергию матери приходится тратить на борьбу со стресс-факторами (забота о ребенке, болезни, уход одного из членов семьи и т.д.), появляется хроническое истощение, которое при неустранении источника стресса может перерасти в психосоматическое заболевание.

В закреплении эмоционального выгорания немаловажную роль играет необъективность принятия проблем развития ребенка, дефицитность теплых эмоционально-тактильных отношений. Перечисленные параметры, как правило, провоцируют развитие дисгармоничных отношений ребенка с ТМНР с матерью, с социумом, и являются причиной дисгармоничного становления и закрепления дезадаптивных характерологических черт.

Крайняя степень эмоционального выгорания – материнская депривация – наблюдается во взаимоотношениях «ребенок – мать» и при личностной незрелости, и при невозможности перенести случившийся жизненный удар.

На эмоциональное выгорание матери указывает также нестабильность и дисгармонизация «внутреннего мира»: обесценивание себя и своих способностей, необъективное представление себя другими людьми, притупление гибкости эмоционального восприятия. По данным исследований третья часть матерей считают себя не способными вызвать уважение, симпатию и принятие со стороны окружающих. Ставят под сомнение ценность собственной личности, не принимают себя, свои качества.

Особо значимо оказывают свое воздействие на состояние матерей повторные психотравмы, теперь уже не связанные непосредственно с состоянием ребенка: конфликты, ссоры, потеря работы и т.д. Причем новая травмирующая ситуация будет оцениваться как более тяжелая, глубокая и длительная [2, с. 37].

Факт рождения ребенка с тяжелыми патологиями развития, бесспорно, является причиной дисбаланса психического и физического состояния матери. Психоэмоциональное выгорание, вызванное состоянием депрессии, стресса,

напряжения, может затянуться на достаточно длительное время, так как все привычное семье одним разом разрушается, а обретение новых жизненных смыслов и приоритетов растягивается на неопределенно длительный срок. Важно научить взрослого, ухаживающего за ребенком с ТМНР, стремлению относиться к любой проблеме конструктивно: не углубляться длительно в переживание произошедших фактов. Попытаться эффективно приспособливаться к новым условиям, изменять свое отношение к возникающим трудностям.

### **Библиографический список**

1. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
2. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014. 160 с.

# ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В УСЛОВИЯХ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## FEATURES OF THE WORK OF A TEACHER-DEFECTOLOGIST IN THE CONDITIONS OF THE CONSULTING CENTER FOR INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE

Л.И. Шитова

L.I. Shitova

*Консультационный центр, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическая диагностика, дети с нарушениями развития.*

В статье раскрываются особенности работы учителя-дефектолога в условиях консультационного центра инклюзивного образования детей с нарушениями в развитии раннего и дошкольного возраста. Определена цель работы консультационного центра, описывает алгоритм оказания психолого-педагогической помощи.

*Counseling center, psychological and pedagogical support, psychological and pedagogical diagnostics, children with developmental disorders.*

The article reveals the peculiarities of the work of a teacher-defectologist in the conditions of the consulting center for inclusive education of children with developmental disabilities of early and preschool age. The purpose of the work of the consulting center is defined, describes the algorithm for providing psychological and pedagogical assistance.

Согласно государственной политике главными воспитателями ребенка являются родители, они оказывают самое большое влияние на развитие ребенка дошкольного возраста, и переоценить это нельзя.

К сожалению, как показывают исследования, педагогические знания современных родителей отрывочны, у них нет четких представлений о возрастных и психических особенностях и потребностях ребенка. Сегодня у родителей с любым уровнем образования возникает много вопросов о том, как воспитывать ребенка, особенно с ОВЗ.

В нашем детском саду создан Консультационный центр инклюзивного образования детей раннего и дошкольного возраста, цель работы которого – обеспечение прав родителей (законных представителей) на получение методической, психолого-педагогической, коррекционной, диагностической и консультативной помощи [2].

Консультационный центр осуществляет методическую, психолого-педагогическую, диагностическую и консультационную помощь родителям (законным представителям) и детям дошкольного возраста (в т.ч. раннего возраста и детям с особыми образовательными потребностями, тяжелыми множественными

нарушениями развития), а также педагогическим работникам образовательных организаций.

За получение услуг Консультационного центра плата с родителей (законных представителей) не взимается. Работа консультативного центра строится на основе учета запросов родителей и имеет гибкую систему.

*Алгоритм оказания помощи в условиях Консультационного центра (КЦ) [3]*

– Родители направляют запрос лично или по телефону с просьбой оказать помощь по возникшему вопросу. Запрос фиксируется в журнале предварительной регистрации оказания психолого-педагогической, диагностической, консультационной помощи КЦ с указанием даты и времени консультации.

– Специалисты Консультационного центра определяют, кто именно может оказать консультационную помощь (заведующий, учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, инструктор по ФК, музыкальный руководитель) – один или несколько специалистов готовят соответствующие дидактические пособия и методические материалы.

– В указанное время специалисты оказывают психолого-педагогическую, диагностическую или консультационную помощь с фиксацией в журнале учета оказания помощи КЦ.

Психолого-педагогическая, диагностическая или консультационная помощь в рамках деятельности центра прекращается в связи с отсутствием потребности у родителей (законных представителей) на данную услугу.

В помещении центра обеспечены необходимые санитарно-гигиенические условия в соответствии с инструкциями по охране жизни и здоровья детей, санитарными правилами и нормативами, требованиями Правил противопожарной безопасности.

*Задачи Консультационного центра [3]*

1. Оказание всесторонней помощи родителям (законным представителям) и детям раннего возраста (1–3 года), не посещающим образовательное учреждение.

2. Организация своевременной высококвалифицированной диагностики, коррекции, помощи и поддержки детям с особыми образовательными потребностями, их родителям (законным представителям).

3. Оказание содействия в социализации детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, особенностями развития, особыми образовательными потребностями.

4. Проведение психолого-педагогической диагностики детей дошкольного возраста, определение индивидуальных особенностей их развития с целью выявления детей, опережающих возрастные нормативы развития.

5. Организация развивающей коррекционной работы как средства активного воздействия на процесс развития ребенка дошкольного возраста (в т. ч. детям раннего возраста и детям с особыми образовательными потребностями).

6. Консультирование родителей и лиц, их заменяющих, по вопросам воспитания, обучения, развития детей дошкольного возраста.

7. Повышение психолого-педагогической компетентности педагогов, родителей и лиц, их заменяющих; формирование мотивации на своевременное предупреждение соматических нарушений, в становлении личности ребенка.

Оказание диагностической помощи в выявлении отклонений в развитии детей в КЦ проводится с целью психолого-педагогического изучения ребенка, определения его потенциальных возможностей, выявления причин нарушений в развитии, социальной адаптации и выработки рекомендаций по дальнейшему развитию и воспитанию ребенка.

Чаще всего родители обращаются в Консультационный центр со следующими вопросами:

- Нарушение звукопроизношения у ребенка.
- Нарушение зрения (слабовидение или слепота).
- ДЦП.
- Комплексные множественные нарушения.
- Дети с расстройствами аутистического спектра.
- Дети после кохлеарной имплантации.

