

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Научный журнал

Издается с 2023 года

2023 – № 1 (1)

Ярославль
2023

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

Специальная педагогика и психология = Special pedagogy and psychology : научный журнал. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2023. – № 1 (1). – 147 с. – ISSN 2949-5954. – DOI 10.20323/2949-5954_2023_1_1. – EDN EJMFMF.
2023, № 1 (1). – 500 экз.

Редакционная коллегия

Главный редактор: **А. Э. Симановский**, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». **Заместители главного редактора:** **Ю.Н. Толмачева**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры специальной (коррекционной) педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», **Г.О. Рошина**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». **Члены редакционной коллегии:** **С.В. Алехина**, кандидат психологических наук, доцент, проректор по инклюзивному образованию, директор Федерального центра по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»; **Гэлэн Батцэнгэл**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой специального образования Монгольского государственного университета образования, Монголия; **Т.Д. Василенко**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и клинической психологии ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет»; **Е.Л. Инденбаум**, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой комплексной коррекции нарушений детского развития ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»; **М.З. Газиева**, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной психологии и дошкольной дефектологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»; **К.А. Идрисов**, доктор медицинских наук, профессор кафедры специальной психологии и дошкольной дефектологии ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»; **А.Н. Камнев**, кандидат педагогических наук, доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры почвоведения ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»; **Т.Г. Киселёва**, кандидат психологических наук, доцент, декан дефектологического факультета ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»; **М.Д. Коновалова**, кандидат психологических наук, доцент, руководитель научно-методического центра психологической и педагогической поддержки семей, имеющих детей с особыми образовательными потребностями ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»; **Н.В. Мазурова**, доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры нейро- и патопсихологии ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», директор института психологии им. Л.С. Выготского; **З.А. Мовкебаева**, доктор педагогических наук, профессор, директор Ресурсного консультативного центра по инклюзивному образованию для вузов РК и превентивной суицидологии при Казахском национальном педагогическом университете имени Абая, заведующая кафедрой психологии и специального образования Института магистратуры и PhD-докторантуры Казахского национального педагогического университета имени Абая, Казахстан; **Ж.А. Пайлозян**, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии и восстановительной терапии Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна, Армения; **Е.М. Сафронова**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент МАНПО, член научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, профессор кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»; **К.М. Тилекеев**, кандидат педагогических наук, заместитель декана факультета педагогики, профессор кафедры специальной педагогики и психокоррекции Кыргызского государственного университета им. Арабаева, Кыргызстан; **Т.А. Фатекова**, доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и социальной работы Медико-психолого-социального института ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», профессор кафедры психологии и социальных наук Института психологии Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Амосова; **Ю.В. Богинская**, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Института педагогики, психологии и инклюзивного образования Крымского федерального

государственного университета; **В.З. Кантор**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основ дефектологии и реабилитологии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»; **И.Б. Карелина**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методик и технологий специального и инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»; **Д.М. Маллаев**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, академик Российской академии информатизации образования, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»; **Г.Ю. Одинокова**, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник лаборатории комплексных исследований в области ранней помощи Института коррекционной педагогики Российской академии образования; **Ю.А. Разенкова**, доктор педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией комплексных исследований в области ранней помощи; профессор кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики»; **Ю.В. Селиванова**, доктор социологических наук, профессор, заведующая кафедрой коррекционной педагогики Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского; **Г.Н. Соломатина**, доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры дефектологии и специальной психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»; **В.В. Строганова**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; **Л.Ф. Тихомирова**, доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»; **В.З. Юсупов**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии высшей школы ФГБОУ ВО «Московский гуманитарный университет им. М.В. Ломоносова»; **А.М. Царев**, кандидат педагогических наук, директор Центра лечебной педагогики и дифференцированного обучения, г. Псков; **И.А. Шаповал**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»; **В.В. Шиленкова**, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры оториноларингологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет»; **И.И. Мельникова**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой методик и технологий специального и инклюзивного образования ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского»; **Л.М. Иматова**, доктор педагогических наук, доцент, директор Института развития образования им. Абдурахмана Джами, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Таджикского государственного педагогического университета им. Садриддина Айни, Таджикистан; **Т.В. Лисовская**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры специальной педагогики Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Беларусь; **Л.А. Черных**, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии Луганского государственного педагогического университета.

Публикуемые в журнале материалы рецензируются
членами редакционной коллегии и внешними экспертами

Адрес редакции: 150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1.
Телефон: +7 (4852) 72-64-05
Телефон издательства: +7 (4852) 72-64-05
Адреса в интернете: <http://yspu.org/>; <http://spp.yspu.org/>
Регистрационный номер средства массовой информации
Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
ПИ № ФС77-85637 от 11 июля 2023 г.

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»,
2023
© Авторы статей, 2023

Founder:

Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky

Special pedagogy and psychology : scientific journal. – Yaroslavl : RIO YSPU, 2023. – №1 (1). – 191 p. – ISSN 2949-5954. – DOI 10.20323/2949-5954_2023_1_1. – EDN EJMEMP.
2023, № 1 (1). – 500 экз.

Editorial board

Editor-in-Chief: **A.E. Simanovsky**, doctor of pedagogical sciences, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the department of special (correctional) pedagogy and psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky.

Deputy editors-in-chief: **Yu.N. Tolmacheva**, candidate of pedagogical sciences, associate professor at the department of special (correctional) pedagogy and psychology, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, **G.O. Roshchina**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor at the department of medical and biological bases of defectology and speech therapy theory, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky.

Members of the editorial board: **S.V. Alekhina**, candidate of psychological sciences, associate professor, vice-rector for inclusive education, director of the Federal Center for the development of inclusive general and additional education, Moscow state university of psychology and education; **Galen Battsengel**, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the department of special education, Mongolian state university of education, Mongolia; **T.D. Vasilenko**, doctor of psychological sciences, professor, head of the department of general and clinical psychology, Kursk state medical university; **E.L. Indenbaum**, doctor of psychological sciences, professor, head of the department of complex correction of childhood developmental disorders, Irkutsk state university; **M.Z. Gazieva**, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the department of special psychology and preschool defectology, Chechen state pedagogical university; **K.A. Idrisov**, doctor of medical sciences, professor at the department of special psychology and preschool defectology, Chechen state pedagogical university; **A.N. Kamnev**, candidate of pedagogical sciences, doctor of biological sciences, professor, professor at the department of edaphology, Lomonosov Moscow state university; **T.G. Kiseleva**, candidate of psychological sciences, associate professor, dean of the defectology faculty, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky; **M.D. Konovalova**, candidate of psychological sciences, associate professor, head of the scientific and methodological center for psychological and pedagogical support of families with children with special educational needs, Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky; **N.V. Mazurova**, doctor of psychology, candidate of pedagogical sciences, professor, professor at the department of neuro- and pathopsychology, Russian state university for the humanities, director of the Institute of psychology named after L.S. Vygotsky; **Z.A. Movkebayeva**, doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Resource consultative center on inclusive education for universities of RK and preventive suicidology at the Kazakh National Pedagogical University named after Abai, head of the department of psychology and special education, Institute of Master's and PhD-doctoral studies, Kazakh national pedagogical university named after Abai, Kazakhstan; **Zh.A. Paylozyan**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, associate professor at the department of speech therapy and rehabilitation therapy, Armenian state pedagogical university named after H. Abovyan, Armenia; **E.M. Safronova**, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of IASPE, member of the scientific council on the problems of educating the younger generation at the department of educational philosophy and theoretical pedagogy, RAE, professor at the department of special pedagogy and psychology, Volgograd state pedagogical university; **K.M. Tilekeev**, candidate of pedagogical sciences, deputy dean of the faculty of pedagogy, professor at the department of special pedagogy and psychocorrection, Kyrgyz state university named after Arabaev, Kyrgyzstan; **T.A. Fatekova**, doctor of psychological sciences, associate professor, head of the department of psychology and social work, Medical psychological-social Institute, Khakassian State University named after N. F. Katanov, professor at the department of psychology and social sciences, Institute of psychology, the M.K. Amosov North-Eastern federal university; **Y.V. Boginskaya**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of social and pedagogical technologies and pedagogy of deviant behavior, Institute of pedagogy, psychology and inclusive education, Crimean federal state university; **V.Z. Kantor**, doctor of pedagogical sciences, professor, professor at the department of basic defectology and rehabilitation science, A.I. Herzen Russian state pedagogical university; **I.B. Karelina**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor at the department of methods and technologies of special and inclusive education, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky; **D.M. Mallaev**, doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the Russian Academy of Education, academician of the Russian Academy of Informatization in Education, head of the department of correctional

pedagogy and special psychology, Dagestan state pedagogical university; **G.Y. Odinkova**, candidate of pedagogical sciences, senior researcher at the laboratory of complex research in the field of early childhood assistance, Institute of correctional pedagogy, Russian Academy of Education; **Y.A. Razenkova**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, head of the laboratory of complex research in the field of early childhood assistance; professor of the department of special psychology and correctional pedagogy, Institute of correctional pedagogy; **Yu.V. Selivanova**, doctor of sociological sciences, professor, head of the department of correctional pedagogy, Saratov Chernyshevsky state university; **G.N. Solomatina**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, associate professor at the department of defectology and special psychology, Kuban state university; **V.V. Stroganov**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, associate professor at the department of speech therapy, Moscow pedagogical state university; **L.F. Tikhomirova**, doctor of pedagogical sciences, candidate of medical sciences, professor, professor at the department of social pedagogy and organization of work with youth, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky; **V.Z. Yusupov**, doctor of pedagogical sciences, professor, professor at the department of pedagogy and psychology of higher education, Moscow University for the Humanities; **A.M. Tsarev**, candidate of pedagogical sciences, director of the Center for therapeutic pedagogy and differential education, Pskov; **I.A. Shapoval**, doctor of pedagogical sciences, professor, professor at the department of special psychology and pedagogy, Voronezh state pedagogical university; **V.V. Shilenkova**, doctor of medical sciences, professor, professor at the department of otorhinolaryngology, Yaroslavl state medical university; **I.I. Melnikova**, candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of methods and technologies of special and inclusive education, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky; **L.M. Imatova**, doctor of pedagogical sciences, associate professor, director of the Abdurakhman Jami Institute for Education Development, associate professor at the department of theory and methods of preschool education, Sadriddin Aini Tajik State Pedagogical University, Tajikistan; **T.V. Lisovskaya**, doctor of pedagogical sciences, professor, professor at the department of special pedagogy, Institute of inclusive education, Maksim Tank Belarusian state pedagogical university, Belarus; **L.A. Chernykh**, doctor of psychological sciences, associate professor, professor at the Department of Psychology, Lugansk state pedagogical university.

The materials published in the journal are reviewed by the members of the editorial Board

Editorial office address: 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya str., 108/1.

Phone: +7 (4852) 72-64-05

Publisher's phone: +7 (4852) 72-64-05

Internet addresses: <http://yspu.org/>; <http://spp.yspu.org/>

Mass media registration: Federal service for supervision of communications,
information technology and mass communications (Roskomnadzor)

PI № FS 77-85637 dated from 11 July 2023.

© Yaroslavl state pedagogical University
named after K. D. Ushinsky, 2023
© Authors of articles, 2023



Уважаемые читатели!

Приветствую всех, кто интересуется новыми научными разработками в области специальной педагогики и психологии.

Дефектологическая наука, с момента её зарождения, всегда была передовой областью педагогики и психологии. Открытые закономерности, выявленные факторы и условия процесса развития и коррекции ребенка помогают совершенствовать педагогические методы и технологии, повышают вероятность успешной реабилитации детей с нарушениями развития. Часто разработанные в дефектологии методы начинают использовать и для эффективной педагогической работы с нормотипичными детьми, испытывающими трудности в обучении. Прогресс в области специальной педагогики дает сегодня возможность специалистам работать с детьми даже с тяжелой патологией, помогая преодолевать внутренние – психологические проблемы, и внешние – средовые преграды. Преодоление таких проблем детьми позво-

ляет им взаимодействовать с другими людьми, обучаться, заниматься творчеством, осваивать профессии и радоваться жизни.

Основной политикой нашего журнала является выявление нового, интересного опыта психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями развития и их семей, поиск и анализ новых методов и технологий диагностики, обучения, воспитания, коррекции поведения и деятельности детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Большое внимание мы уделяем достоверности представленных к публикации материалов, поэтому каждая статья проходит двойное рецензирование опытными учеными – психологами и дефектологами, с ученой степенью доктора наук. Приветствуется использование авторами методов экспериментального исследования, статистических методов анализа полученных результатов, которые позволяют исключить вероятность случайных, ошибочных решений.

Надеюсь, что выпуск нашего журнала будет способствовать поиску новых научных подходов, методов и технологий, направленных на помощь и поддержку детей и подростков с нарушением развития и решение тех проблем и вызовов, которые ставит перед системой образования современная жизнь.