В Консультационном центре родителям помогают определить тип ДОУ, который он может посещать в дальнейшем, отвечают на все интересующие их вопросы.

*Трудности, которые возникают в работе Консультационного центра*

1. Бывают случаи, когда родители с детьми не приходят на консультацию, предварительно не сообщив об этом.

2. Также иногда родители с детьми опаздывают на значительное время, что нарушает работу КЦ.

3. Иногда родители делают запрос оказать консультативную помощь по одному вопросу, а на консультации возникает много других вопросов, на которые данный специалист ответить не может.

Учитель-дефектолог в рамках Консультационного центра оказывает следующую помощь родителям (законным представителям) и детям с особыми образовательными потребностями:

1. Определение уровня познавательной активности детей.
2. Выявление уровня и особенностей развития речевой деятельности.
3. Выявление особенностей поведения и взаимодействия с окружающими.
4. Выявление уровня сформированности зрительного, слухового, тактильного восприятия.
5. Определение особенностей внимания и памяти.
6. Выявление особенностей сенсомоторного развития.
7. Определение особенностей общей моторики и координации движений.
8. Выявление особенностей мелкой моторики.
9. Выявление особенностей артикуляционной моторики.

Таким образом, деятельность Консультационного центра очень востребована среди родителей и детей с особыми образовательными потребностями.

Путь развития особого ребенка труден. Объединенные усилия педагогов, специалистов, родителей могут обеспечить малышу защиту, эмоциональный комфорт, интересную содержательную жизнь в детском саду и дома. Своевременная помощь помогает детям успешно обучаться в школе по разным образовательным маршрутам [1].

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л. Результативность интегрированного обучения слабослышащих учащихся в общеобразовательной школе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2008. № 1. С. 57–63.
2. Дружинина Л.А. Коррекционная работа в детском саду для детей с нарушением зрения. М., 2006.
3. Плаксина Л.И. Коррекционно-развивающая среда в детских садах компенсирующего вида. М., 2008.



## Раздел III.

# СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЗРОСЛЫХ С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ И БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

---

### **ПРОЕКТ «ЭСТАФЕТА ВОЗМОЖНОСТЕЙ» – ЭФФЕКТИВНАЯ ПРАКТИКА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ И ДЕТЕЙ С ТМНР**

THE RELAY OF OPPORTUNITIES PROJECT  
IS AN EFFECTIVE PRACTICE OF INTERACTION BETWEEN  
ADOLESCENTS AND CHILDREN WITH TMNR

**Т.М. Ишкабулова**

**T.M. Ishkabalova**

*Социальная эксклюзия, интеллектуальные нарушения, онлайн-мероприятия, социализация, социальное взаимодействие.*

В статье описан опыт преодоления социальной эксклюзии у детей и подростков с выраженными интеллектуальными нарушениями посредством их включения в онлайн-мероприятия проекта «Эстафета возможностей». Раскрыта цель и структура проекта, содержание основных тематических блоков; отмечены особенности тематических предпочтений участников разных возрастных групп, а также эффективность проектной деятельности для воспитанников, их родителей и сотрудников учреждения.

*Social exclusion, intellectual disabilities, online activities, socialization, social interaction.*

The article describes the experience of overcoming social exclusion in children and adolescents with severe intellectual disabilities through their inclusion in the online activities of the Relay of Opportunities project. The purpose and structure of the project, the content of the main thematic blocks are revealed; the peculiarities of the thematic preferences of participants of different age groups are noted, as well as the effectiveness of project activities for pupils, their parents and employees of the institution.

**П**о данным Федеральной службы государственной статистики в России за последнее десятилетие наблюдается устойчивый рост числа детей-инвалидов; на 1 января 2021 года их численность составила 704 тысячи человек (из них несовершеннолетних в возрасте с 8 до 17 лет – 496000).

Более чем у половины детей, получивших инвалидность впервые, ограничения жизнедеятельности связаны с интеллектуальными нарушениями.

Несмотря на то, что современное общество изменило взгляд на данную категорию обучающихся, проблема социальной эксклюзии особых детей (исключения, отчуждения из жизни общества) не потеряла свою актуальность и сегодня.

Причина кроется не только в физических ограничениях, трудностях передвижения, но и в социальных ограничениях: общество не готово принимать и взаимодействовать с особым ребенком.

А.А. Мельниченко и Р.М. Гулий характеризуют социальную эксклюзию как невозможность отдельных лиц должным образом удовлетворять свои материальные и/или моральные потребности из-за искусственных ограничений со стороны прочих членов социума [3].

В результате у детей ограничены не только возможности для проведения досуга, а круг общения включает, как правило, близких членов семьи и сотрудников образовательного учреждения; значительно ограничивается возможность социальных и трудовых проб, что существенным образом затрудняет их успешную социализацию и профессионально-трудовую самореализацию – все это в целом негативно сказывается на личностном развитии.

Особенно остро эта проблема проявилась в ситуации пандемии. На сегодняшний день идет постоянный поиск инновационных форм обучения и воспитания, обеспечивающих успешную социализацию данной категории несовершеннолетних [1].

В.Н. Петров и И.Б. Кантемирова считают, что «... для преодоления социальной эксклюзии общество должно предоставлять социально нетипичному индивиду возможность включения в различные сферы общественной жизни на нескольких уровнях...», среди которых выделяют два основных: уровень группового общения и групповой деятельности [4].

Для 17 воспитанников комплексного центра социального обслуживания населения «Кировский» г. Красноярск такой возможностью стало участие в проекте «Эстафета возможностей», который стартовал в сентябре 2020 года.

Цель проекта – оказание помощи детям и подросткам с выраженными ментальными нарушениями в преодолении социальной эксклюзии.

Несомненными плюсами проекта, реализуемого посредством проведения онлайн-мероприятий, являются его доступность (практически у каждой семьи есть телефон или компьютер с выходом в Интернет), отсутствие территориальных ограничений (в проекте приняли участие социальные учреждения и семьи с особыми детьми из 6 регионов России – Москвы, Московской, Белгородской, Тульской и Липецкой областей, Красноярского края); экономичность (не приходится тратить дополнительное время и деньги на дорогу); возможность в индивидуальном порядке определять свою вовлеченность/активность в то или иное мероприятие (например, в зависимости от уровня внутренней готовности к какому-либо виду деятельности; попробовать себя не только в роли участника, но и в роли ведущего); возможность повтора (можно пересмотреть в записи); возможность включения в различные формы социального взаимодействия.

Вместе с тем нельзя не отметить и ряд трудностей, с которыми столкнулись участники проекта: есть определенные трудности с восприятием информации на слух без визуальной опоры; в процессе онлайн-мероприятий участникам не хватает не только общения с ровесниками, но и индивидуального внимания к себе со

стороны ведущего; в целом для более продуктивного участия детей и подростков с выраженными интеллектуальными нарушениями в онлайн-мероприятиях необходим подготовительный этап работы, направленный на последовательное научение данной категории обучающихся конкретным социальным навыкам в ситуации онлайн-взаимодействия; при охвате территорий с разными часовыми поясами есть сложности с выбором оптимального для всех участников времени для занятий.