Главный редактор журнала «Специальная педагогика и психология», кандидат психологических наук, доктор педагогических наук Андрей Эдгарович Симановский

СОДЕРЖАНИЕ

Специальная педагогика

Грошенкова В. А. Организация преемственности дошкольного и начального общего образования в профилактике нарушений чтения и письма у детей с общим недоразвитием речи _____ **8**

Пальтов А. Е., Симановский А. Э. Информационные технологии в образовании и социализации слепоглухих _____ **24**

Рощина Г. О., Корниенко А. О., Кудеринова А. М. Эйдетика как средство развития читательской компетентности у дошкольников с нарушениями речи _____ **40**

Киселева Т. Г., Нуркельдиева Д. А., Дунганова Д. Э. Формирование жизненных компетенций обучающихся с нарушением интеллекта _____ **55**

Наримбаева Л. К., Тешабаева З. С. Совершенствование механизмов мониторинга и управления качеством инклюзивного дошкольного образования в Республике Узбекистан _____ **68**

Специальная психология

Инденбаум Е. Л. Представления о социальной успешности и значимых ценностях у подростков с разным уровнем интеллекта как маркер психосоциального развития _____ **80**

Тилекеев К. М., Лабуткина Ю. В. Эмоционально-нравственный компонент профессиональной готовности будущих педагогов к работе с детьми с ментальными нарушениями _____ **97**

Шапвал И. А. Социально-эмоциональные дефициты как системно детерминированная составляющая дисгармонического дизонтогенеза _____ **111**

Мазурова Н. В., Гавриш Т. А. Особенности социализации детей с аутистическими нарушениями _____ **130**

Условия публикации статьи в научном журнале «Специальная педагогика и психология» и требования к оформлению рукописей _____ 144

THE CONTENT

Special pedagogy

Groshenkova V. A. Organizing continuity in preschool and primary education for preventing reading and writing disorders in children with general speech impairment _____ **9**

Paltov A. E., Simanovsky A. E. Information technologies for educating and socializing the deafblind _____ **25**

Roshchina G. O., Kornienko A. O., Kuderinova A. M. Eidetics as a means of developing reading competence in preschool children with speech impairments _____ **41**

Kiseleva T. G., Nurkeldieva D. A., Dunganova D. E. Forming life competencies in learners with intellectual disabilities _____ **56**

Narimbaeva L. K., Teshabayeva Z. S. Enhancing mechanisms to monitor and manage the quality of inclusive preschool education in the Republic of Uzbekistan _____ **69**

Special psychology

Indenbaum E. L. Perceptions of social success and significant values by teenagers with different levels of intelligence as a psychosocial development marker _____ **81**

Tilekeev K. M., Labutkina Y. V. The emotional-moral component in future teachers' professional readiness to work with mentally disabled children _____ **98**

Shapoval I. A. Social and emotional deficits as a system deterministic component of disharmonic dysontogenesis _____ **112**

Mazurova N. V., Gavrish T. A. Socialization peculiarities of children with autistic disorders _____ **131**

Conditions of publication of the article in the scientific journal "Special pedagogy and psychology and requirements" for manuscripts _____ 146

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Научная статья

УДК 376.3

DOI: 10.20323/2949-5954_2023_1_1_8

EDN: HNVXRP

Организация преемственности дошкольного и начального общего образования в профилактике нарушений чтения и письма у детей с общим недоразвитием речи

Виктория Алексеевна Грошенкова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик и технологий специального и инклюзивного образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1 va-47@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7093-4824>

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы организации преемственности в логопедической работе по профилактике нарушений чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи; раскрывается содержание модели организационно-методической работы в данном направлении. Цель исследования – обосновать и экспериментально проверить модель организации преемственности в логопедической работе по профилактике нарушений чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. В статье описаны результаты анализа нормативной документации, согласно которой осуществляется логопедическая работа в учреждениях дошкольного и начального общего образования; результаты обследования 44 обучающихся начальных классов (1 класса – 24 человека и 2 класса – 20 человек) и 18 детей подготовительной группы, имеющих общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития), с целью выявления предрасположенности к нарушениям чтения и письма; данные о реализации принципа преемственности администрацией, педагогами, учителями-логопедами учреждений дошкольного и начального общего образования. Авторами разработана модель реализации преемственности в логопедической работе по профилактике нарушений чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим (III уровнем) развития речи, включающая диагностико-поисковый, консультативно-проектировочный, деятельностный и рефлексивный этапы. Эффективность экспериментальной работы подтверждается данными повторной диагностики чтения и письма у обучающихся 1 класса (18 человек) и 2 класса (20 человек); результатами оценки эффективности взаимодействия участников образовательного процесса

на основе опроса, степени удовлетворенности родителями обучающихся работой учителя-логопеда. Делаются выводы о необходимости профилактики нарушений чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в рамках организационно-методической модели преемственности. Обозначены задачи реализации данного направления работы в условиях учреждений дошкольного и начального общего образования.

Ключевые слова: преемственность; модель организационно-методической работы; профилактика нарушений чтения и письма; взаимодействие участников образовательного процесса; дети дошкольного и младшего школьного возраста; логопедическая работа; общее недоразвитие речи

Для цитирования: Грошенкова В. А. Организация преемственности дошкольного и начального общего образования в профилактике нарушений чтения и письма у детей с общим недоразвитием речи // Специальная педагогика и психология. 2023. № 1 (1). С. 8-23. http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_8. <https://elibrary.ru/HMVXRP>.

SPECIAL PEDAGOGY

Original article

Organizing continuity in preschool and primary education for preventing reading and writing disorders in children with general speech impairment

Victoria A. Groshenkova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Methods and Technologies of Special and Inclusive Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1
va-47@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7093-4824>

Abstract. The article deals with forming continuity in speech therapy work to prevent reading and writing disorders in preschool and primary school children with general speech disorders. The author describes the model for methodological work in this sphere. The aim of the study is to substantiate and test the model of organizing speech therapy work to prevent reading and writing disorders in preschool and primary school children with developmental language disorder. The article outlines the results of the standardized documents analysis regulating speech therapy in preschool and primary education institutions, as well as the results of examining 44 primary school pupils (1st form – 24 pupils and 2nd form – 20 pupils) and 18 children from preparatory group with developmental language disorder (III level of speech development) in order to identify a predisposition to reading and writing disorders. The article also presents the data on how the principle of continuity is implemented by the administration, teachers, and speech therapists in preschool and primary general education institutions. The author has designed a model for implementing continuity in speech therapy work to pre-

Организация преемственности дошкольного и начального общего образования в профилактике нарушений чтения и письма у детей с общим недоразвитием речи 9

vent reading and writing disorders in preschool and primary school children (III level of speech development), including the stages of diagnostics and search, consulting and design, action and reflection. The effectiveness of the experimental work is confirmed by the results of reading and writing re-examination of 18 first form pupils and 20 second form pupils; by the results of assessing interaction between the participants of the educational process based on surveying the degree of parental content with the work of the speech therapist. Conclusions are drawn about the need to prevent reading and writing disorders in preschool and primary school children with developmental speech impairment using the organizational-methodological continuity model. The author outlines the objectives for this line of work in preschool and primary general education institutions.

Key words: continuity; organizational and methodological work model; prevention of reading and writing disorders; interaction of educational process participants; preschool and primary school children; speech therapy; general speech impairment

For citation: Groshenkova V. A. Organizing continuity in preschool and primary education for preventing reading and writing disorders in children with general speech impairment. *Special pedagogy and psychology*. 2023;1 (1): 8-23. https://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_8. <https://elibrary.ru/HMVXRP>.

Введение

В настоящее время радикальные изменения, осуществляемые в ходе социально-экономических реформ в современном отечественном образовании, актуализируют проблему преемственности. Особенно важное значение она приобретает при переходе ребенка с одной ступени образования на другую, в частности, из дошкольного образовательного учреждения (далее – ДООУ) в начальную школу [Гатауллина, 2021; Соловьева, 2021].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования и в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования знаковым моментом стало обеспечение преемственности, целостности и непрерывности образовательной среды в российском образовании [Федеральный закон...].

Преемственность – одно из условий непрерывного образования ребенка, целостное развитие личности которого может быть обеспечено только во взаимосвязанной работе дошкольного образовательного учреждения и начальной школы [Алмазова, 2020].

Подготовка к школе является важнейшим направлением деятельности дошкольной образовательной организации. От того, как она будет организована, зависит дальнейшее обучение и успеваемость ребенка в школе. Целью подготовки к школе должно быть формирование личностных качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью: любознательности, инициативности, самостоятельности, творческого воображения, произвольности [Бабкина, 2020; Гальперин 2023]. Эти задачи дошкольного образования должны стать ведущими, а

школа обязана подхватить достижения дошкольников и продолжить развивать накопленные знания и потенциал [Должикова, 2008].

Не менее важным аспектом является преемственность в работе между звеньями логопедических служб в учреждениях дошкольного и начального общего образования. Однако на практике данное направление либо разработано на низком организационно-методическом уровне, либо не реализуется совсем [Баранова, 2021].

По данным ПМПК по Ярославской области за 2021 год, детей в возрасте 5-6 лет с речевыми нарушениями насчитывается 580 человек, 6-7 лет – 480 человек. По примерным подсчетам, из них около 50% – дети, имеющее логопедическое заключение «общее недоразвитие речи» (*далее ОНР*).

Проблема профилактики и преодоления нарушений чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста, имеющих общее недоразвитие речи, – одна из самых значимых: овладение данными видами деятельности из цели превращается в средство дальнейшего получения знаний.

Таким образом, актуальность и практическая значимость исследования основана на противоречиях между возросшим количеством детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и слабой теоретической и практической разработанностью особенностей организации

логопедической помощи при переходе с дошкольной на начальную ступень образования.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить модель организации преемственности дошкольного и начального образования в логопедической работе по профилактике нарушений чтения и письма у детей с ОНР (III уровень речевого развития).

Обзор литературы

Вопросы преемственности на разных ступенях образования рассматривались в исследованиях Б.Г. Ананьева, М.П. Ашмутайт, А.Я. Блаус, С.Г. Вершловского, П.Ш. Ганелина, Б.С. Гершунского, Е.Ю. Захаровой, В.Я. Лыковой, А.А. Люблинской и др.

Преемственность в системе образования – это установление взаимосвязи между смежными ее звеньями в целях последовательного решения задач обучения и воспитания.

Система российского образования имеет несколько взаимодействующих компонентов: программы, государственные стандарты и требования, учреждения и организации, органы управления. Преемственность касается в первую очередь образовательных программ различного уровня и направленности, федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований, то есть именно тех компонентов, которые определяют и реализуют содержание и технологии образования различных звеньев.

Преимущество детского сада и школы предусматривает, с одной стороны, поступление детей в школу с таким уровнем общего развития, который отвечает требованиям школьного обучения, с другой – опору школы на знания, умения, качества, которые уже приобретены дошкольниками, активное их использование для дальнейшего всестороннего развития обучающихся [Баранова, Васильева, Щепетинникова, 2021]. Общими проблемами преимущественности для всех «стыков» образовательной системы являются несовпадения, обнаруживающиеся в содержательных аспектах, формах и технологиях обучения, препятствующие стабильности и качественности [Соловьева, Александрова, 2021].

Преимущество учреждений, реализующих программы дошкольного и начального общего образования, должна быть согласована на нормативном уровне, на уровне содержания рабочих программ учителей начальных классов и воспитателей, рабочих программ учителей-логопедов [Яковлева, Гилева, Толкова, 2022].

Дети с речевыми нарушениями, которым не была оказана качественная и своевременная логопедическая помощь, на момент поступления в 1 класс испытывают трудности в овладении навыками чтения и письма [Ишимова, 2021; Седова, Воробина, 2021]. Недостатки чтения и письма у детей с общим недоразвитием речи препятствуют их полно-

ценному общению с окружающими, вызывают у них трудности в овладении знаниями как по предметам языкового цикла, так и по другим учебным дисциплинам [Биба, 2021; Инденбаум, Гостар, 2020; Сикорская, 2021; Echegaray-Bengoa, Soriano-Ferrer, 2016; Martínez, 2021]. Нарушения чтения и письма могут привести к социальным проблемам, к снижению самооценки и к более высоким показателям депрессии, а также к более высокому риску психиатрических проблем [Łuniewska, Wójcik, Katarzyna, 2022]. При этом ученые связывают возникновение нарушений чтения и письма с недостаточностью формирования различных нейронных сетей [Shaywitz S. E., Shaywitz, 2005]; с пороками развития мозга и функциональными аномалиями [Benítez-Burraco, 2009], что затрудняет освоение чтения и письма детьми с общим недоразвитием речи и еще раз подчеркивает необходимость проведения профилактической работы на ступени дошкольного образования.

Организованная преимущественность на всех уровнях ее реализации в образовательной системе, в том числе и в логопедической работе, должна нести в себе и профилактический аспект [Курныкина, 2022; Пигорева, 2020].

Методы исследования

В рамках исследования использовались теоретические и эмпирические методы: изучение научно-методической литературы, педагогический эксперимент (констати-

рующий, формирующий и контрольный этапы экспериментального исследования), анкетирование, опрос, метод математической обработки результатов. На констатирующем этапе эксперимента был проведен анализ локального нормативного пакета документов ДООУ «Улыбка» и МОУ «Брейтовская СОШ» с. Брейтово, Ярославской области (образовательные программы, рабочие программы учителя-логопеда), опрос администрации, воспитателей, учителей начальных классов, учителей-логопедов по вопросам осуществления преемственности, анкетирование родителей (законных представителей) для выявления степени удовлетворенности работой специалистов; обследование детей подготовительной группы (18 человек), обучающихся 1 и 2 классов (44 человека), с целью выявления предрасположенности к нарушениям чтения и письма на основе методик А.Н. Корнева и И.Н. Садовниковой; дан количественный и качественный анализ полученных результатов. На контрольном этапе по истечении срока реализации формирующего этапа экспериментального исследования было проведено повторное обследование обучающихся 1 класса в количестве 18 человек (на констатирующем этапе – это воспитанники подготовительной группы) и 2 класса (20 человек), дан анализ полученных результатов на основе методики расчета Т-критерия Вилкоксона; проведено

анкетирование родителей (законных представителей) для выявления степени удовлетворенности работой специалистов; оценена эффективность взаимодействия участников образовательного процесса по разработанным нами критериям на основе анкетирования.

Результаты исследования

Анализ локального нормативного пакета документов дошкольного образовательного учреждения (далее МДОУ «Улыбка») и средней общеобразовательной школы (далее МОУ «Брейтовская СОШ») стали соисполнителями инновационных проектов, им присвоен статус региональной инновационной площадки на период реализации инновационного проекта «ФГОС: преемственность дошкольного, начального и основного общего образования на основе событийного подхода». В связи с этим в локальных актах нормативного пакета документов прописан принцип реализации преемственности между МДОУ «Улыбка» и МОУ «Брейтовская СОШ» (степень начального общего образования). Кроме того, основная образовательная программа в МДОУ «Улыбка» разработана на основе вариативной комплексной программы дошкольного образования «От рождения до школы», под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой, которая строится с учетом соблюдения принципа преемственности всеми возрастными группами, а также звеньями дошкольного и начально-

го образования, в том числе и в работе по профилактике нарушений чтения и письма. В то же время программа начального общего образования МОУ «Брейтовская СОШ» базируется на учебно-методическом комплексе «Школа России». Учебно-методические комплексы данной программы построены на единых для всех учебных предметов основополагающих принципах, имеют полное программно-методическое обеспечение и гарантируют осуществление преемственности дошкольной образовательной ступени.

Анализ рабочей программы учителя-логопеда МДОУ «Улыбка» построена на основе программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой. Базисная часть документа ориентирована на реализацию основных линий речевого развития детей дошкольного возраста, а работа учителя-логопеда предполагает диагностику речевого нарушения, составление индивидуальных маршрутов по его преодолению. Однако опрос специалиста показал, что осуществить логопедическую работу по профилактике нарушений чтения и письма не всегда удается в полном объеме в силу нехватки времени, несогласованной работы с воспитателями. При этом учитель-логопед преимущественно занимается с детьми, у которых есть заключение ПМПК, а детей,

нуждающихся в логопедической помощи, намного больше.

Программа учителя-логопеда МОУ «Брейтовская СОШ», предусматривающая работу по предупреждению нарушений чтения и письма у детей младшего школьного возраста, составлена на основе пособий Л.Н. Ефименковой, И.Н. Садовниковой, Р.И. Лалаевой, Л.В. Венедиктовой, Е.В. Мазановой, А.В. Китиковой, Ю.Е. Розовой, Т.В. Коробченко и др. Учитель-логопед и учителя начальных классов данного учреждения работают совместно, отмечая при этом отсутствие какой бы то ни было связи с дошкольными образовательными учреждениями.

Анкетирование родителей (законных представителей) детей подготовительной группы ДОУ на наличие удовлетворенности ими качеством подготовки детей к обучению в школе показало, что только 17% родителей полностью удовлетворены работой специалистов; 58% родителей скорее удовлетворены, 25% не видят результатов работы специалистов с их детьми.

Обследование детей подготовительной группы, обучающихся 1 и 2 классов, с целью выявления предрасположенности к нарушениям чтения и письма, показало следующие результаты.

Низкий уровень предрасположенности к возникновению дислексии и дисграфии продемонстрировали 17% детей подготовительной группы, средний – 22%, высокий – 61%. Дети прибегали к помощи, не могли

назвать времена года и дни недели, не выполняли простые ориентировки, не называли цепочки цифр.

Обучающиеся 1 класса (21%) продемонстрировали высокий уровень предрасположенности к возникновению дислексии и дисграфии, о чем свидетельствует достаточно большое количество допущенных ошибок, связанных с несформированностью функционального базиса чтения и письма. Средний уровень был отмечен у 17% первоклассников: дети испытывали некоторые трудности при переключении с одного артикуляционного уклада на другой, безошибочно дифференцировали оппозиционные звуки, закрашивали предложение внутри строчки, пересказывали прочитанный текст, использовали однообразные синтаксические конструкции. 62% обучающихся показали низкий уровень предрасположенности к возникновению дислексии и дисграфии: они смогли воспроизвести предлагаемые цепочки слогов и слов, ритмические структуры, безошибочно выполняли простые ориентировки, смогли пересказать прочитанный рассказ и ответить на вопросы по его содержанию.

20% второклассников выполнили задания, показав высокий уровень предрасположенности к возникновению дислексии и дисграфии, о чем свидетельствует большое количество ошибок: пропуски слогов, смена печатной буквы на прописную во время письма, несоответствие устных ответов возрасту.

Средний уровень зафиксирован у 25% обучающихся 2 класса: дети читают трудные слова по слогам; в устной речи есть аграмматизмы; на письме часто происходит замена схожих по внешнему виду символов; используют однообразные синтаксические конструкции при пересказе. 55% показали низкий уровень: обучающиеся безошибочно воспроизводили цепочки слогов, слов, ритмические структуры, выполняли простые ориентировки, подробно пересказывали прочитанный текст, отвечали на вопросы.

Для решения выявленных проблем нами было принято решение разработать и апробировать в течение учебного года модель организации преемственности дошкольного и начального образования в логопедической работе по профилактике нарушений чтения и письма у детей подготовительной группы ДОО и обучающихся 1 класса с общим недоразвитием речи.

В содержании данной модели была разработана программа, рассчитанная на курс занятий 36 часов (3 занятия в неделю по 40 минут). Взаимодействие участников образовательного процесса регулировалось «Положением о психолого-педагогическом консилиуме в МОУ «Брейтовская СОШ» и МДОУ «Улыбка».

Профилактическая работа проводилась в рамках реализации «Программы воспитания и обучения в ДОО», предусматривающей проведение индивидуальных и групповых занятий с детьми подготовительной

группы с ОНР (III уровень речевого развития) по профилактике нарушений чтения и письма; а также в рамках социально-педагогического сопровождения обучающихся.

Организация профилактической работы с обучающимися I класса с ОНР (III уровень речевого развития) осуществлялась в рамках образовательного процесса, во внеурочной деятельности в форме специально организованных индивидуальных и групповых занятий, в рамках социально-педагогического сопровождения обучающихся.

Реализация принципа преемственности между МДОУ «Улыбка» и МОУ «Брейтовская СОШ» в процессе профилактики нарушений чтения и письма у детей с ОНР (III уровень речевого развития) осуществлялась по следующим направлениям: работа с детьми; взаимодействие педагогов, узких специалистов; сотрудничество с родителями.

Учитель-логопед МДОУ «Улыбка» проводил диагностику ребенка с ОНР (III уровень речевого развития), выявляющую предрасположенность к возникновению нарушений чтения и письма; оказывал консультативную помощь родителям в профилактике нарушений чтения и письма; разрабатывал рекомендации для воспитателей по организации работы с детьми в данном направлении; взаимодействовал с воспитателем МДОУ и учителем-логопедом МОУ «Брейтовская СОШ».

Учитель-логопед «Брейтовская СОШ» сотрудничал с учителями начальных классов, проводил диа-

гностику детей, выявляющую предрасположенность к нарушениям чтения и письма; разрабатывал тематический план логопедических занятий, рекомендации для учителей начальных классов по организации работы с детьми, рекомендации для родителей, сотрудничал с логопедом МДОУ «Улыбка».

Воспитатель МДОУ «Улыбка» собирал информацию об особенностях детей с ОНР (III уровень речевого развития); взаимодействовал с учителем-логопедом того же учреждения; взаимодействовал с семьями обучающихся, с учителями начальных классов.

Учитель начальных классов МОУ «Брейтовская СОШ» собирал информацию об особенностях детей с ОНР (III уровень речевого развития); осуществлял индивидуальную профилактическую работу; оказывал консультативную помощь семье; решал проблемы рациональной организации свободного времени детей; взаимодействовал с учителем-логопедом данного учреждения и воспитателем МДОУ «Улыбка».

Взаимодействие учителей начальных классов МОУ «Брейтовская СОШ» и воспитателей МДОУ «Улыбка» осуществлялось через изучение и анализ программ начальной школы и детского сада, совместные педагогические советы, семинары, мастер-классы, круглые столы, показы образовательной деятельности в ДОУ и на открытых уроках в школе, с целью анализа и совместного принятия решения по

профилактике нарушений чтения и письма у детей с ОНР (III уровень речевого развития).

Взаимодействие учителей-логопедов МДОУ «Улыбка» и МОУ «Брейтовская СОШ» было обеспечено за счет изучения и анализа рабочих программ на предмет реализации преемственности в ходе профилактики нарушений чтения и письма у детей с ОНР (III уровень речевого развития), проведения совместных методических объединений, мастер-классов, взаимопосещения занятий, направленных на профилактику нарушений чтения и письма у детей с ОНР (III уровень речевого развития).

В работу с родителями (законными представителями) обучающихся 1 класса и воспитанников подготовительной группы были привлечены учителя начальных классов, воспитатели, учителя-логопеды, которые проводили очные и дистанционные индивидуальные консультации семей, родительские собрания, давали домашние задания.

Таким образом, создание модели организации преемственности дошкольного и начального образования в логопедической работе по профилактике нарушений чтения и письма у детей с ОНР (III уровень речевого развития) преследовало достижение следующих результатов:

– достижение эффективного функционирования структуры взаимодействия участников образовательного процесса;

– развитие системы отношений в направлении «воспитатель – ребенок – родитель-специалисты»;

– развитие системы отношений между педагогами, воспитателями, узкими специалистами разных образовательных организаций и внутри своего коллектива;

– внедрение механизма взаимодействия и реализации профилактических мероприятий участников образовательного процесса в области профилактики нарушений чтения и письма (повышение уровня развития слухового внимания, лексико-грамматических навыков, связной речи, сенсорных функций и психомоторики; осознанности звуковой стороны слова, чтения слов, предложений, текстов.

После внедрения модели организации преемственности дошкольного и начального образования в логопедической работе по профилактике нарушений чтения и письма у детей с ОНР (III уровень речевого развития) был проведен контрольный этап эксперимента, который предполагал проведение повторной диагностики на выявление предрасположенности к нарушениям чтения и письма у обучающихся 1 класса (18 человек – ранее воспитанники подготовительной группы МДОУ «Улыбка») и 2 класса (20 человек); опрос участников образовательного процесса и родителей (законных представителей).

Анализ результатов показал, что высокий уровень предрасположенности к нарушениям чтения и

письма не был зафиксирован ни у одного из обучающихся 1 и 2 класса. Средний уровень выявлен у 43% первоклассников: у детей трудности остались при выполнении заданий на воспроизведение цепочек цифр, дифференциацию некоторых оппозиционных звуков, в построении предложений, пересказе. 57% детей 1 класса показали низкий уровень предрасположенности к нарушениям чтения и письма.

33,3% обучающихся 2 класса продемонстрировали средний уровень предрасположенности к нарушениям чтения и письма: детям требовалась повторная инструкция

перед выполнением заданий, при построении связного высказывания они пользовались преимущественно простыми речевыми конструкциями. 67% показали низкий уровень предрасположенности к нарушениям чтения и письма: дети смогли воспроизвести цепочки слогов и слов, ритмические структуры, выполнить простые ориентировки, подробно пересказать прочитанный текст и ответить на вопросы. Методика расчета Т-критерия Вилкоксона показала достоверность результатов, (эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$ (таблица 1).

Таблица 1.

Показатели эффективности экспериментальной работы в рамках реализации модели организации преемственности дошкольного и начального образования в логопедической работе по профилактике нарушений чтения и письма у детей с ОНР (III уровень речевого развития) по Т-критерию Вилкоксона

До измерения, t до – 2 класс	После измерения, Т после – 2 класс	Разность (t до- t после)	Абсолютное Значение разности	Ранговый номер разности
10	5	-5	5	3.5
12	4	-8	8	7
12	4	-8	8	7
14	2	-12	12	9
7	2	-5	5	3.5
4	2	-2	2	1.5
9	2	-7	7	5
9	1	-8	8	7
3	1	-2	2	1.5
Σ (сумма)				45

Результаты опроса родителей (законных представителей) обучающихся показали высокий уровень

удовлетворенности качеством работы учителя-логопеда, 87% семей осознали необходимость оказания

логопедической помощи, отметили значительные улучшения в речевом развитии детей и в овладении ими навыками чтения и письма.

Данные опроса участников образовательного процесса свидетельствуют о достаточно высоком уровне взаимодействия воспитателей, учителей начальных классов и учителей-логопедов ДОУ и МОУ не только с обучающимися, но и с родителями (законными представителями) в рамках экспериментальной модели.

Заключение

Считаем, что модель организации преемственности дошкольного и начального образования в логопедической работе по профилактике нарушений чтения и письма у детей с ОНР (III уровень речевого развития) является востребованной, ее следует внедрять в работу, активнее подключая родителей к взаимодействию с педагогами дошкольной образовательной организации и начальной школы в вопросах профилактики данных нарушений.

Задачи реализации данного направления работы мы видим в необходимости разработки локальных актов, регламентирующих совместную деятельность учителей-логопедов дошкольной образовательной организации и общеобразовательного учреждения на начальной ступени по выявлению детей, имеющих предрасположенность к нарушениям чтения и письма; совместной разработке программ логопедической работы в данном направлении; в оказании методической помощи воспитателям и учителям начальных классов по вопросам взаимодействия между собой и с родителями (законными представителями) детей, имеющих те или иные речевые нарушения; во внедрении системы занятий по профилактике нарушений чтения и письма; в организации взаимодействия с родителями (законными представителями), привлекая их как для участия на занятии, так и для индивидуальных и групповых консультаций в различных форматах.

Библиографический список

1. Алмазова И.Г. Актуальные проблемы коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками / И.Г. Алмазова, Е.В. Долгошеева, Г.А. Корякина // Modern Science. 2020. № 2-1. С. 243 – 250.
2. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников. Москва : Наука, 2020. 212 с.
3. Баранова Г.А. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов / Г.А. Баранова, Н.В. Васильева, И.В. Щепетинникова. Тула : ТулГУ, 2021. 211 с.

4. Биба А.Г. Исследование орфографических ошибок учащихся начальных классов с системным нарушением речи // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. 2021. Т. 4. № 2 (11). С. 115 – 121.
5. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. Москва : URSS, 2023. 328 с.
6. Гатаулина Р.А. Преемственность в работе учителей-логопедов детского сада и школы посредством создания системы коррекционной работы по профилактике нарушений чтения и письма у детей // Преемственная система инклюзивного образования : материалы X международной научно-практической конференции. Казань : Познание, 2021. С. 74 – 76.
7. Должикова Р.А. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДОУ и начальной школе / Р.А. Должикова, Г.М. Федосимов, Н.Н. Кулинович, И.П. Ищенко. Москва : Школьная пресса, 2008. 126 с.
8. Инденбаум Е.Л. Психология дизонтогенеза и основы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья / Е.Л. Инденбаум, А.А. Гостар. Иркутск : ИГУ, 2020. 303 с.
9. Ишимова О.А. Логопедическое сопровождение учащихся начальных классов. Чтение. Москва : Просвещение, 2021. 76 с.
10. Курныкина Т.В. Преемственность детского сада и школы в аспекте речевого развития детей // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XXIII международной научно-практической конференции. Челябинск : Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2022. С. 85 – 90.
11. Пигорева В. А. Дистанционная форма обучения детей с ограниченными возможностями здоровья: преимущества, недостатки, особенности проведения логопедических занятий // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Оренбург : ОГУ, 2020. С. 390 – 395.
12. Седова Н.Г. Дисграфия у младших школьников: причины, виды, симптоматика / Н.Г. Седова, Н.В. Ворсобица // Научные исследования XXI века. 2021. № 4 (12). С. 104 – 111.
13. Сикорская Я.А. Особенности нарушений письма у младших школьников, обусловленные недоразвитием фонематических процессов // Современная школа России. Вопросы модернизации. 2021. № 8-1 (37). С. 144 – 145.
14. Соловьева Н.Н. Вопросы преемственности детского сада и школы / Н.Н. Соловьева, А.С. Александрова // Вопросы дошкольной педагогики. 2021. № 10 (47). С. 139 – 150.
15. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021) «Об образовании в Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.05.2023).
16. Яковлева Э.Н. Преемственность дошкольного и начального общего образования: проблемы, поиски, решения / Э. Н. Яковлева, А. В. Гилева, Н. М. Толкова // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. 2022. № 2. С. 88 – 93.

17. Benítez-Burraco A. Dislexiasevolutivas: qué pueden decirnos la neurología y la genética al respecto. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 2009. Vol. 29. №2. pp. 104 – 114. URL: [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)70148-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70148-2) (дата обращения: 07.04.2023).
18. Echegaray-Bengoa J., Soriano-Ferrer M. Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*. 2016. Vol. 44. № 2. pp. 63 – 69. URL: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001> (дата обращения: 28.05.2023).
19. Łuniewska M., Wójcik M., Katarzyna J. The effect of inter-letter spacing on reading and dyslexic children. *Learning and Instruction*. 2022. Vol. 80. URL: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101576> (дата обращения: 15.05.2023).
20. Martínez A. D. Prolexia. Diagnóstico y detección temprana de la dislexia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 2021. Vol. 41. №4. pp. 216-217. URL: <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.05.001> (дата обращения: 28.09.2022).
21. Shaywitz S. E., Shaywitz B. A. Dislexia (Specific Reading Disability). *Biological Psychiatry*. 2005. № 57. pp. 1301 – 1309.