Проект «Эстафета возможностей» проводился в форме вебинаров по трем тематическим блокам: «Кулинарная школа», «Творческая мастерская» и «Доступная работа»; периодичность проведения занятий – не реже 1 раза в неделю; с помощью педагогов и родителей сами участники проекта выступали в роли ведущих онлайн-мероприятий, реализуя тем самым принцип «равный – равному».

Тематический блок «Кулинарная школа» был представлен кулинарными мастер-классами в виде встреч для одновременного приготовления в онлайн-режиме блюд по единому для всех участников рецепту, кроме того, кулинарные шоу предполагали небольшой интерактив (различные викторины, игры, презентации и т.д.) и домашние задания для совершенствования приобретенных умений.

Ребята учились своими руками готовить шоколадную колбаску, готовили новую версию знаменитого салата «Оливье» под названием «Ирина», новогодние кексы, пекли «Пирог дружбы», из самых обычных ингредиентов учились готовить необычные бутерброды, молочные коктейли, смузи; были и не совсем обычные мероприятия: например, на языке жестов учились готовить гренки.

Мероприятия кулинарного блока позволили участникам проекта не только получать удовольствие от результатов своих трудов, но и общаться друг с другом, учили работать всем вместе, ждать друг друга, соблюдать определенную последовательность действий, работать по инструкции.

Тематический блок «Творческая мастерская» был посвящен совместному изготовлению различных поделок, проведению виртуальных выставок творческих работ, онлайн-экскурсий, а также совместных спортивных тренировок и конкурсов.

Началось все с онлайн-тренировки и разминки; им на смену пришли виртуальные выставки рисунков участников проекта, которые, в свою очередь, привели к запросу на проведение мастер-класса по рисованию. Ребята делали книжные закладки, объемные открытки, елочные игрушки, календари, рисовали снежицей, показывали фокусы, учили друг друга азам жестового языка; проводили виртуальные экскурсии, радушно принимая гостей в своих квартирах и рассказывали, как они живут; познакомили других с достопримечательностями своих родных городов; рассказывали, как интересно проводят свое свободное время, вызывая неподдельный интерес у сверстников и шквал вопросов.

Не менее интересными и насыщенными были мероприятия тематического блока «Доступная работа». Данный блок был направлен на знакомство с теми профессиями и видами работ, которые потенциально доступны молодым людям с выраженными интеллектуальными нарушениями. Представляли эти виды работ также молодые люди с выраженными интеллектуальными нарушениями, имеющие опыт их выполнения на регулярной или временной основе.

Ребята познакомились с настоящим пожарным, который показал старинную и современную технику, помещения пожарной части, экипировку, а также рассказал, как проходят учения и выезды и как отдыхают пожарные. На встрече с фотографом участники проекта увидели самую первую фотокамеру и самые первые фотографии; специалист рассказал и показал то, что доступно каждому из ребят – какие красивые фотографии можно делать с помощью обычного телефона.

Выпускница школы-интерната рассказала участникам проекта историю о своей первой работе и о первых успехах в швейном деле, продемонстрировала великолепные мягкие игрушки, созданные своими руками. Мама одной из участниц проекта встретила ребят, чтобы рассказать о своей профессии парикмахера. О своем первом трудовом опыте рассказали и самые старшие воспитанники Разуменского дома детства, успевшие принять участие в проекте «ТерриторияРоста.РФ» и уже получившие трудовой опыт в разных профессиях (вахтера, курьера, помощника повара и пр.); молодые люди поделились тем, как непросто зарабатываются деньги и куда они их тратят; поделились своими профессиональными мечтами.

Были и настоящие истории успеха; так, выпускница одной из школ-интернатов рассказала, на каких работах ей приходилось трудиться и как она пришла в мир клининга и уже в 30 лет открыла свою компанию.

Побывали ребята в гостях в ремесленной мастерской «Ступени», воспитанники которой делают поделки из фанеры и декорируют их; в столярной мастерской в Сергиево-Посадском детском доме-интернате «Березка» и познакомились с процессом изготовления всевозможных деревянных изделий и сувениров.

Целый цикл мероприятий был посвящен теме поиска работы: освещались темы: «Как проходить собеседование?», «Как составить хорошее резюме?», «Как искать работу?»; участники проекта смогли встретиться с работодателем в пространстве «Обычные люди» ресурсного центра «Вера. Надежда. Любовь», где молодые люди с ментальными нарушениями могут попробовать себя в разных профессиях, а также найти оплачиваемую работу.

Каждая из этих встреч вдохновляла ребят на познание нового, появлялось желание попробовать себя в том или ином виде деятельности!

Воспитанники нашего центра попробовали себя в роли ведущих онлайн-тренировки, кулинарного шоу «Один рецепт на всех», выставки рукоделия «Я умею».

Опрос участников проекта показал, что наибольший интерес к мероприятиям блоков «Кулинарной школы» и «Творческой мастерской», предполагающих создание конечного продукта, проявляют дети младшего школьного возраста, в то время как подросткам интересны вебинары, связанные с вопросами профориентации и трудоустройства, встречи с представителями разных профессий.

Вместе с детьми в «Эстафету возможностей» включились родители – участие в различных мероприятиях наравне с другими семьями, воспитывающими детей с ментальными нарушениями, а также с детьми, воспитывающимися в детских домах и домах-интернатах, позволило иначе посмотреть на собственные возможности и ограничения, оценить свои сильные стороны.

Для специалистов учреждения участие в данном проекте позволило расширить формы работы с данной категорией детей и их семьями, а также повысить уровень мотивационно-личностной готовности к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости [2].

### **Библиографический список**

1. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Воронова О.В., Проглядова Г.А. Современные подходы к изучению педагогического сопровождения слепоглухих детей с кохлеарными имплантами // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 2 (48). С. 6–16.
2. Мамаева А.В., Петроченко В.И. О сформированности мотивационно-личностной готовности педагогов к работе с детьми, имеющими умеренную и тяжелую степень умственной отсталости // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. №. 1 (31). С. 178–183.
3. Мельниченко А.А., Гулий Р.М. Социальная эксклюзия: вопросы методологии и использования в сфере государственного управления // Вестник государственного и муниципального управления. 2012. № 4. С. 13–18.
4. Петров В.Н., Кантемирова И.Б. Феномен социальной эксклюзии/инклюзии в аспекте образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2019. № 2 (239). С. 129–137.

# **ПОДГОТОВКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТМНР КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ПРАКТИКА СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ**

## **PREPARATION FOR PROFESSIONAL AND LABOR ACTIVITY OF STUDENTS WITH TMNR AS AN EFFECTIVE PRACTICE OF ACCOMPANYING THE SOCIALIZATION OF CHILDREN**

**В.А. Левченко**

**V.A. Levchenko**

*Обучающиеся с ОВЗ, дети с ТМНР, профессионально-трудовая деятельность, вязание на ручной вязальной машине.*

В статье представлен практический опыт МБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (нарушение интеллекта) № 119 г. Челябинска» по подготовке к профессионально-трудовой деятельности обучающихся с ТМНР. Данный опыт основывается на том, что формирование базовых приемов умственной и трудовой деятельности возможно при специальном образом организованном обучении. Привитие трудовых навыков к элементарным операциям, обучение простому ручному труду необходимо, чтобы ребенок мог получить дальнейшее культурное и социальное развитие.

*Students with disabilities, children with TMNR, professional and labor activity, knitting on a hand knitting machine.*

The article presents the practical experience of MBOU «Special (correctional) general education school for students with disabilities (intellectual disability) No. 119 in Chelyabinsk» in preparation for vocational work of students with TMNR. This experience is based on the fact that the formation of the basic techniques of mental and labor activity is possible with specially organized training. Instilling labor skills to elementary operations, training in simple manual labor is necessary so that the child can receive further cultural and social development.

**С**егодня учащиеся с умеренной и тяжелой умственной отсталостью – это активные участники образовательного процесса, основной целью воспитания и обучения которых является максимально возможное включение детей и подростков в жизнь общества, их самореализация в процессе социальной интеграции. И такую возможность дает, прежде всего, труд, а еще лучше – профессиональный труд и профессиональная самореализация. Но профессиональное обучение и трудоустройство лиц с умеренной умственной отсталостью является сложной задачей для государства. Обусловлено это грубым нарушением всех характеристик интеллектуальной деятельности.

Этим детям необходима помощь и постоянный контроль, т.к. они не могут организовать свою деятельность самостоятельно. Изменение рабочего или бытового стереотипа вызывает у них состояние растерянности. Значительных двига-

тельных расстройств у них может и не быть, но проблемы возникают при выполнении не самых сложнокоординированных действий. Тем не менее формирование основных приемов умственной и трудовой деятельности возможно, но только на самом элементарном, предметно-практическом уровне.

В процессе специально организованного обучения возможно привитие трудовых навыков к элементарным операциям, обучение простому ручному труду. И тогда у детей появляется старательность, работоспособность, эмоциональность.

В современной России трудовое обучение и профессиональная подготовка таких людей только начинается, поэтому опыт соответствующих учреждений незначительный, тем он и ценнее. Можно назвать действующие в Москве реабилитационные центры, оказывающие помощь взрослым («Турмалин», «Родник» и др.). В них молодым людям предоставляется возможность реализовать себя в трудовой деятельности (это труд в керамической, ткацкой, свечной мастерских), в общении, а главное, они могут получить дальнейшее культурное и социальное развитие.

В нашем регионе тоже есть организации, занимающиеся профессиональной подготовкой детей данной категории. Одной из таких организаций является Автономная некоммерческая организация (АНО) по содействию в трудоустройстве инвалидов с ментальными особенностями развития «Рука об руку». Здесь дети и подростки учатся вязать крючком и на ручной вязальной машине.

Изучив опыт этой АНО, в нашей школе в соответствии с ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью в рабочую программу по предмету профильный труд 6–9 классов были включены следующие разделы: изонить, вязание крючком, ткачество, мыловарение, растениеводство и др. Выбор этих разделов обусловлен возможностью дальнейшего профессионального обучения в АНО «Рука об руку». Реализация данной программы способствует профессиональному самоопределению детей с умеренной умственной отсталостью с учетом их склонностей, интересов, психофизических возможностей, а значит, осуществляется профориентационная работа.

Обучение вязанию, ткачеству и другим ремеслам становится возможным, т.к. с самого начала обучения – в 1–5 классах – у детей формируется первоначальный трудовой опыт на уроках изобразительного искусства, предметно-практических действий, окружающего социального мира. Происходит формирование приемов элементарной предметной деятельности, умения выполнять содружественные движения рук при совершении действий, необходимых для формирования простых трудовых операций.

В 10, 11 классах ведется факультативный курс «Вязание». Учащиеся учатся уже не только вязанию крючком, но и знакомятся с устройством вязальной машины, подготовкой пряжи, приемами вязания. При помощи и контроле учителя учащиеся вяжут прямое полотно на вязальной машине. Обучаясь в школе, дети имеют возможность во внеурочное время посещать дополнительные занятия по вязанию и ткачеству в организации «Рука об руку». Тем самым осуществляется углубленная трудовая подготовка.

Обучая детей вязанию, ткачеству, мыловарению, растениеводству и другим ремеслам, мы стараемся не только расширить спектр доступных им профессий, а также выявить у ребенка имеющиеся позитивные профессионально значимые качества с учетом индивидуальных психофизических особенностей.

Сегодня, хоть и небольшой, но уже собственный опыт работы по данной программе показывает, что учащиеся с умеренной умственной отсталостью могут научиться элементарным приемам вязания и самым простым переплетением ткачества – полотняным, которые позволяют создавать простые круглые и квадратные изделия домашнего обихода – прихватки, броши, салфетки. Эти изделия приобретают особую значимость, так как и дети, и родители не просто видят конкретный полезный продукт своего труда, они могут его использовать в домашнем хозяйстве или подарить близким.

Результатом нашей работы является тот факт, что за последние 2 года из 12 выпускников данной категории 4 проходят дальнейшее обучение в АНО «Рука об руку».

Обучая детей, мы находимся в тесном взаимодействии с родителями. Знакомя родителей с деятельностью АНО «Рука об руку», мы стараемся стимулировать размышления родителей о перспективах профессионального обучения, дальнейшего культурного и социального развития ребенка. На конкретных примерах они видят, что после окончания школы дети могут продолжить профессиональное обучение, что они не теряют приобретенные в школе социальные и трудовые умения и навыки, их жизнь не будет монотонна и ограничена исключительно домашним окружением. Они, как и другие члены семьи, каждое утро будут уходить сначала на учебу, а потом и на работу. На наш взгляд, это и есть проявление социализации. Показывая родителям возможности своих детей и достижения наших выпускников, формируем адекватные представления о профессиональном потенциале детей. Готовим родителей к оказанию постоянной помощи детям при дальнейшем обучении и возможной последующей трудовой деятельности. Тем самым обеспечиваем сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с ТМНР.

Таким образом, включение в программу по профильному труду разделов по вязанию, ткачеству, мыловарению и др. расширяет возможности учащихся в самостоятельной трудовой деятельности, повышает возможности их профессионального самоопределения. А значит, о подобной организации подготовки к профессионально-трудовой деятельности можно говорить как об эффективной практике сопровождения социализации детей с умеренной умственной отсталостью.

### **Библиографический список**

1. Лапшина Л.М. Междисциплинарный подход в сопровождении образования школьников с ОВЗ // Современные методы профилактики и коррекции нарушений развития у детей: Традиции и инновации: сборник материалов II Международной междисциплинарной научной конференции / под общ. редакцией О.Н. Усановой. 2020. С. 351–354.



2. Лапшина Л.М. Информационно-коммуникационные технологии в обучении школьников с выраженным нарушением интеллекта // Субъектно-деятельностный подход в специальном и инклюзивном образовании: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора психологических наук, профессора Ульяны Васильевны Ульянковой. 2019. С. 93–97.
3. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. 2010. № 1. С. 6–22.
4. Тыщенко О.И., Проглядова Г.А. Изучение особенностей сформированности трудовой деятельности обучающихся с легкой степенью умственной отсталости // Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2020. С. 89–91.