Reference list

1. Almazova I.G. Aktual'nye problemy korrekcionno-razvivajushhej raboty s mladshimi shkol'nikami = Relevant problems of correctional-developmental work with younger schoolchildren / I.G. Almazova, E.V. Dolgosheeva, G.A. Korjakina // *Modern Science*. 2020. № 2-1. S. 243-250.
2. Babkina N.V. Psihologicheskoe soprovozhdenie rebenka s zaderzhkoj psihičeskogo razvitija / N.V. Babkina, I.A. Korobejnikov. Moskva : Nauka, 2020. 212 s.
3. Baranova G.A. Logopedicheskoe soprovozhdenie detej s ogranichenymi vozmožnostjami zdorov'ja v uslovijah realizacii federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov = Logopedic support of children with disabilities in the context of implementing federal state educational standards / G.A. Baranova, N.V. Vasil'eva, I.V. Shhepetinnikova. Tula : TulGU, 2021. 211 s.
4. Biba A.G. Issledovanie orfograficheskikh oshibok uchaschihsja nachal'nyh klassov s sistemnym narusheniem reči = Studying spelling mistakes of elementary school pupils with systemic speech disorder // *Vestnik Kaluzhskogo universiteta. Serija 1. Psihologičeskie nauki. Pedagogičeskie nauki*. 2021. T. 4. № 2 (11). S. 115-121.
5. Gal'perin P.Ja. Lekcii po psihologii. = Lectures on psychology. Moskva : URSS, 2023. 328 s.
6. Gataullina R.A. Preemstvennost' v rabote uchitelej-logopedov detskogo sada i shkoly posredstvom sozdanija sistemy korrekcionnoj raboty po profi-laktike narushenij čtenija i pis'ma u detej = Continuity in the work of kindergar-ten and school teachers-speech therapists by creating a system of correctional work to prevent reading and writing disorders in children // *Preemstvennaja sistema inkljuziv-nogo obrazovanija : materialy X mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konfe-rencii. Kazan' : Poznanie*, 2021. S. 74-76.
7. Dolzhikova R.A. Realizacija preemstvennosti pri obuchenii i vospitanii detej v DOU i nachal'noj shkole = Realization of continuity in education and up-bringing of

children in preschool and elementary school / R.A. Dolzhikova, G.M. Fedosimov, N.N. Kulinovich, I.P. Ishhenko. Moskva : Shkol'naja pressa, 2008. 126 s.

8. Indenbaum E.L. Psihologija dizontogeneza i osnovy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdenija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Dysontogenesis psychology and the basics of psychological and pedagogical support for children with disabilities / E.L. Indenbaum, A.A. Gostar. Irkutsk : IGU, 2020. 303 s.

9. Ishimova O.A. Logopedicheskoe soprovozhdenie uchashhihsja nachal'nyh klasov. Chtenie. = Speech therapy support for elementary school students. Reading. Moskva : Prosveshhenie, 2021. 76 s.

10. Kurnykina T.V. Preemstvennost' detskogo sada i shkoly v aspekte reche-vogo razvitija detej = Kindergarten and school continuity in the aspect of children's speech development // Integracija metodicheskoy (nauchno-metodicheskoy) raboty i sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov: materialy XXIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Cheljabinsk : Cheljabinskij institut perepod-gotovki i povyshenija kvalifikacii rabotnikov obrazovanija, 2022. S. 85-90.

11. Pigoreva V. A. Distancionnaja forma obuchenija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: preimushhestva, nedostatki, osobennosti provedenija logopedicheskikh zanjatij = Distance learning for children with disabilities: advantages, disadvantages, specifics of speech therapy classes // Social'no-gumanitarnye innovacii: strategii fundamental'nyh i prikladnyh nauchnyh issledovanij: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Orenburg : OGU, 2020. S. 390-395.

12. Sedova N.G. Disgrafija u mladshih shkol'nikov: prichiny, vidy, simptomatika = Dysgraphia in primary school children: causes, types, symptoms / N.G. Sedova, N.V. Vorsobina // Nauchnye issledovanija XXI veka. 2021. № 4 (12). S. 104-111.

13. Sikorskaja Ja.A. Osobennosti narushenij pis'ma u mladshih shkol'nikov, obuslovlennye nedorazvitiem fonemicheskikh processov = Writing disorders in junior schoolchildren caused by underdevelopment of phonemic processes // Sovremennaja shkola Rossii. Voprosy modernizacii. 2021. № 8-1 (37). S. 144-145.

14. Solov'eva N.N. Voprosy preemstvennosti detskogo sada i shkoly = Some aspects of kindergarten and school continuity / N.N. Solov'eva, A.S. Aleksandrova // Voprosy doskol'noj pedagogiki. 2021. № 10 (47). S. 139-150.

15. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 30.12.2021) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii». = Federal Law of 29.12.2012 No. 273-FZ (ed. 30.12.2021) "On Education in the Russian Federation". URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashhenija: 15.05.2023).

16. Jakovleva Je.N. Preemstvennost' doskol'nogo i nachal'nogo obshhego obrazovanija: problemy, poiski, reshenija = Preschool and primary general education continuity: problems, searches, solutions / Je. N. Jakovleva, A. V. Gileva, N. M. Tolkova // Vestnik Gosudarstvennogo gumanitarno-tehnologicheskogo universiteta. 2022. № 2. S. 88-93.

17. Benítez-Burraco A. Dislexiaevolativas: qué pueden decirnos la neurología y la genética al respecto. Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología. 2009. Vol. 29. №2. pp. 104-114. URL: [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)70148-2](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70148-2) (data obrashhenija: 07.04.2023).

18. Echegaray-Bengoa J., Soriano-Ferrer M. Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*. 2016. Vol. 44. № 2. pp. 63-69. URL: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001> (data obrashhenija: 28.05.2023).

19. Łuniewska M., Wójcik M., Katarzyna J. The effect of inter-letter spacing on reading and dyslexic children. *Learning and Instruction*. 2022. Vol. 80. URL: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101576> (data obrashhenija: 15.05.2023).

20. Martínez A. D. Prolexia. Diagnóstico y detección temprana de la dislexia. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. 2021. Vol. 41. №4. pp. 216-217. URL: <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.05.001> (data obrashhenija: 28.09.2022).

21. Shaywitz S. E., Shaywitz B. A. Dislexia (Specific Reading Disability). *Biological Psychiatry*. 2005. № 57. pp. 1301-1309.

Статья поступила в редакцию 04.09.2023; одобрена после рецензирования 20.09.2023; принята к публикации 14.11.2023.

The article was submitted on 04.09.2023; approved after reviewing 20.09.2023; accepted for publication on 14.11.2023

Научная статья
УДК 376.34
DOI: 10.20323/2949-5954_2023_1_1_24
EDN: HLJQPM

Информационные технологии в образовании и социализации слепоглухих

Александр Елисеевич Пальтов¹, Андрей Эдгарович Симановский²✉

¹Доктор педагогических наук, профессор, Московский городской педагогический университет, 129090, Москва, ул. Большая Спасская, дом 15, стр. 1, 4

²Доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики и психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 1500000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д.108/1

¹paltovae@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3398-9245>

²simanovsky@yandex.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-8294-4915>

Аннотация. В статье обсуждаются вопросы внедрения информационных технологий в образование слепых и слепоглухих. Рассмотрены психолого-педагогические проблемы, связанные с использованием новых компьютерных технологий слепоглухими людьми. Отмечаются такие проблемы, как сложность в освоении альтернативных способов взаимодействия, сопротивление нововведениям, сложность понимания содержания текстов на веб-страницах. Выделяются ключевые моменты, связанные с появлением средств коммуникации, которые приводят к радикальным изменениям в жизни людей с нарушением зрения. Показана роль компьютерных технологий в получении образования и социализации незрячих. Прослеживается история развития информационных технологий, используемых людьми с нарушением зрения и слуха, начиная с появления азбуки Брайля, до современных способов взаимодействия с использованием видеотелефонии и тактильных Брайлевских дисплеев, сопряженных с компьютером. Эти системы позволяют переводить информацию в звуковую, визуальную или тактильную форму, в зависимости от возможностей слепоглоухого человека. Для этого могут использоваться синтезатор речи, специальный рельефный принтер или отображение на мониторе тактильного жестового языка. Отмечается важная роль в развитии и распространении компьютерных технологий для реабилитации слепых и слепоглухих Всероссийского общества слепых. На базе этого общества создавались и теперь успешно работают научно-производственные объединения, занимающиеся разработкой технологий абилитации и реабилитации людей с нарушением зрения. Сегодня эти проблемы успешно решает Институт профессиональной реабилитации и подготовки персонала Всероссийского общества слепых «Реакомп». Важным аспектом распространения компьютерных технологий среди людей с нарушениями зрения и слуха является обязательное обучение их азбуке Брайля и уме-

нию пользоваться современными компьютерными системами. Это также важно и для педагогов, которые работают с обучающимися с сенсорными нарушениями.

Ключевые слова: информационные технологии; информационное образовательное пространство; средства коммуникации слепых; социализация; рельефно-точечные системы; тактильные дисплеи; компьютерные комплексы для слепых и слепоглухих; компьютерные технологии

Для цитирования: Пальтов А. Е., Симановский А. Э. Информационные технологии в образовании и социализации слепоглухих // Специальная педагогика и психология. 2023. № 1 (1). С. 24-39. http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_24. <https://elibrary.ru/HLJQPM>.

Original article

Information technologies for educating and socializing the deafblind

Alexander E. Paltov¹, Andrey E. Simanovsky²

¹Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow City Pedagogical University, 129090, Moscow, Bolshaya Spasskaya St., 15, bld. 1, 4

²Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special (Correctional) Pedagogy and Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

¹paltovae@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0008-3398-9245>

²simanovsky@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-8294-4915>

Abstract. The article discusses the issues of introducing information technology in teaching blind and deaf-blind persons. The authors consider psychological and pedagogical problems related to the use of new computer technologies by deafblind people. There are such problems as difficulty in learning alternative ways of interaction, resistance to innovation, and difficulty in understanding the content of web pages. Highlighted are the key points related to new communication technologies that are bringing about radical changes in the lives of people with visual impairment. The authors show the role of computer technologies in education and socialization of visually impaired people. They trace the development of information technologies used by people with visual and hearing impairments, from the emergence of Braille to modern means of interaction using video telephony and tactile Braille displays interfaced with computers. These systems enable to translate information into audio, visual or tactile form, depending on the capabilities of a deafblind person. This may involve using a speech synthesizer, a special embossing printer, or showing tactile sign language on the display. The All Russia Association of the Blind plays an important role in the development and promotion of computer technologies for rehabilitation of the blind and the deafblind. This association helped organize successful scientific and production enterprises engaged in designing new technologies of habilitation and rehabilitation for people with visual impairment. Today their problems are successfully solved by "Reacomp", the Institute of Vocational Rehabilitation and Personnel Training of the All Russia Association of the Blind. An important aspect of spreading computer technologies among peo-

ple with visual and hearing impairments is compulsory teaching them Braille and the skills to use modern computer systems. It is also important for educators who work with sensory impaired learners.

Key words: information technologies; information educational space; communication means for the blind; socialization; relief-dot systems; tactile displays; computer complexes for the blind and deafblind; computer technologies

For citation: Paltov A. E., Simanovsky A. E. Information technologies for educating and socializing the deafblind. *Special pedagogy and psychology*. 2023;1 (1): 24-39. http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_24. <https://elibrary.ru/HLJQPM>.

Введение

Главной проблемой слепоглухих людей является ограничение каналов коммуникации. Без специальной, организованной помощи социализация и обучение детей со слепоглухотой невозможны. Такая помощь опирается на современные средства кодирования информации и новые возможности коммуникации. Фактически, организация коммуникации для слепоглухих стала возможной благодаря новым информационным системам общения и взаимодействия. По мнению канадского философа Маршалла Мак-Люэна, признанного классика в изучении роли коммуникации в культуре, качественные сдвиги в истории человечества вызваны появлением новых технических средств коммуникации [Маршалл, 2005]. Он полагал, что цивилизация в своем развитии прошла три стадии: культура первобытного общества, основанная на устной коммуникации; культура индустриального общества, основанная на письменной коммуникации; культура постиндустриального общества, основанная на электронных средствах передачи информации.

Действительно, появление письменной речи знаменовало новый этап развития человечества. Письменная речь позволила накапливать информацию и передавать её на расстояние, пополняя индивидуальный опыт индивидуума коллективным опытом. Поскольку письменный текст можно распознавать на ощупь (например, с помощью азбуки Брайля), передача информации таким способом делает информацию об окружающем мире доступной для слепоглухого человека. Это означает, что современная культура, основанная на электронных средствах передачи информации, создает новые возможности для людей с нарушениями зрения и слуха, расширяя его индивидуальный опыт познания мира [Farkhodova, 2023]. Также развитие информационных систем и компьютерных средств коммуникации делает возможным для слепоглухого человека осуществлять обмен информацией с другими людьми, приближая взаимодействие с использованием новых коммуникативных средств к нормальному человеческому общению (Андреева Д. Мир

глазами слепоглухих // Свободная пресса. 15.02.2015. URL: <https://svpressa.ru/blogs/article/112713/#mc-container>, дата обращения: 22.07.2023) [Cantin, 2022]. Развитие дистанционных средств коммуникации и общения значительно расширяет круг общения и выводит его за пределы актуальной ситуации взаимодействия [Kokhan, 2021].

Психолого-педагогические проблемы социализации и образования слепых и слепоглухих

Достаточно очевидно, что люди с двойными сенсорными нарушениями (нарушение зрения и слуха) испытывают большие сложности в социализации и обучении. Известный российский дефектолог В.И. Лубовский подметил, что в основе психических нарушений у любого ребенка с нарушением развития имеют место трудности в приеме, переработке, интерпретации, хранении и воспроизведении информации. Эту закономерность он назвал общей, и, тем самым, зафиксировал значение процессов переработки информации для социализации, абилитации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья [Лубовский, 2012]. Проведенные метаисследования психологических проблем лиц с нарушением слуха и зрения отмечают, что следствием сенсорных нарушений становятся и негативные личностные переживания. В частности, люди, с одновременным нарушением зрения и слуха

обычно чувствуют себя социально изолированными, незащищенными и неуверенными в своем будущем [Jaiswal, 2018]. Тем не менее, опыт работы с такими людьми показывает, что при своевременной педагогической помощи развитие когнитивных и личностных качеств может быть вполне продуктивным. При этом возможности к социальной адаптации и социализации тем выше, чем раньше начинается обучение и абилитация ребенка. Наибольший эффект имеют педагогические вмешательства, которые начинаются до трехлетнего возраста, а обучение системе Брайля производится до пятилетнего возраста [Robinson, 2009]. При этом у лиц с двойным сенсорным нарушением может наблюдаться сопротивление нововведениям, и ребенок, например, освоив жестовую речь или тактильную жестовую речь, может сопротивляться освоению новых альтернативных средств коммуникации. Причем чем старше становится человек, тем сложнее ему освоить альтернативные средства коммуникации, такие, например, как азбуку Брайля и электронные средства коммуникации [Robinson, 2009]. При этом отказ от компьютерных вспомогательных устройств может быть вызван не только сложностью обучения, но и таким параметром как удобство использования устройства в повседневной жизни [Wittich, 2021].

Еще одной проблемой для людей с нарушениями слуха и зрения

является недостаточная доступность содержания многих веб-сайтов. Исследование Паскуаль-Альменара с соавторами [Pascual-Almenara, 2015] показало, что «сложный текст» и «мультимедийный контент без текстовой альтернативы» делает понимание веб-сайтов недоступными для людей с нарушением слуха. Поэтому авторы предлагают специально адаптировать содержание веб-сайтов: упрощать язык, предоставлять субтитры и альтернативы языка жестов в видеоконтенте. О проблемах понимания письменного текста также пишут Сюзан М Брюс, Кэтрин Нельсон, Анхель Перес, Brent Штуцман, Брук Барнхилл [Bruce, 2016] Они отмечают, что обычно в процессе обучения слепоглухих, больше внимания сосредоточено на понимании экспрессивной речи, и мало внимания уделяется проблеме понимания письменных текстов и грамотности. Это приводит к тому, что многие тексты, несмотря на техническую возможность перевода в доступную для людей с сенсорной дефицитарностью форму, фактически оказываются недоступными и непонятными для них, так как распознавая значение слов, они не могут уловить смысловой контекст и общий смысл сообщения. Об этой проблеме пишут и другие ученые, занимающиеся вопросами доступности интернет-контента для лиц с сенсорными формами инвалидности [Perfect, 2019].

История развития информационных технологий для социализации и обучения слепых и слепоглухих в России и за рубежом

Изобретения Валентина Гаюи, Барбье, Луи Брайля открыли для незрячих новые возможности в освоении культуры, обучения, коммуникации между людьми. На основе нового шеститочечного шрифта стали возникать и совершенствоваться доступные для слепых средства: ручной прибор для письма, печатная машинка для письма по Брайлю, специальные книги для незрячих. Более 150 лет эти устройства помогали слепым овладевать знаниями, обмениваться информацией, узнавать новости [Пальтов, 2020].

Технический прогресс к началу XX века вызвал к жизни новые изобретения, призванные помочь незрячим людям в восприятии письменной информации. В частности, российский инженер В.А. Тюрин разработал первую в мире «читающую» машину для озвучивания печатных и рукописных текстов. Машина была показана общественности на Первом всероссийском электротехническом съезде в 1894 году, а о её усовершенствованном варианте автор доложил в 1901 году на Втором всероссийском электротехническом съезде. Текст освещался, и его изображение, с помощью оптики проецировалось на пять фотоэлементов, которые должны были распознать каждую букву. Для восприятия кодовых

комбинаций от фотоэлементов, получаемых при движении текста, В.А. Тюрин задумал использовать слуховое восприятие звукового рисунка присущего каждой букве. Также В.А. Тюрин предложил выводить образы букв на специальную площадку с помощью пяти выдвигающихся штифтов. Это позволяло считывать письменный текст тактильно, если у незрячего человека также есть и нарушения слуха. К сожалению, данная машина была очень несовершенной и не выполняла возложенных на неё задач, однако её основные узлы были впоследствии использованы в более совершенных «читающих» машинах [Пальтов, 2020].

Первая печатная машинка для шрифта Брайля была создана в 80-х годах XIX века Хеллом (США). Она позволила с помощью шести клавиш печатать брайлевские буквы позитивным способом – рельефом вверх. Чуть позже в 1886 году российский изобретатель А.Н. Ковачо её усовершенствовал и предложил способ печати рельефного шрифта негативным способом.

Знаменательным событием у нас в стране была организация Всероссийского общества слепых в 1925 году. Девиз этого общества: равные права – равные возможности. Усилиями слепых в 1927 году московская артель «Технопродукт» начала производить первые отечественные приборы для брайлевского письма [Гургенидзе, 1975].

Значительное продвижение в деле создания ассистивных устройств для незрячих произошло после разработки в 1936 году И.А. Соколянским действующей «читающей» машины. Она позволяла переводить печатный текст в тактильные сигналы (тактор) и передавать набираемую на брайлевском дисплее информацию на расстоянии (телетактор). И сегодня электронные «читающие» машины используют разработанные И.А. Соколянским технические решения [Пальтов, 2017].

Изучение проблемы восприятия слепоглухими брайлевского текста и общения на его основе было продолжено научным сотрудником НИИ Дефектологии А.И. Мещеряковым. В эксперименте он обнаружил, что слепоглухие при чтении ориентируются на отдельные признаки, опорные точки, которые сигнализируют об отдельных словах и даже предложениях. Остальные буквы текста человек просто пропускает. Эти опорные точки могут быть совершенно разными у разных людей, как и темп восприятия текста. Поэтому нет никакого смысла конструировать машину, которая транслировала бы текст по одной букве. Напротив, важно, чтобы текст выдавался целой строкой, так это приближает тактильное считывание брайлевских знаков к естественному чтению. Это позволяет читающему останавливаться на важных для него знаках и читать

в том темпе, который ему удобен [Мещеряков, 1969].

Исследования А.И. Мещерякова послужили основой для создания электроуправляемого тактильного дисплея, отображающего в строчке 24 брайлевских знака. Такой дисплей был сконструирован А.Е. Пальтовым в 1969 году [Пальтов, 2020]. Эти дисплеи использовались для обучения слепоглухих детей в Загорском детском доме с 1971 по 1985 год. Благодаря таким устройствам выпускники Загорского детского дома А.В. Суворов, Ю.М. Лернер, С.А. Сиротин, Н.Н. Корнеева не только окончили среднюю школу, но и обучались на психологическом факультете МГУ им. Ломоносова [Гургенидзе, 1975].

Работы по созданию тактильных дисплеев для незрячих людей в 70-х годах XX века велись и в США. Там, под руководством профессора Стэнфордского университета Джона Линвилла был разработан аппарат, который переводил зрительную текстовую информацию в тактильную. Этот аппарат получил название «Оптакон» (Optacon – optical to tactile converter), он состоял из трех блоков: сканирующей фотокамеры, электронного блока и тактильной поверхности, состоящей из 24х6 крошечных металлических стержней, каждый из которых мог независимо вибрировать с помощью подключенного к нему пьезоэлектрического язычка. При перемещении фото-сканнера по строке текста аппарат преобразо-

вывал печатные буквы текста в вибрационные колебания металлических стержней, которые человек считывал подушечкой пальца. Аппарат позволял читать тексты, которые были написаны обычным шрифтом, не языком Брайля. Недостатком «Оптакона» было лишь то, что освоение работы с ним требовало от пользователя многих часов обучения [Linvill, 1966; Goldish, 1974].

Важной вехой в развитии электронных ассистивных устройств было появление персональных компьютеров. Внедрение компьютеров и электронных систем переработки информации позволило автоматически конвертировать зрительную информацию в другие формы: аудиальную (звуковую) или тактильную. Объединение компьютеров со сканерами, тактильными дисплеями, синтезаторами речи позволило создать целые комплексы для приема и передачи информации для людей с сенсорными нарушениями [Пальтов, 2020]. Первая «читающая» машина с синтезатором речи была разработана и сконструирована Р. Курцвейгом в 1975 году в США. В ней было использовано устройство для автоматического сканирования текста и микропроцессоры. Печатный текст распознавался устройством и воспроизводился с помощью синтезатора речи. Также можно было распечатать текст с использованием знаков Брайля [Пальтов, 2017].

С начала 90-х годов XX века получили распространение обучающие компьютерные комплексы. Ввод текста в компьютер в них осуществлялся с брайлевской клавиатуры, а для считывания информации использовался тактильный дисплей, который отображал текстовую строку. Также стала возможной распечатка текста на рельефном принтере, что, безусловно, расширяло возможности обучающего комплекса.

Одним из первых рельефных принтеров был принтер Index Braille Embosser. Он был разработан и выпускался в ФРГ фирмой F. H. Pappenmeier в конце 70-х годов XX века. Принтер выводил текст рельефным брайлевским шрифтом на специальной толстой и плотной бумаге. Более совершенным стал принтер Versapoint-40 американской фирмы TSI. Принтер мог печатать рисунки и знаки способом тиснения на бумаге, а также воспроизводить напечатанный текст на экране компьютера со скоростью 40 знаков в секунду. Уже в 90-е годы XX века научились выпускать принтеры, способные печатать до 800 брайлевских знаков в секунду. Первый такой промышленный принтер назывался NV Interpoint 55, он был изготовлен в Бельгии в 1991 году. Однако он был очень громоздкий и не мог использоваться дома или в библиотеке. Поэтому развитие рельефных принтеров в дальнейшем пошло по пути умень-

шения их размера и снижения шума при работе.

Первым персональным компьютером, созданным в 90-х годах XX века специально для незрячих людей, стал компьютер DAVID. Он совмещал в себе все известные технологии, используемые слепыми людьми: синтезатор речи, брайлевскую строку, возможность записывать информацию на стандартных дискетах. С его помощью работали в основном с текстовыми файлами, используя для этого операционную систему DOS. Компьютер мог работать непрерывно в автономном режиме, без подключения к электросети на аккумуляторах в течении 5 часов. В дальнейшем компьютер получил возможность работать и с Windows-приложениями. Однако, большого распространения этот компьютер не получил, так как в обучающих комплексах стали использовать обычный персональный компьютер, который конфигурировали с брайлевским дисплеем, специальной клавиатурой и программой экранного доступа.

В нашей стране информационные компьютерные технологии стали внедряться в 80-х годах XX века. В 1983 году Всероссийским обществом слепых (ВОС) и Республиканской центральной библиотекой для слепых были закуплены русифицированный электронный тифлоприбор «Braillex 09 D» и брайлевский 32-значный электромагнитный дисплей фирмы «Pappenmeier». В дальнейшем для

работы с информацией стали использоваться аппараты «Versabrilie», позволяющие выводить брайлевские символы на пьезоэлектрический тактильный дисплей. Информация сохранялась на магнитных дискетах, а распечатать её можно было на рельефно-точечном принтере «Amboss».

В 1992 году был создан Консультационно-методический центр, где можно было использовать современную технику для работы с информацией инвалидами по зрению. В центре незрячие люди могли читать любой плоскочечатный текст и распечатывать себе фрагменты текстов по системе Брайля. Также они имели возможность получить техническую консультацию и помощь по использованию современных компьютерных устройств. В центре производилось и обучение пользователей, чаще всего незрячих студентов. В дальнейшем центр был преобразован в Республиканский центр компьютерных технологий ВОС, а затем – в Главный центр компьютерных технологий ВОС «Реинком». Реинком означает девиз центра: «Реабилитация инвалидов – через компьютер».

Сегодня большинство специалистов в области изучения проблем восприятия информации людьми с нарушением зрения и слуха признают, что несмотря на множество возможностей использования аудиального или зрительного каналов информации, брайлевский шрифт продолжает быть самым

эффективным средством получения и передачи информации для таких людей [Spygoroulou, 2020]. Поэтому важным направлением работы является обучение педагогического персонала способности использовать шрифт Брайля для взаимодействия со слепоглухими детьми [Spygoroulou, 2020].

Таким образом, на протяжении всего XX века система письма и чтения по Брайлю являлась эффективным средством получения и обмена информацией. На её основе была построена многоуровневая система образования, воспитания и социализации незрячих людей. И сегодня освоение системы Брайля позволяет незрячему человеку работать на компьютере, получать необходимую ему информацию, считывать её с тактильного дисплея и распечатывать на брайлевском принтере нужные ему тексты.

Современное состояние использования компьютерных информационных технологий для обучения и социализации слепоглухих детей

В начале XXI века компьютерная техника продолжала совершенствоваться: стали появляться более мощные персональные компьютеры, которые вместе с тем стали более компактными, мониторы с плоскими экранами, программное обеспечение сканеров, позволяющее распознавать различные шрифты, вплоть до рукописных текстов. Появилось большое количество разнообразных тактильных диспле-

ев. Сегодня легко можно собрать компьютерный класс для обучения незрячих детей, с большими возможностями по приему, хранению и передаче информации, из серийно выпускаемых устройств [Пальтов, 2012].

Постепенно перестают использоваться в повседневной практике объемные книги, напечатанные с использованием шрифта Брайля. Они заменяются современными тифлотехническими устройствами для принятия и передачи информации. Наиболее распространены «читающие» устройства, «говорящие книги», записанные на флеш-картах и USB флеш-накопителях. Они могут читать не только записанные аудио-тексты и плоскочечатные тексты, но и воспроизводить из Интернета подкасты, новостные ленты, веб-радио, а также производить речевое комментирование транслируемой визуальной картинки на некоторых телевизионных каналах.

В Российской Федерации сегодня продолжается разработка тифлотехнических средств для инвалидов по зрению. В 2001 году в структуре института «Реакомп» был создан главный центр компьютерных технологий для разработки отечественных электронных технических средств абилитации и реабилитации инвалидов по зрению. Результатом совместной работы этого центра с НИИ Автоматической аппаратуры имени Семенихина стал пьезоэлектрический так-

тильный дисплей ДТ-2, содержащий 40 знаков, и изготовленный из отечественных материалов. К сожалению, отсутствие финансирования не позволило довести отечественный дисплей до серийного выпуска [Институт профессиональной реабилитации ... , 2023].

Главный центр компьютерных технологий ВОС также участвует в процессе обучения незрячих обучающихся пользованию компьютерной техникой. Сегодня во всех школах для незрячих и слабовидящих Москвы организованы рабочие места в компьютерных классах, позволяющие использовать современные возможности компьютерной техники в образовательном процессе.

Институт «Реакомп» – это учреждение, которое осуществляет комплексную реабилитацию инвалидов. Особенно важной представляется программа обучения незрячих пользователей современным компьютерным технологиям. [Институт профессиональной реабилитации ... , 2023]. Люди с нарушениями зрения, опираясь на программу озвучивания экранной информации, достаточно свободно могут использовать персональный компьютер: самостоятельно входить в сеть Интернет, искать там нужную им информацию.

Современные компьютерные системы способны подстроиться к особенностям слепоглохих инвалидов. Так сегодня рассматриваются варианты создания адаптивной креативной веб-среды поддержки сле-

поглухих людей. Такая система позволяет обучаться и переводить содержание веб-страниц, получаемых из Интернета, в доступную для человека с инвалидностью форму. В частности, в исследовании С. Самаа, Д. Джейми, Х. Шайбу [Samaa, 2020] была апробирована адаптивная веб-среда, которая используя метод *dumbing of DOM* (объектная модель документа), преобразовывала содержание интернет-страницы в разные варианты репрезентации: в устную речь, если человек обладал слухом, в систему обмена изображениями, если человек имел какой-то уровень зрительного восприятия, в тактильную форму (выпуклые картинки и шрифт Брайля), если человек был полностью лишен и зрения и слуха. Тактильные репрезентации можно было распечатать с помощью специального принтера для тиснения на специальной термобумаге. В тестах, проведенных для слепоглухонемых пользователей, эта система показала удовлетворенность пользователей примерно на 85%. [Samaa, 2020].