# ВОЗМОЖНОСТИ РАННЕЙ ПРОФОРИЕНТАЦИИ И САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

## OPPORTUNITIES FOR EARLY CAREER GUIDANCE AND SELF-DETERMINATION OF BLIND AND VISUALLY IMPAIRED STUDENTS

З.П. Малева

Z.P. Maleva

*Ранняя профориентация и социализация, витагенный опыт.*

В статье рассматриваются вопросы профориентации и социализации детей с нарушениями зрения в развитии их витагенного опыта. Одна из актуальных задач дошкольной тифлопедагогики заключается в комплексном подходе к формированию социально ориентированного витагенного опыта этих детей. Даже малый когнитивный витагенный опыт, который имеет дошкольник с нарушенным зрением, может быть рационально использован.

*Early career guidance and socialization, vitagenic experience.*

The article deals with the issues of career guidance and socialization of children with visual impairments in the development of their vitagenic experience. One of the urgent tasks of preschool typhlopedagogy is an integrated approach to the formation of socially oriented vitagenic experience of these children. Even a small cognitive vitagenic experience that a preschooler with impaired vision has can be rationally used.

**А**ктуальность проблемы профориентации определяется следующими нормативными документами: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 2012. № 53. ст. 7598. Поручение Президента Российской Федерации от 19.03.2011 № ПР-634 «О комплексе мер по проведению профессиональной ориентации учащихся образовательных учреждений общего образования». Постановление Минтруда РФ от 27 сентября 1996 г. № 1 «Об утверждении Положения о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации». Приказ Минтруда РФ от 03.08.2018 № 518 «Об утверждении федерального государственного стандарта государственной услуги по организации сопровождения при содействии занятости инвалидов». Основной задачей образования по ФГОС определена социализация обучающихся с интеллектуальными нарушениями посредством достижения ими планируемых предметных и личностных результатов, среди которых особое значение приобретают жизненные компетенции.

Следует отметить основные понятия. Профессия – это род трудовой деятельности, занятий, требующих определенной подготовки и являющихся источником существования. Профориентация – это система мероприятий, направленных на выявление личностных особенностей, интересов и способностей у каждого

человека с целью оказания ему помощи в разумном выборе профессий, наиболее соответствующих его индивидуальным возможностям. Самоопределение – длительный и сложный процесс самореализации личности в профессиональной деятельности, состоит из этапов и зависит от внешних условий и индивидуальных особенностей Субъекта выбора профессии (Н.С. Пряжиков). Профессиональная ориентация – это система специальных подготовительных, диагностических и обучающих мероприятий, целью которых является оказание помощи лицам с умственной отсталостью в индивидуальном выборе профессии, профессиональном самоопределении в наибольшей степени соответствующем как личностной заинтересованности, так и психофизическим возможностям, а также современным запросам производства и трудоустройства (В.В. Ткачева).

Основы самоопределения на начальном этапе составляют: интерес к профессии, уровень представлений о профессии, сформированность ручных умений (орудийных действий), сформированность навыков самообслуживания. Ранняя профориентация и самоопределение – это знакомство и формирование представлений о различных профессиях, инициация мотивации на выбор профессии. Задачи: формирование интереса и уважительного отношения к труду, формирование элементарных представлений о различных профессиях и видах труда, формирование ручных умений, элементарных общетрудовых навыков, психолого-педагогическая диагностика учебно-трудовых умений и психофизических особенностей обучающегося.

Возможности ранней профориентации и самоопределения обучающихся: результаты личностных достижений, сформированность общих трудовых умений, сформированность представлений о знакомых профессиях, положительное отношение к обучению труду и бытовым поручениям.

В связи с этим главное родителям и педагогам выстроить систему преемственного комплексного сопровождения ребенка, включая раннюю профориентацию и социализацию, сопровождаемую социальной занятостью и сопровождаемое проживание. Поэтому важно помочь родителям в жизнеустройстве ребенка с ОВЗ, обучить общению с ним, провести практикум с родителями по обучению устранения конфликтов с детьми и как слушать своего ребенка.

Развитие ребенка с нарушением зрения происходит в социальной среде. Выделяется макросреда, охватывающая общественно-экономическую систему в целом, и микросреда, включающая непосредственное окружение ребенка. Если человека с нарушением зрения принять как некоторую систему, то окружающая его среда будет внешней по отношению к нему. Деятельность любого человека в среде обитания носит системный характер. Среда относительно проста и постоянна в первые месяцы после рождения. Развитие ребенка идет при постоянном усложнении и обогащении воздействий среды на него по мере взросления. Следует разграничивать понятия «среда ребенка» и «условия его развития».

Среда ребенка является результатом социально-исторического опыта человечества, поэтому необходимо учитывать ее воздействие на развитие ребенка во всем многообразии и сложности. Чем совершеннее средовые воздействия, тем более вы-

сокий уровень развития достигается. Это является общей закономерностью и приобретает особую значимость при ограниченных возможностях развития ребенка.

Ограничение возможностей развития ребенка вследствие нарушения зрения – это не количественный фактор, а системное качественное изменение личности. Это уже другой ребенок, с новыми интегративными качествами, требующий особых условий воспитания и обучения, формирования новых навыков и умений для средовой адаптации.

Известно, что само наличие благоприятных условий развития еще не является достаточным фактором для определения хода этого развития, его результативности. Среди множества условий, определяющих процесс развития, могут присутствовать как стимулирующие, так и тормозящие его. Более того, воздействие условий определяется и уровнем развития на данный момент. Некоторые условия со временем могут измениться, что приведет и к изменению характера их воздействия на развитие ребенка: развитие происходит только в том случае, если среда содействует этому.

Установлено, что одна и та же среда по-разному влияет на развитие зрячего и слабовидящего ребенка. Это проявляется, прежде всего, в разном количестве и качестве получаемой ими информации. С этих позиций можно сказать, что для обеспечения необходимого развития требуется увеличение количества и изменение качества воздействующей на ребенка информации. Какую информацию получает ребенок с нарушенным зрением в процессе адаптивного взаимодействия со средой? С какой средой происходит это взаимодействие?

Как известно из психологии, не всякое ощущение переходит в восприятие. Человеком осознанно воспринимается только та информация, которая для него представляет какой-либо интерес, в которой он как-то заинтересован. Именно такая информация может стать жизненной, т.е. включенной в опыт жизни. Если же она не только интересна, но и представляет определенную ценность для субъекта, то она может стать составляющей такого опыта. Однако и этого условия для перевода такой информации в жизненный опыт недостаточно. Витагенный опыт определяется как витагенная информация, ставшая достоянием личности, отложенная в долговременной памяти и находящаяся в постоянной готовности к актуализации (восребованию) в возникающих адекватных ситуациях. Это совокупность мыслей, чувств, поступков, «прожитых» человеком и имеющих для него самодостаточную ценность. Если витагенная информация отложилась в памяти человека как случайное сведение о чем-либо, не прожито им и не имеет существенной ценности, то она является всего лишь опытом жизни. Витагенный опыт ребенка уникален, но он может быть и ошибочным, поэтому важно учитывать коллективный жизненный опыт. Он приобретает образовательную значимость лишь в сочетании с жизненным опытом других, находя наиболее значимые точки соприкосновения.

Именно с этих позиций уместно вспомнить о том, что Л.С. Выготский в качестве одного из направлений компенсации слепоты указал использование опыта зрячих. Ребенок с нарушенным зрением объекты и явления окружающей среды воспринимает схематично, фрагментарно. Самостоятельное накопление

знаний, приобретение жизненного опыта у него затруднено. Для компенсации сенсорной недостаточности слабовидящий ребенок должен использовать возможности всех сохранных анализаторов.

Усвоение витагенной когнитивной информации происходит избирательно. Задача взрослого заключается в том, чтобы реализовать принцип природосообразности и помочь слабовидящему ребенку проявить его природные качества, помочь обогатить, нарастить витагенный опыт. Но не любая когнитивная информация является субъективно значимой, а только та, которая имеет практическую реабилитационную ценность.

Вопросы ранней профориентации и социальной адаптации находились всегда в центре внимания (З.П. Малева, и др.) [1, 2]. Вместе с тем законодательство, общественный запрос, наличие эффективных практик общения родителей с ребенком, поручения Президента России и Правительства Российской Федерации ставят задачи ранней профориентации и социализации и включения в активную жизнь общества людей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Это определяет специфику обучения родителей общению с таким ребенком, использование средств альтернативной коммуникации для интенсивности психофизической активности. З.П. Малева подтверждает, что значительное влияние на процесс общения родителей с ребенком оказывают особенности эмоционально-волевого развития, степень мотивированности, социально приемлемого поведения [1; 2; 3].

Опыт показывает, что не всегда целесообразно представлять родителям полную схему анализа результатов деятельности. З.П. Малева показывает, как одним дороги их предпочтения, другие отзывчивы на поэтапное совместное обнаружение закономерностей и корреляций [2, 3].

Таким образом, развитие ребенка с нарушенным зрением в динамичных условиях социальной образовательной среды представляется взаимобратимым. Ребенок не только самоадаптируется к условиям среды, но и преобразует их. Это преобразование направлено на достижение максимальной адекватности средовых условий коррекционно значимым потребностям личности. Именно витагенный подход к организации средовой адаптации ребенка в условиях зрительной депривации содействует самореализации его природного «Я». Он позволяет планировать педагогическое взаимодействие и активизировать познавательно-преобразовательную деятельность ребенка на суженной сенсорной сфере.

### **Библиографический список**

1. Малева З.П. Создание специальных условий дошкольного образования детей с нарушениями зрения в условиях образовательной организации: методические рекомендации. М.: Изд-во АСОУ, 2021. С. 68.
2. Малева З.П. Ранняя профориентация детей с нарушениями зрения (слепые и слабовидящие): методические рекомендации. МП РФ ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования» ФГБНУ ИКП РАО. 2020. URL: <https://ikp-rao.ru/metodicheskie-rekomendacii/soderzhanie-32/>
3. Малева З.П. Профессиональная ориентация и социализация слепых и слабовидящих обучающихся // Конференциум АСОУ [Электронный ресурс]: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 1 / сост. Е.А. Руднев. М.: АСОУ, 2021. С. 8–13.

# **ОРГАНИЗАЦИЯ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ В ГРУППЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «САДОВНИК» (18103) В КГБОУ «КРАСНОЯРСКАЯ ШКОЛА № 5»**

ORGANIZATION OF TUTOR SUPPORT FOR STUDENTS  
WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES  
IN THE GROUP OF PROFESSIONAL TRAINING  
IN THE SPECIALTY «GARDENER» (18103)  
IN THE KGBOU «KRASNOYARSK SCHOOL NO. 5»

Н.Л. Ярыгина

N.L. Yarygina

*Тьютор, тьюторское сопровождение, обучающиеся с тяжелыми множественными нарушениями развития, адаптация материала.*

В статье рассматривается вопрос о деятельности тьютора, о необходимости создания специальных условий в работе с обучающимися с тяжелыми множественными нарушениями развития в группе профессиональной подготовки по специальности «Садовник», об адаптации учебного материала с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, примеры и способы адаптации.

*Tutor, tutor support, students with severe multiple developmental disorders, adaptation of the material.*

The article discusses the issue of the tutor's activity, the need to create special conditions for working with students with severe multiple developmental disabilities in the group of professional training in the specialty «Gardener», the adaptation of educational material taking into account the individual characteristics of students, examples and ways of adaptation.

**П**олучение обучающимися с тяжелыми множественными нарушениями развития профессионального обучения является одним из главных и приоритетных условий их успешной социализации. Применение и развитие жизненных компетенций пригодится обучающимся в их дальнейшей повседневной жизни [1].

С 2015 года на базе КГБОУ «Красноярская школа № 5» была открыта группа профессиональной подготовки по специальности «Садовник». В школе разработана адаптированная программа профессиональной подготовки по специальности «Садовник» (18103) для обучающихся с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степени с учетом федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального образования [3].

Реализация программы направлена на формирование теоретических знаний по изучаемым профессиональным модулям, специальным дисциплинам и при-

обретение практических умений через учебную практику с целью овладения начальными профессиональными навыками по специальности «Садовник».

Специфические образовательные потребности обучающихся диктуют необходимость индивидуализации их обучения и воспитания. Выбор содержания и средств образования происходит с учетом познавательных, физических, психических возможностей каждого обучающегося. Однако некоторые обучающиеся испытывают трудности в освоении учебного материала. Для таких обучающихся разрабатываются адаптированные образовательные программы. К изучаемым разделам тьютором адаптируется наглядный материал с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии. Способ адаптации учебного материала зависит от особенностей переработки информации, уровня сформированности учебных навыков обучающихся, интеллектуального развития, что обеспечивает доступность материала, включение каждого обучающегося в образовательный процесс.

В своей работе тьютор использует следующие способы адаптации:

- 1) упрощение инструкции к заданию;
- 2) дополнительная визуализация;
- 3) сокращение объема задания;
- 4) упрощение задания.

Ниже представлен пример адаптации учебного материала по дисциплине «Выращивание древесно-кустарниковых культур».

Тема занятия: «Условия прорастания семян: почва, вода, воздух, тепло, свет».

Задание учителя для обучающихся, осваивающих адаптированную программу профессиональной подготовки. Обучающимся предлагается рассмотреть изображение с необходимыми условиями для жизни и роста растений. Прочитать, перечислить, показать на картинке и ответить на вопросы учителя (рис. 1).



Рис. 1

### Первый уровень адаптации

Обучающимся предлагается распечатанное задание. Тьютор повторяет инструкцию учителя, обращая внимания на слова-подсказки. Необходимо записать


слова в соседний столбец по образцу, соотнести название с изображением условий для прорастания семян (рис. 2).