Для слепоглухих учащихся, у которых функциональная острота зрения достаточна для распознавания зрительных образов на 22-дюймовом мониторе видеофона, сегодня возможна коммуникация со сверстниками с использованием технологии видеотелефонии. Для этого дома и в школе каждого учащегося должен быть установлен видеотелефон, общение по которо-

му осуществляется с помощью ручного языка жестов. Шестимесячный опыт апробации данной технологии в США в 2012 году показал хорошие результаты. В исследовании, в котором проверялась эффективность такого средства взаимодействия между слепоглухими учащимися 16-20 лет, отмечается, что благодаря видеотелефонии была повышена доступность для межличностного общения среди слепоглухих учащихся, а также было зафиксировано повышение мотивации к развитию и поддержанию дружеских отношений со сверстниками [Emerson, 2012].

Заключение

При получении образования в колледжах, высших учебных заведениях компьютерная грамотность и использование навыков работы на компьютере по выходу в Интернет позволяют слепоглухим проводить поиск профессионального приложения сил и способностей на рынке труда.

Самостоятельно лицо с сенсорными нарушениями может приобрести ручной прибор для письма и в некоторых случаях персональный компьютер с программой речевого доступа. Электронная брайлевская пишущая машинка и тактильный дисплей широкому кругу слепоглухих практически недоступны из-за высокой цены. Если человек с инвалидностью не может использовать в своей учебной или трудовой деятельности компьютер и доступными для него являются только

ручной прибор для письма, или в лучшем случае брайлевская пишущая машинка, то это не техническая, а социальная проблема. Оценивая необходимость внедрения компьютерных технологий в жизни незрячих слепоглухой профессор А.В. Суворов в статье «Прежде всего нужен социальный прогресс» пишет: «Новые возможности настолько революционны, что ими надо обеспечивать всех! Иначе громадное большинство слепых и слепоглухих, не обеспеченных специальными компьютерными сред-

ствами, оказывается в условиях куда худшей дискриминации, чем когда бы то ни было раньше» [Суворов, 2011].

В современных социально-экономических условиях внедрение инновационных информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения слепоглухих детей следует рассматривать как обязательную основу их социализации и конкурентоспособности на рынке труда и возможности для самореализации.

Библиографический список

1. Гургенидзе Г.С. Выдающееся достижение советской науки: обсуждение итогов эксперимента И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова на заседании ученого совета факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова / Г.С. Гургенидзе, Э.В. Ильенков // Вопросы философии. 1975. №6. С 63 – 84.
2. Жаворонкова Л.В., Киселёва А.В., Курочкина М.В., Охалкина М.Ю., Рощина Г.О. Организация обучающей среды в процессе формирования смыслового чтения кохлеарноимплантированных обучающихся : методическое пособие / Сер. Инклюзивное образование. Ярославль, 2021.
3. Институт профессиональной реабилитации и подготовки персонала ВОС «Реакомп». Официальный сайт. Москва. URL: <http://www.reacompr.ru> (дата обращения: 22.07.2023)
4. Маршал М. Л. Галактика Гутенберга: становление человека печатающего / пер. И.О. Тюриной. Москва : Акад. Проект ; Фонд «Мир», 2005. 495с.
5. Мещеряков А.И. О вероятностном характере сигнального восприятия у слепоглухонемых // Дефектология. 1969. №2. С. 18 – 28.
6. Лубовский В.И. Современное понимание проблемы общих и специфических закономерностей нарушенного психического развития // Четвертый международный теоретико-методологический семинар. Москва, 2012. С. 3 – 7.
7. Пальтов А. Е. Коммуникационные технологии в обучении слепоглухих: монография / А.Е. Пальтов; Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. Владимир : ВИТ-принт, 2012. 216 с.
8. Пальтов А. Е. Основы технического сопровождения обучения детей со сложными сенсорными нарушениями; учебное пособие / Департамент образования г. Москвы, Моск. гор. пед. ун-т. Владимир : Изд-во «Шерлок-пресс», 2017. 104 с.
9. Пальтов А.Е. Технические средства коммуникации слепых и слепоглухих : учебное пособие. Москва : МГПУ. 2020. 120 с.
10. Суворов А.В. Прежде всего нужен социальный прогресс // Дети в информационном обществе. 2011. № 7. С. 34 – 41.

11. Bruce, S. M., Nelson, C., Perez, A., Stutzman, B., Barnhill, B. A. The State of Research on Communication and Literacy in Deafblindness. *American annals of the deaf*, 2016. 161(4), 424 – 443. <https://doi.org/10.1353/aad.2016.0035>
12. Cantin, S., de Abreu Cybis, W., Durocher, N. Setup by a person with deafblindness of a face-to-face communication assistive technology based on generally available applications. *Disability and rehabilitation. Assistive technology*, 2022. 17(1), 16 – 22. <https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1751315>
13. Emerson J., Bishop J. Videophone technology and students with deafblindness: A method for increasing access and communication // *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 2012. Т. 106. №. 10. pp. 622-633.
14. Farkhodova G., Ermetova J. INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING CHILDREN WITH HEARING DISABILITY // *SAI*. 2023. №B3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/information-technology-in-teaching-children-with-hearing-disability> (дата обращения: 21.07.2023).
15. Goldish L.H., Taylor H.E., "The Optacon: A Valuable Device for Blind Persons", *NEW OUTLOOK FOR THE BLIND*, published by the American Foundation for the Blind, Feb. 1974, pp. 49-56
16. Jaiswal A., Aldersey H., Wittich W., Mirza M., Finlayson M. Participation experiences of people with deafblindness or dual sensory loss: A scoping review of global deafblind literature. *PloS one*, 2018. 13(9), e0203772. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203772>
17. Kokhan S.T. , Osmuk L.A., Varinova O.A. Distance learning for students with hearing impairments in pandemic situation// *INTERAGROMASH 2021, E3S Web of Conferences* 273, 12090 (2021) URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312090> (дата обращения: 22.07.2023)
18. Linvill J.G., Bliss J.C. A Direct Translation Reading Aid for the Blind, *Proceedings of the IEEE*, Vol. 54, No. 1, Jan. 1966, pp. 40 – 51.
19. Pascual-Almenara A., Turró M.R., Granollers T. Impact of web accessibility barriers on users with hearing impairment. *DYNA*. 2015. 82. 233 – 240. [10.15446/dyna.v82n193.53499](https://doi.org/10.15446/dyna.v82n193.53499).
20. Perfect E., Jaiswal A., Davies, T. C. Systematic review: Investigating the effectiveness of assistive technology to enable internet access for individuals with deafblindness. *Assistive technology : the official journal of RESNA*, 2019. 31(5), pp. 276 – 285. <https://doi.org/10.1080/10400435.2018.1445136>
21. Robinson D.M. A New Way to Set Up a Program for Deaf-Blind Students// *Future Reflections: A Magazine for Parents and Teachers of Blind Children* published by the American Action Fund for Blind Children and Adults in partnership with the National Organization of Parents of Blind Children. Vol. 28 Number 3. 2009. URL: <https://nfb.org/images/nfb/publications/fr/fr28/3/fr2803tc.htm> (дата обращения: 22.07.2023)
22. Samaa S., Ceymi D., Shaibou H. A Novel Adaptive Web-Based Environment to Help Deafblind Individuals in Accessing the Web and Lifelong Learning. *2020/12/16*. P. 253 – 266.

23. Spyropoulou K. Teachers' contribution in deafblind students' braille literacy. *European Journal of Special Education Research*. 2020. vol.6. december. DOI: 10.46827/ejse.v6i4.3487 URL: <https://www.researchgate.net/publication/353799680> (дата обращения: 22.07.2023)

24. Wittich, W., Granberg, S., Wahlqvist, M., Pichora-Fuller, M. K., Mäki-Torkko, E. Device abandonment in deafblindness: a scoping review of the intersection of functionality and usability through the International Classification of Functioning, Disability and Health lens. *BMJ open*, 2021. 11(1), e044873. URL: <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-044873> (дата обращения: 22.07.2023)

Reference list

1. Gurgенidze G.S. Vydajushheesja dostizhenie sovetskoj nauki: obsuzhdenie itogov jeksperimenta I.A. Sokoljanskogo i A.I. Meshherjakova na zasedanii uchenogo soveta fakul'teta psihologii MGU im. M.V. Lomonosova = Outstanding achievement of Soviet science: discussing the results of the experiment by I.A. Sokolyansky and A.I. Meshcheryakov at the meeting of the Academic Council of the Psychology Faculty, Lomonosov Moscow State University /G.S. Gurgенidze, Je.V. Il'enkov // *Vopr.filosofii*. 1975. №6. S 63-84.

2. Zhavoronkova L.V., Kiseljova A.V., Kurochkina M.V., Ohapkina M.Ju., Roshhi-na G.O. Organizacija obuchajushhej sredy v processe formirovanija smyslovogo chtenija kohlearnoimplantirovannyh obuchajushhihsja = Organization of educational environment in the process of forming the comprehension reading in cochlear-implemented learners : metodicheskoe posobie / Ser. Inkljuzivnoe obrazovanie. Jaro-slavl', 2021.

3. Institut professional'noj reabilitacii i podgotovki personala VOS «Reakomp». Oficial'nyj sajt. = Institute of vocational rehabilitation and personnel training "Reacomp", All Russia Association of the Blind. Official website. Moskva. URL: <http://www.rehacomp.ru> (data obrashhenija: 22.07.2023)

4. Marshal M. L. Galaktika Gutenberga: stanovlenie cheloveka pechatajushhego = The Gutenberg Galaxy: The evolution of Homo printing / per. I.O. Tjurinoj. Moskva : Akad. Proekt ; Fond «Mir», 2005. 495s.

5. Meshherjakov A.I. O verojatnostnom haraktere signal'nogo vosprijatija u slepogluhonemyh = On the probability of signal perception in deaf-blind individuals // *Defektologija*. 1969. №2. S. 18-28.

6. Lubovskij V.I. Sovremennoe ponimanie problemy obshhih i specificheskikh zakonernostej narushennogo psihicheskogo razvitija = Contemporary understanding of general and specific patterns in impaired mental development // *Chetvertyj mezhdunarodnyj teoretiko-metodologicheskij seminar*. Moskva, 2012. S. 3-7.

7. Pal'tov A. E. Kommunikacionnye tehnologii v obuchenii slepogluhih: monografija = Communication technologies in teaching the deaf-blind: a monograph / A.E. Pal'tov; Vladimirskej gosudarstvennoj universitet im. A.G. i N.G.Stoletovyh. Vladimir : VIT-print, 2012. 216 s.

8. Pal'tov A. E. Osnovy tehničeskogo soprovozhdenija obuchenija detej so slozhnymi sensornymi narushenijami; uchebnoe posobie = Principles of technical support for teaching children with complex sensory impairments; textbook / Departament

obrazovaniya g. Moskvy, Mosk. gor. ped. un-t. Vladimir : Izd-vo «Sherlok-press», 2017. 104 s.

9. Pal'tov A.E. Tehnicheskie sredstva kommunikacii slepyh i slepogluhih : uchebnoe posobie.= Technical means of communication for the blind and deaf-blind : textbook. Moskva: MGPU. 2020. 120 s.

10. Suvorov A.V. Prezhde vsego nuzhen social'nyj progress = First of all, social progress is needed // *Deti v informacionnom obshchestve*. 2011. № 7. S. 34–41.

11. Bruce, S. M., Nelson, C., Perez, A., Stutzman, B., Barnhill, B. A. The State of Research on Communication and Literacy in Deafblindness. *American annals of the deaf*, 2016. 161(4), 424–443. <https://doi.org/10.1353/aad.2016.0035>

12. Cantin, S., de Abreu Cybis, W., Durocher, N. Setup by a person with deafblindness of a face-to-face communication assistive technology based on generally available applications. *Disability and rehabilitation. Assistive technology*, 2022. 17(1), 16–22. <https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1751315>

13. Emerson J., Bishop J. Videophone technology and students with deaf-blindness: A method for increasing access and communication // *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 2012. T. 106. №. 10. pp. 622-633.

14. Farkhodova G., Ermetova J. INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING CHILDREN WITH HEARING DISABILITY // *SAI*. 2023. №B3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/information-technology-in-teaching-children-with-hearing-disability> (data obrashhenija: 21.07.2023).

15. Goldish L.H., Taylor H.E., "The Optacon: A Valuable Device for Blind Persons", *NEW OUTLOOK FOR THE BLIND*, published by the American Foundation for the Blind, Feb. 1974, pp. 49-56

16. Jaiswal A., Aldersey H., Wittich W., Mirza M., Finlayson M. Participation experiences of people with deafblindness or dual sensory loss: A scoping review of global deafblind literature. *PloS one*, 2018. 13(9), e0203772. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0203772>

17. Kokhan S.T., Osmuk L.A., Varinova O.A. Distance learning for students with hearing impairments in pandemic situation// *INTERAGROMASH 2021, E3S Web of Conferences* 273, 12090 (2021) URL: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312090> (data obrashhenija: 22.07.2023)

18. Linvill J.G., Bliss J.C. A Direct Translation Reading Aid for the Blind, *Proceedings of the IEEE*, Vol. 54, No. 1, Jan. 1966, pp. 40-51

19. Pascual-Almenara A., Turró M.R., Granollers T. Impact of web accessibility barriers on users with hearing impairment. *DYNA*. 2015. 82. 233-240. [10.15446/dyna.v82n193.53499](https://doi.org/10.15446/dyna.v82n193.53499).

20. Perfect E., Jaiswal A., Davies, T. C. Systematic review: Investigating the effectiveness of assistive technology to enable internet access for individuals with deafblindness. *Assistive technology : the official journal of RESNA*, 2019. 31(5), pp. 276–285. <https://doi.org/10.1080/10400435.2018.1445136>

21. Robinson D.M. A New Way to Set Up a Program for Deaf-Blind Students// Future Reflections: A Magazine for Parents and Teachers of Blind Children published by the American Action Fund for Blind Children and Adults in partnership with the National Organization of Parents of Blind Children. Vol. 28 Number 3. 2009. URL: <https://nfb.org/images/nfb/publications/fr/fr28/3/fr2803tc.htm> (data obrashhenija: 22.07.2023)

22. Samaa S., Ceymi D., Shaibou H. A Novel Adaptive Web-Based Environment to Help Deafblind Individuals in Accessing the Web and Lifelong Learning. 2020/12/16.p.253-266

23. Spyropoulou K. Teachers' contribution in deafblind students' braille literacy. European Journal of Special Education Research. 2020. vol.6. december. DOI: 10.46827/ejse.v6i4.3487 URL: <https://www.researchgate.net/publication/353799680> (data obrashhenija: 22.07.2023)

24. Wittich, W., Granberg, S., Wahlqvist, M., Pichora-Fuller, M. K., Mäki-Torkko, E. Device abandonment in deafblindness: a scoping review of the intersection of functionality and usability through the International Classification of Functioning, Disability and Health lens. BMJ open, 2021. 11(1), e044873. URL: <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-044873> (data obrashhenija: 22.07.2023)

Статья поступила в редакцию 01.09.2023; одобрена после рецензирования 10.09.2023; принята к публикации 14.11.2023.