Условия прорастания семян		
Условия	Запиши по образцу	Картинка
ПОЧВА		
ВОДА		 
СВЕТ		
ТЕПЛО		
ВОЗДУХ		

Рис. 2

### Второй уровень адаптации

Для обучающихся с отсутствием общеупотребительной речи, не владеющих навыками письма, предлагается подобрать напечатанное слово, подходящее к правильному варианту (используя метод глобального чтения) и вклеить в таблицу (рис. 3).

Условия прорастания семян		
Условия	Запиши по образцу	Картинка
ПОЧВА		
ВОДА		 
СВЕТ		
ТЕПЛО		
ВОЗДУХ		

Почва

Вода

Свет

Тепло

Воздух

Рис. 3



### Третий уровень адаптации

Данный вариант адаптации задания используется для обучающихся с выраженными трудностями восприятия и переработки информации. К заданию предлагается дополнительная таблица с картинками-подсказками. Задание: подобрать соответствующие правильному ответу картинки методом наложения (рис. 4).

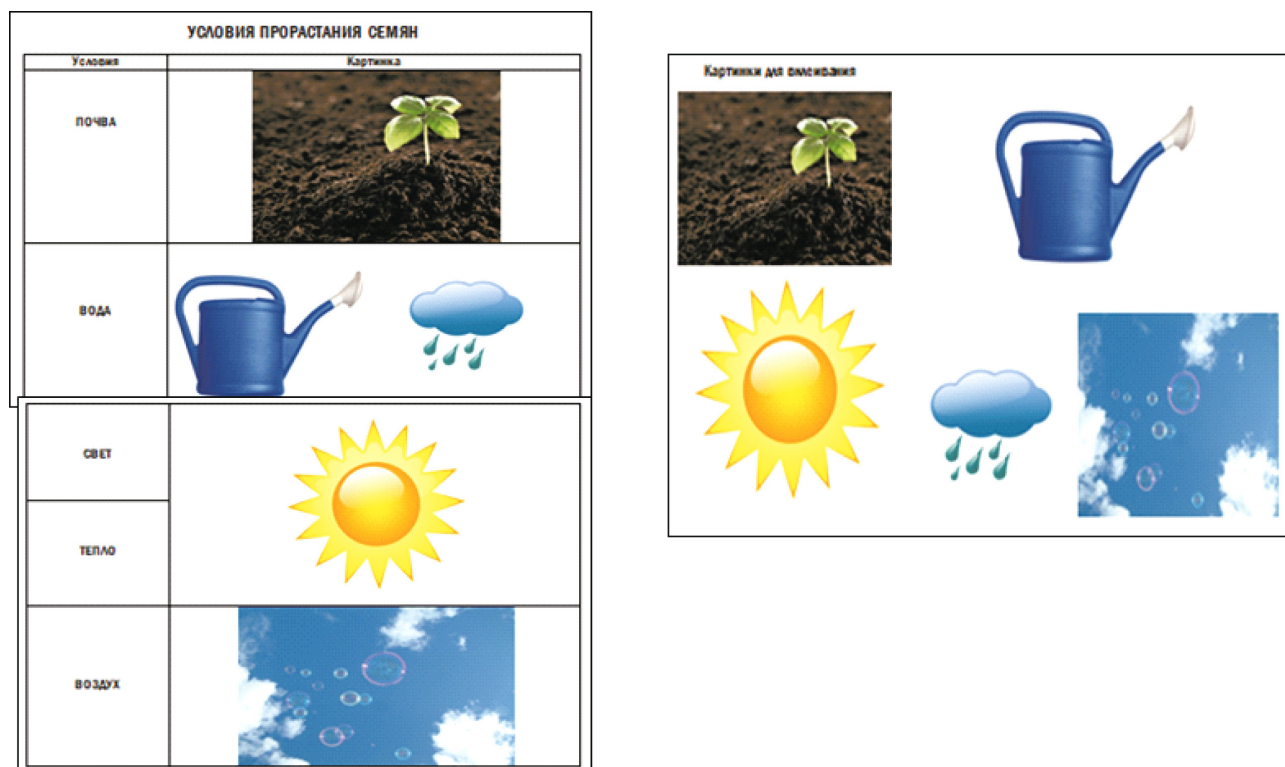


Рис. 4

Внедрение и использование адаптированного дидактического материала, доступного для освоения и выполнения обучающимися с выраженным нарушением интеллекта по изучаемым дисциплинам, будет способствовать как успешному освоению адаптированной программы профессиональной подготовки по специальности «Садовник», так и расширению практического опыта и дальнейшего самоопределения обучающихся, применению освоенных практических действий в повседневной жизни.

Деятельность тьютора в рамках тьюторского сопровождения обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития – это всегда работа в междисциплинарной команде [4, с. 17]. Без организации специальной поддержки выпускникам с интеллектуальными нарушениями часто необходима помощь в их дальнейшем выборе [2].

Тьютор может и должен сопровождать не только образовательный интерес обучающегося, но и его семью, организовать вокруг ребенка пространство, где он найдет реализацию своих индивидуальных возможностей и сможет раскрыть свой личный потенциал.

## Библиографический список

1. Тыщенко О.И., Проглядова Г.А. Изучение особенностей сформированности трудовой деятельности обучающихся с легкой степенью умственной отсталости // Молодежь и наука XXI века. Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2020. С. 89–91.
2. Тьютор в современной школе: сопровождение особого ребенка: методические рекомендации для начинающих тьюторов / А.В. Мамаева, О.Л. Беляева, С.В. Шандыбо и др.; отв. ред. И.П. Цвелюх, С.В. Шандыбо, Е.А. Черенева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 214 с.
3. Федеральный компонент Государственного образовательного стандарта начального профессионального образования по профессии «Садовник». URL: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/874/51874/25550>
4. Шандыбо С.В., Ярыгина Н.Л. Тьютор как специалист междисциплинарной команды // Образование обучающихся с ментальными нарушениями в современных условиях: материалы II Краевого педагогического форума / отв. ред. С.В. Шандыбо, И.П. Цвелюх и др.; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 15–28.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АХМЕТШИНА РАМИЛЯ ЗАКИРОВНА, учитель, Лесосибирская школа;  
e-mail: ms.ahmetshinaarslanova@mail.ru

БЕЛЯЕВА ОЛЬГА ЛЕОНИДОВНА, кандидат педагогических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: oliyass@mail.ru

БЕЗДЕНЕЖНЫХ ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА, инструктор по физической культуре, детский сад № 194 комбинированного вида, Красноярск; e-mail: bezdarna@mail.ru

БОГДАНОВА ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА, магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: bezdarna@mail.ru

ВАСИНА ЛАРИСА АЛЕКСАНДРОВНА, учитель-логопед, Железногорская школа-интернат;  
e-mail: vav1960@bk.ru

ДАВЫДОВА ОЛЬГА ГЕННАДЬЕВНА, заведующая, детский сад № 194 комбинированного вида;  
e-mail: mbdou194@mail.ru

ДЕНИСКИНА ВЕНЕРА ЗАКИРОВНА, кандидат педагогических наук, доцент кафедры тифлопедагогической, Московский государственный педагогический университет; e-mail: dvenera@yandex.ru