The article was submitted on 01.09.2023; approved after reviewing 10.09.2023; accepted for publication on 14.11.2023

Научная статья
УДК 376.37
DOI: 10.20323/2949-5954_2023_1_1_40
EDN: OIXKWL

**Эйдетика как средство развития читательской компетентности
у дошкольников с нарушениями речи**

**Галина Овсеповна Рощина^{1✉}, Анна Олеговна Корниенко²,
Айгерим Мерикеевна Кудеринова³**

¹Кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 1500000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д.108/1

²Педагог-психолог, МДОУ «Детский сад №150», 150065, г. Ярославль, ул. Папанина, д. 4а

³Директор Национального научно-практического центра развития специального и инклюзивного образования, Республика Казахстан, г. Нур-Султан

¹g.roschina2020@mail.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0003-4295-6775>

²anutakorni@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-9510-7758>

³akuderinova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9257-0542>

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы использования средств эйдетики в развитии читательской компетентности детей дошкольного возраста, имеющих тяжелые нарушения речи. Данная проблема рассматривается в рамках преемственности психолого-педагогического сопровождения формирования функциональной грамотности у детей старшего дошкольного возраста и выпускников начальной школы. Рассматривается технология формирования навыков и устойчивой привычки к чтению на основе эйдетики, которую авторы считают особым видом деятельности по развитию памяти, преимущественно на основе зрительных впечатлений, позволяющих удерживать и воспроизводить в деталях образ или сенсорные модальности воспринятого ранее предмета или явления. Актуальность изучаемой проблемы основана на положении о том, что читательская компетентность, как составная часть функциональной грамотности учащихся начальной школы, является важной составляющей успешности детей в обучении и социализации, развития их логического мышления и речи, формирования общего кругозора. Представленное исследование проводилось в рамках деятельности муниципальной инновационной площадки, при участии специалистов дефектологического факультета ЯГПУ им К.Д. Ушинского. Основными методами исследования были интерактивные авторские занятия и тесты по адаптированной для детей с тяжелыми нарушениями речи программе «Эйдетика», направленные на развитие мыслительных процессов и речи, а также «фотографической памяти». Результатами исследования стали выводы, подтверждающие взаимосвязь развития

© Рощина Г. О., Корниенко А. О., Кудеринова А. М., 2023

памяти и читательской компетентности дошкольников, эффективность использования эйдетики в развитии словесно-логического мышления, наглядно-образного мышления, памяти и речи, что является залогом успешного формирования читательской компетенции у дошкольников при переходе на новый образовательный уровень.

Ключевые слова: эйдетика; словесно-логическое мышление; читательская компетентность; функциональная грамотность; нарушения речи

Для цитирования: Рощина Г. О., Корниенко А. О., Кудеринова А. М. Эйдетика как средство развития читательской компетентности у дошкольников с нарушениями речи // Специальная педагогика и психология. 2023. № 1 (1). С. 40-55. http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_40. <https://elibrary.ru/OIXKWL>.

Original article

Eidetics as a means of developing reading competence in preschool children with speech impairments

Galina O. Roshchina^{1✉}, Anna O. Kornienko², Aigerim M. Kuderinova³

¹Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Medical and Biological Basis of Defectology and Theory of Speech Therapy, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

²Pedagogical psychologist, Kindergarten No. 150, 150065 Yaroslavl, Papanin str., 4a

³Director, National Scientific and Practical Center for the Development of Special and Inclusive Education, Republic of Kazakhstan, Nur-Sultan

¹g.roschina2020@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0003-4295-6775>

²anutakorni@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-9510-7758>

³akuderinova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9257-0542>

Abstract. The article focuses on studying the use eidetics while developing the reading competence in preschool children with severe speech impairments. This issue is considered in terms of continuity in psychological and pedagogical support of developing functional literacy in senior preschool children and primary school graduates. The article considers how to form the skills and stable reading habits on the basis of eidetics, which is viewed by the authors as a special type of memory development activity, mainly on the basis of visual impressions, helping to retain and reproduce a detailed image or sensory modalities of an object or phenomenon perceived by the children before. The relevance of the study is based on the fact that reading competence as a part of primary pupils' functional literacy is an important component of children's success in learning and socializing, in developing their logical thinking and speech, in shaping their general outlook. The research has been conducted within the framework of the municipal innovation platform, in cooperation with specialists of the Defectology Department, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Ushinsky. The main research methods are interactive tutorials and tests based on the «Eidetics» programme adjusted for children with severe speech impairments, aimed at developing thinking and speech, as

well as «photographic memory». The conclusions of the research confirm the relationship between the memory development and reading competence in preschoolers, the efficiency of using eidetics in the development of verbal-logical thinking, visual-figurative thinking, memory and speech, which is the key to successful formation of reading competence in preschoolers when they move to a new educational level.

Key words: eidetics; verbal-logical thinking; reading competence; functional literacy; speech impairments

For citation: Roshchina G. O., Kornienko A. O., Kuderinova A. M. Eidetics as a means of developing reading competence in preschool children with speech impairments. *Special pedagogy and psychology*. 2023;1 (1): 40-55. http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_40. <https://elibrary.ru/OIXKWL>.

Введение

В современной образовательной практике обучение чтению, как правило, строится на развитии логического мышления и памяти. Однако, обучение детей с особыми образовательными потребностями требует новых подходов. Эйдетизм как один из видов памяти, который опирается на все возможные пути восприятия информации, позволяет им воспроизводить в деталях образы, которые они воспринимают при чтении.

Эйдетика как направление в психолого-педагогическом сопровождении детей с тяжелыми нарушениями речи начала активно применяться в педагогической практике в последнее десятилетие, когда многие исследователи пришли к выводам о том, для развития памяти детей данной категории необходим особый вид деятельности, основанный преимущественно на использовании зрительных впечатлений, позволяющих удерживать и воспроизводить в деталях образ или сенсорные модальности воспринятого ранее предмета или явления. Эйдетические образы

определяются как «способность сохранять точный, подробный визуальный образ сложной сцены или картины, или видеть образ, являющийся точной копией исходного сенсорного опыта» [Грей, 1975]. Таким образом, люди, обладающие эйдетической памятью, или эйдетики, способны вызывать в памяти яркие образы и рассматривать эти образы, как рассматривают фотографию. Эйдетические образы изучались более века, и было проведено множество исследований для проверки их достоверности. Были проверены люди, обладающие превосходной памятью, и было обнаружено, что многие из них не обладают эйдетическими образами. Проведенные исследования показывают, что некоторые люди очень хорошо умеют организовывать информацию, а не воспроизводить изображения, которые они видят.

Развитие памяти и сенсорных анализаторов лежит в основе фундамента образовательного процесса – функциональной грамотности; поэтому она является важным требованием Федерального государ-

ственного образовательного стандарта начального образования. Под функциональной грамотностью понимается способность использовать знания, умения и навыки, приобретаемые человеком в течение жизни в решении различных жизненных задач в деятельности, общении и социальных отношениях. Одним из базовых навыков функциональной грамотности младших школьников является читательская грамотность. Это умение понимать и использовать письменные тексты для решения своих жизненных задач.

Различные авторы читательскую грамотность рассматривают как деятельностьную и интеллектуальную направленность, свойство психической деятельности, осуществляющей перенос смысла текста в содержание личного жизненного опыта. [Гончарова, 2009; Колганова, 2019].

Читательская грамотность складывается из общей человеческой культуры, являясь важной частью социальной адаптации. Поиск путей развития читательской компетентности, грамотности приводит к отбору и использованию современных подходов и технологий. Одной из таких технологий является эйдетика.

Методология исследования

В основу исследования положен культурно-исторический подход Л. С. Выготского и его положения:

1) о психологии поведения, в основе которого лежит изготовление и употребление знаков в качестве особых средств осуществления психологической операции;

2) о пластичности психологических функций, когда с помощью эйдетики даже восприятие, о котором «традиционное психологическое учение говорит как о функции, с самого начала покоящейся на врожденных основах, непластичной и потому невоспитуемой, становится объектом воспитания» [Выготский, 1939]. Область воспитания и сфера возможной помощи педагога расширяется. «Мир, воспринимаемый и представляемый, его картина и структура, составляющие основу всякого опыта и всех высших процессов, в первую очередь должны быть объектом педагогической работы.» [Выготский, 1939];

3) память не есть «гомогенная и цельная функция, исследование расщепляет память на функционально различные роды памяти, и эти различные формы оказываются в генетическом родстве друг с другом. Этот закон можно назвать законом инварианты и выразить следующим образом: инварианта растет вместе со ступенями памяти» [Выготский, 1939].

Современные подходы больше связаны с концепциями когнитивной психологии. Они сводятся к тому, что эйдетизм – особая форма хранения информации у детей. Эта форма хранения информации постепенно заменяется на вербально-логическую в процессе развития.

Вопросами изучения специфических технологий, в том числе эйдетики, при развитии памяти, мышления и, как следствие, чита-

тельской компетентности детей, занимаются современные исследователи [Рааб, Бошкер, 2002; Малаева, 2016; Нагоркина, 2020; Софоник, 2022; Белт, 2022; Кремер, 2023; Саличе, 2023; Хуанг, 2023].

Исследовались частные вопросы использования эйдетики в коррекции нарушений рассказа у дошкольников с общим недоразвитием речи [Кизяева, 2019; Жулина, 2020]. Однако, развитие читательской компетентности, а значит речи у дошкольников через эйдетику изучено недостаточно.

Дошкольный период – это период становления психических функций человека: познавательных процессов, различных видов деятельности, познавательной активности. Ребенок познает свойства, отношения предметов окружающей действительности. Происходит интенсивное речевое развитие.

Развитие речи у детей пяти лет достигает уровня способности активно оперировать языковыми средствами с целью формулирования и высказывания своих мыслей. Естественной закономерностью является то, что дети, имеющие речевую недостаточность, сталкиваются с трудностями при мыслительных операциях, чтении и восприятии текстов, их пересказах. Так же детям сложно продуцировать свои высказывания, мнения при написании сочинений.

Так как все познавательные психические процессы развиваются с опорой друг на друга, то есть они

взаимосвязаны, то развитие логического мышления, в частности таких процессов как классификация, конкретизация, обобщение, умозаключения будут способствовать развитию речевых процессов ребенка.

Коррекционная работа с детьми с тяжелыми нарушениями речи содержит в себе много различных технологий и методик. Нами была взята за основу технология, основанная на использовании механизмов вербально-логического и наглядно-образного мышления, – эйдетика.

Целью исследования стало заложить методологическую основу самокорректирующегося и интегративного учета эйдетических вариаций и проиллюстрировать его полезность в образовательной практике.

Условиями реализации поставленной цели стало развитие и активизация у детей, в результате коррекционных воздействий, всех видов анализаторов, когда активизируется познавательный интерес, совершенствуется фонематический слух, развиваются коммуникативные навыки, воображение, умение анализировать и логически рассуждать, а также запускаются различные виды памяти.

Основными темами адаптированной программы по развитию памяти на основе эйдетики стали следующие.

1. Мнемонические техники (искусственная ассоциация, цепочка, матрешка, Цицерон, стикер, символизация и др.).

2. Цепной метод (способ связи предложений в тексте).

3. Акро-вербальный метод (основан на зрительных ассоциациях: нужно ясно представить себе предмет, который предполагается запомнить, и объединить его образ с образом определенного места, который легко извлекается из памяти).

4. Метод мест (фиксированной цепи «мест» (локусов), которые послужат опорой для построения образных ассоциаций с запоминаемыми предметами).

5. Техника запоминания цифровой информации.

6. Техника запоминания стихотворений на основе эйдетики (с помощью рисунков и пиктограмм).

Результаты исследования

Нами было проведено исследование развития эйдетических образов дошкольников и умение их использовать при работе с текстом (устным и письменным) на базе МДОУ «Детский сад №150» города Ярославль. В исследовании участвовали 13 детей в течение трех лет.

Критериями для определения сформированности эйдетических образов у детей стали:

- позитивная окраска;
- уверенность в описании;

– использование настоящего времени;

– движения глаз – сопровождающие ситуацию описания образа памяти;

– подробность и точность описания;

– помещенность образов во вне.

Использовались методики:

– методика «Четвертый лишний» [Нижегородцева, 2011];

– методика «Разрезные картинки» [Павлова, 2008, с. 37];

– методика «Понимание скрытого смысла в коротких рассказах» [Белопольская, 2009, с. 9];

– методика «Установление последовательности событий» [Павлова, 2008, с. 36];

– методика «Закончи предложение» [Павлова, 2008, с. 36].

Проводимая комплексная диагностика была направлена на выявление сформированности умений обобщения, зрительного анализа и синтеза, установления последовательности событий, развития словесно-логического мышления, понимания скрытого смысла в коротких рассказах.

Результаты испытуемой группы по итогам исследования по методике «Четвертый лишний» представлены на рисунке 1.

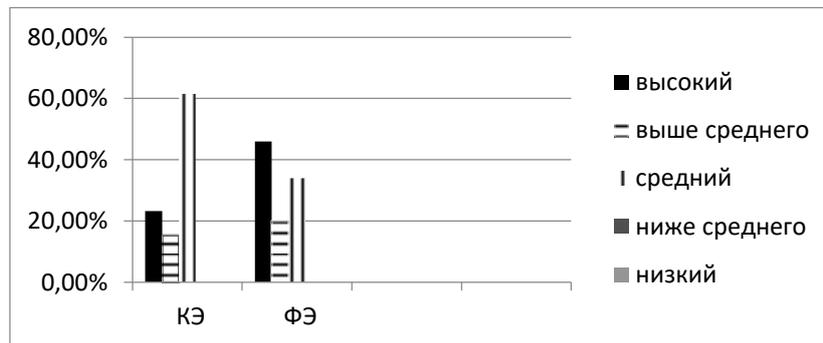


Рис. 1. Результаты проведения методики «Четвертый лишний» (Н. В. Нижегородцева).

В испытуемой группе нет детей с низким и ниже среднего уровнем развития обобщения. Подавляющее большинство детей (61,5%) имеют средний уровень обобщения. У этих ребят были трудности в определении лишнего предмета, либо они не могли назвать правильно обобщающим словом оставшиеся три предмета. В данной группе 2 ребенка (15,3%) имеют уровень развития обобщения выше среднего и 4 ребенка (23,2%) –

высокий уровень обобщения. Эти дети правильно определяли лишний предмет и правильно называли обобщающим словом оставшиеся. После проведенной коррекционно-развивающей работы у детей отмечается динамика в развитии наглядно-образного мышления.

Результаты испытуемой группы по итогам исследования по методике «Разрезные картинки» представлены на рисунке 2.