ДЕМАГИНА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА, Железногорская школа-интернат;  
e-mail: t.demagina81@mail.ru

ДРУГОВА МАРИЯ СЕРГЕЕВНА, учитель-дефектолог, Железногорская школа-интернат;  
e-mail: drugovam@mail.ru

ЕГОРОВА МАРИНА ВИКТОРОВНА, учитель-логопед, детский сад № 46, Красноярск;  
e-mail: dou46@bk.ru

ЖАРОВА АНАСТАСИЯ ВЛАДИМИРОВНА, старший преподаватель, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: zharova.nastya92@mail.ru

ЗАИТОВА ЭЛЬМИНА АЙДАРОВНА, магистрант, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; e-mail: zaitovaelmina@gmail.com

ЗОНТОВА ОЛЬГА ВИКТОРОВНА, специалист, ФГБУ СПб НИИ ЛОР; e-mail: ozontova@yandex.ru

ЗАРУБИНА НАДЕЖДА МИХАЙЛОВНА, учитель-дефектолог, Железногорская школа-интернат;  
e-mail: polet-nadin@mail.ru

ИГНАТЬЕВА МАРИНА ВЛАДИМИРОВНА, учитель-логопед, школа № 7 для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, Пермь; e-mail: shkola7@obrazovanie.perm.ru

ИШКАБУЛОВА ТАТЬЯНА МИХАЙЛОВНА, магистрант, институт социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 663itm@mail.ru

КАШУРИНА ЛЮДМИЛА АЛЕКСАНДРОВНА, заведующая, учитель-логопед, детский сад № 46, Красноярск; e-mail: dou46@bk.ru

КИПРИНА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА, учитель-дефектолог, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 5 «Сознание», Красноярск; e-mail: soznanie@g-service.ru

КОМБАРОВА ИРИНА ВАЛЕРЬЕВНА, учитель-логопед, Железнодорожная школа-интернат; e-mail: ira-kom-24@mail.ru

КЛИМЕНКО ОЛЬГА ЕВГЕНЬЕВНА, кандидат педагогических наук, доцент, Забайкальский государственный университет; e-mail: klimenko.o@mail.ru

ЛОБАЧЕВА АННА СЕРГЕЕВНА, педгог-психолог, детский сад № 141 «Пилеш» комбинированного вида», Чебоксары Чувашской Республики; e-mail: dosh141@yandex.ru

ЛЕВЧЕНКО ВАЛЕНТИНА АЛЕКСАНДРОВНА, учитель, МБОУ С(К)ОШ № 119, Челябинск; e-mail: levchenkova74@mail.ru

ЛУСС ТАТЬЯНА ВЯЧЕСЛАВОВНА, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики, Академия социального управления; e-mail: luss@gmail.com

МАЛЕВА ЗИНАИДА ПЕТРОВНА, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Академия социального управления; e-mail: zp.maleva@list.ru

МАМАЕВА АНАСТАСИЯ ВИКТОРОВНА, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: avmama\_eva@mail.ru

МОСКАЕВА ЛЮДМИЛА ЛЕОНИДОВНА, педагог-психолог, детский сад № 4, Красноярск; e-mail: moskaeva.l@mail.ru

ОБОЗЮК МАРИЯ ЭДУАРДОВНА, студент-магистрант, институт социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mari.korteleva@mail.ru

ПОНОМАРЕВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА, учитель-логопед, детский сад № 46, Красноярск; e-mail: dou46@bk.ru

ПОПОВА ТАТЬЯНА АНАТОЛЬЕВНА, старший воспитатель, детский сад № 46, Красноярск; e-mail: dou46@bk.ru

ПРОГЛЯДОВА ГАЛИНА АЛЕКСАНДРОВНА, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: 26pga@mail.ru

РЯБКОВА ИРИНА ЕВГЕНЬЕВНА, магистрант, институт социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: rina-si25@rambler.ru

САФОНОВА ЛЮДМИЛА МИХАЙЛОВНА, директор, «Комплексный центр социального обслуживания населения «Кировский»; e-mail: mu007@list.ru

СКАКУН ЛЮДМИЛА ВЛАДИМИРОВНА, директор, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи № 5 «Сознание», Красноярск; e-mail: skakun06@list.ru

СТУПАКОВА МАРИЯ ВИКТОРОВНА, учитель-логопед, детский сад № 194 комбинированного вида; e-mail: stupakovam@mail.ru

СЕЛЕЗНЕВА ВИКТОРИЯ ВЛАДИМИРОВНА, учитель-логопед, Красноярская школа № 5;  
e-mail: seleznevavv3112@mail.ru

УСТИНОВА ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА, учитель-логопед, детский сад № 4, Красноярск;  
e-mail: moskaeva.l@mail.ru

ФЕДОТОВА ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА, учитель, Железнодорожная школа-интернат;  
e-mail: feta1959@mail.ru

ЧАГОВЦЕВ АЛЕКСЕЙ ВИКТОРОВИЧ, магистрант, Забайкальский государственный университет;  
e-mail: chagovceva@mail.ru

ЧИМРОВА ЯНА ВЯЧЕСЛАВОВНА, студент-бакалавр, КГПУ им. В.П. Астафьева;  
e-mail: yana.chimrova@yandex.ru

ШАПОРОВА АННА ВИКТОРОВНА, специалист, ФГБУ СПб НИИ ЛОР;  
e-mail: Anna.shaporova@gmail.com

ШАХВАТОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА, учитель-логопед, Красноярская школа № 5;  
e-mail: sksh5@krasmail.ru

ШИБАЕВА АННА АЛЕКСАНДРОВНА, заведующая кафедрой спортивных, медико-биологических дисциплин, Забайкальский государственный университет; e-mail: musya129@yandex.ru

ШЕЛОМЕНЦЕВА ЕКАТЕРИНА ВАЛЕРИЕВНА, учитель-логопед, Красноярская школа № 5;  
e-mail: sksh5@krasmail.ru

ШЕСТАКОВА ЮЛИЯ ВИКТОРОВНА, старший преподаватель кафедры инклюзивного образования, ГАУ ДПО «Институт развития образования»; e-mail: priem@iro.perm.ru

ШИТОВА ЛЮДМИЛА ИГОРЕВНА, учитель-дефектолог, МАДОУ № 77, Вологодская область, Череповец; e-mail: the\_player@bk.ru

ЯРЫГИНА НАДЕЖДА ЛЕОНИДОВНА, тьютор, Красноярская школа № 5; e-mail: sksh5@krasmail.ru

Международный научно-образовательный форум  
«СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ –  
РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА»

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ  
К СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ  
С МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ,  
БИСЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ:  
РАЗВИТИЕ, ОБРАЗОВАНИЕ, КОРРЕКЦИЯ

Материалы Всероссийской конференции с международным участием

*Красноярск, 28 октября 2021 г.*

*Электронное издание*

Редактор *А.П. Малахова*  
Корректор *М.А. Исакова*  
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,  
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 21.12.21.  
Формат 60x84 1/8.  
Усл. печ. л. 17,6