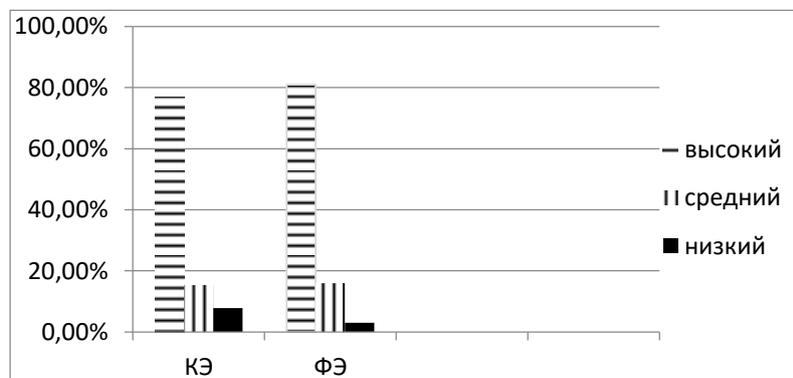


Рис. 2. Результаты проведения методики «Разрезные картинки» (Н. Н. Павлова, Л. Г. Руденко)

В испытуемой группе есть один ребенок с низким уровнем развития зрительного анализа и синтеза. Ребенок не смог узнать изображение и не смог собрать его. Двое детей (15,3%) имеют средний уровень развития зрительного анализа и синтеза, данные дети путем примеривания, проб и ошибок собрали два разрезанных изображения. Подавляющее большинство детей (76,9%) имеют высокий уровень развития наглядно-образного мышления. Эти дети пра-

вильно узнали разрезанные предметы и без труда собрали картинку путем зрительного соотнесения. Отмечается положительная динамика в развитии умения анализировать зрительные образы по окончании пройденной коррекционно-развивающей работы.

Результаты испытуемой группы по итогам исследования по методике «Установление последовательности событий» представлены на рисунке 3.

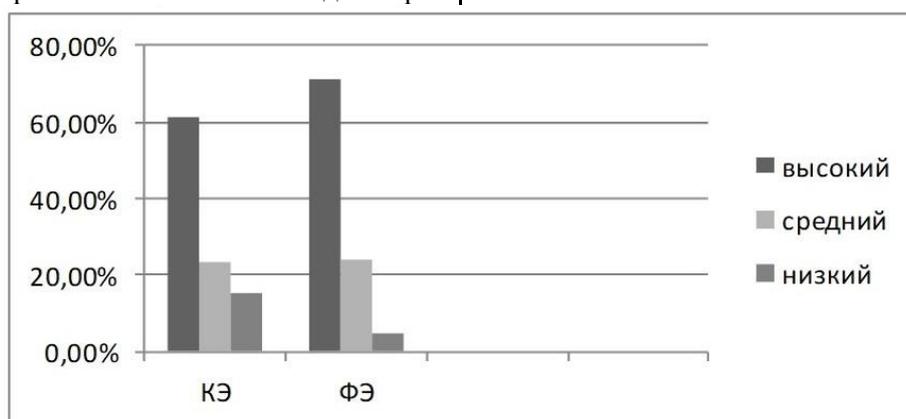


Рис. 3. Результаты проведения методики «Установление последовательности событий» (Н.Н. Павлова, Л.Г. Руденко)

По данным в испытуемой группе есть дети с низким уровнем развития логического мышления – 15,3%. Ребята не смогли правильно установить последовательность событий на картинках. Трое детей (23,2%) имеют средний уровень развития логического мышления. Большинство детей (61,5%) имеют высокий уровень развития логического мышления. Эти дети правильно установили причинно-

следственную связь рассказа по картинке, правильно выстроили последовательность изображений и смогли описать происходящее. Количество детей с низким уровнем развития уменьшилось после проведенной работы.

Результаты испытуемой группы по итогам исследования по методике «Закончи предложение» представлены на рисунке 4.

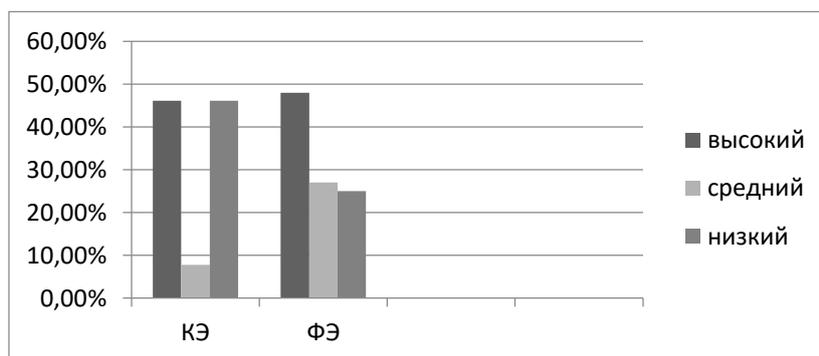


Рис. 4. Результаты проведения методики «Закончи предложение» (Н.Н. Павлова, Л.Г. Руденко)

В испытуемой группе половина детей не справились с заданием (46,1%). Данные дети не поняли смысл предложений и неправильно их завершили, поэтому у них низкий уровень развития словесно-логического мышления. Столько же детей (46,1%) полностью справились с заданием: правильно поняли смысл и закончили предложения. У этих детей высокий уровень развития словесно-логического мышления. Один ребенок (7,8%) справился с

заданием частично: некоторые предложения правильно завершил, а некоторые – неправильно. У данного ребенка средний уровень развития словесно-логического мышления. После занятий с использованием средств эйдетики уменьшилось количество детей с низким уровнем развития логического мышления.

Результаты обследования испытуемой группы по методике «Понимание скрытого смысла в коротких рассказах» представлены на рисунке 5.

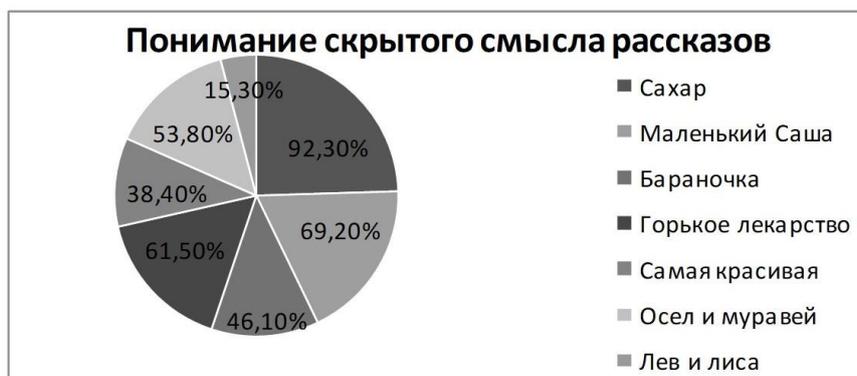


Рис. 5. Результаты проведения методики «Понимание скрытого смысла в коротких рассказах» (Н.Л. Белопольская) КЭ

По группе отмечается тенденция к уменьшению количества детей, понимающих скрытый смысл довольно сложных рассказов. «Лев и лиса» смогли понять только два ребенка из 13. Самый легкий к пониманию рассказ «Сахар» освоили 12 детей из 13.

В результате обследования выявлено то, что в среднем по обследуемой группе данные процессы мышления находятся на среднем уровне развития. Однако хочется отметить тенденцию к снижению уровня развития словесно-логического мышления (методика «Закончи предложение» и «Установление последовательности событий»). В ходе обследования ребята давали абсолютно низкий показатель, то есть с заданием не справились. В заданиях «Четвертый лишний» и «Разрезные картинки» ребята полностью справились с заданиями.

Данные результаты объясняются тем, что дети на протяжении трех лет получают коррекционно-развивающую помощь, выполняют много заданий по типу «Четвертый лишний», «Разрезные картинки», поэтому они успешно обучены. Так же данные задания идут с опорой на зрительный образ, значит, со зрительным гнозисом у детей трудностей нет. Так как данная категория детей имеет нарушение речи, то у них имеются трудности со слуховым гнозисом, поэтому задания, связанные с речью, словом вызывают трудности. В ходе занятий с использованием средств эйдетики удалось у детей с низким уровнем

развития сформировать словесно-логическое мышление, у детей появились умения анализировать, обобщать, классифицировать информацию. Данный результат получен в результате работы с опорой на сформированные процессы наглядно-образного мышления.

Выводы

Проведенное исследование может быть представлено следующими выводами.

У детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи имеются ограничения в развитии логического мышления, дети испытывают трудности в использовании словесных конструкций и абстрактных понятий. В связи с этим у таких детей наблюдается слабое развитие аналитических способностей и неточность в логических выводах. Исследование показало, что в сравнении с логическим мышлением, наглядно-образное мышление у детей с нарушениями речи имеет более выраженное развитие. Поэтому детям с опорой на зрительный образ в виде схем и картинок, то есть с использованием средств эйдетики, легче представлять и анализировать информацию.

Используя инструменты ассоциации, визуализации в рамках технологии эйдетики, возможно развить у дошкольников такие мыслительные процессы как анализ, синтез, классификация и обобщение информации, что способствует развитию словесно-логического мышления в целом.

Сформированные эйдетические образы в дополнении к развитию словесно-логического, критического мышления, умения анализировать, классифицировать и обобщать информацию помогают развивать читательскую грамотность в начальной школе. Занятия в детском саду с использованием средств эйдетики помогают младшим школьникам понимать тексты, развивать лексический запас, формировать навыки анализа и синтеза информации, а также расширять свои знания. В ходе формирования читательской грамотности у читателей появляется

целостное восприятие литературных произведений и происходит развитие критического мышления. Сформированная читательская грамотность способствует улучшению результатов в других областях учебы. Развитие читательской компетентности важно не только для образования, но и для личностного роста каждого человека.

Технология применения эйдетических образов является сложным направлением в коррекционной работе в дошкольных учреждениях, поэтому требует дальнейшей разработки и исследования.

Библиографический список

1. Азина Е.Г. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования / Е.Г. Азина, С.Н. Сорокоумова, Т.В. Туманова // Вестник Минского университета. 2019. Том 7. №1.
2. Белопольская Н.Л. Методики исследования познавательных процессов у детей 6-11 лет. Когито-центр, 2008. 24 с.
3. Белопольская Н.Л. Исключение предметов (Четвертый лишний). Модифицированная психодиагностическая методика. Руководство по использованию. Изд. 3-е, стереотип. Москва, 2009. 26 с.
4. Вострецова Н. С. Эйдетика как один из современных методов развития психических процессов и познавательных способностей старших дошкольников // Модернизация современного образования. Анализ опыта и тенденций : сборник статей международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 25 октября 2021 года. Петрозаводск : Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2021. С. 275 – 280.
5. Выготский Л.С. Эйдетика // Основные течения современной психологии. Москва ; Ленинград, 1930.
6. Галактионова Т.Г. Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: проблемы исследования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2006. №14.
7. Гончарова Е.Л. Оценка сформированности базовых компонентов читательской деятельности у детей с различными отклонениями в развитии / Е.Л. Гончарова ; авт.-сост. О.И. Кукушкина // Хрестоматия к курсу «Информационные технологии в специальном образовании» : для студентов дефектол. факультетов педвузов всех специальностей и специализаций. Москва, 2002. Текст : электронный.

8. Жулина Е. В. Эйдетика в коррекции нарушений рассказа у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. В. Жулина, И. В. Лебедева, Е. Н. Блинова // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69 – 4. С. 95 – 97.

9. Жукова Н.С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. Екатеринбург : АРД ЛТД, 2018. 320 с.

10. Забрамная С.Д. Методические рекомендации к пособию «Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей» / С.Д. Забрамной, О.В. Боровика : пособие для психолого-педагогических комиссий. Москва : Владос, 2003. 32 с.

11. Кизяева Г. В. Роль эйдетики в формировании связной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Мир детства и образование : сборник материалов XIII международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 24 мая 2019 года. Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2019. С. 201 – 205.

12. Колганова Н. Е. Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности младших школьников // Теория и практика образования в современном мире : материалы II международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.). Санкт-Петербург : Реноме, 2012. С. 5 – 8.

13. Коринтели В.А. Применение методов эйдетики и мнемотехники на уроках истории общеобразовательной школы // Вестник магистратуры. 2019. №1 – 1 (88).

14. Малаева М.С. Формирование читательской компетентности младших школьников // Проблемы Науки. 2016. №2 (44).

15. Матюгин И.Ю. Как развить внимание и память вашего ребёнка. Москва : Рипол Классик, 2010. 112 с.

16. Нагоркина Ю. А. Эйдетика как метод развития памяти у детей дошкольного возраста // Дошкольное детство: индикаторы развития. Йошкар-Ола : Поволжский государственный технологический университет, 2021. С. 144 – 148.

17. Нижегородцева Н. В. Комплексная диагностика готовности детей к началу обучения в школе (КДГд) : учебно-методическое пособие. 2-е изд., перераб. и доп. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. 64 с.

18. Павлова Н. Н. Экспресс-диагностика в детском саду. Комплект материалом для педагогов-психологов детских дошкольных образовательных учреждений / Н. Н. Павлова, Л. Г. Руденко. Москва : Генезис, 2008. 80 с.

19. Первухина М. С. Особенности формирования связной речи у старших дошкольников с ОНР 3 уровня / М. С. Первухина, Л. А. Дружинина // Фундаментальная и прикладная наука. 2017. №3 (7). С. 78 – 80.

20. Рябинина Н. В. Развитие творческих навыков у детей младшего школьного возраста с помощью синергии методов эйдетики, картирования и скетчноутинга // Альманах мировой науки. 2017. № 4-2(19). С. 10-12.

21. Семаго Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 384 с.

22. Софоник М. В. Роль эйдетики в развитии образно-ассоциативного мышления у детей среднего дошкольного возраста / М. В. Софоник, Н. М. Толкова // Студенческая наука Подмосковью : сборник материалов международной научной

конференции молодых ученых, Орехово-Зуево, 13 апреля 2022 года. Орехово-Зуево : Государственный гуманитарно-технологический университет, 2022. С. 583 – 585.

23. Темникова Е. Ю. Развитие памяти дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием эйдетики // Новая наука: Современное состояние и пути развития. 2016. № 7-1. С. 61-63.

24. Чувилина О.Н. Особенности пересказа текстов старших дошкольников с ОНР // Научно-практические исследования. 2017. №9 (9). С. 158 – 160.

25. Belt, J. Eidetic Variation: a Self-Correcting and Integrative Account. *Axiomathes* 32 (Suppl 2), 405 – 434 (2022).

26. Huang D. Husserl on the Normativity of Intentionality and Its Neutralization. *Husserl Stud* 39. 121 – 142 (2023).

27. Kremer A. Phenomenology (Heidegger, Gadamer, Sartre). In: Müller, M. (eds) *Handbuch Richard Rorty*. Springer VS. Wiesbaden. July 2023. Pp. 491 – 507.

28. Raab M., Boschker M. Time matters! Implications from mentally imaged motor actions. *Behavioral and Brain Sciences*. Volume 25. Issue 2. April 2002, Pp. 208 – 209.

Reference list

1. Azina E.G. Ispol'zovanie ritmizacii v psihokorrekcionnom razvitii mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija v uslovijah inkluziv-nogo obrazovani-ja = The use of rhythmization in the psychologically corrective development of younger schoolchildren with mental retardation in conditions of inclusive education / E.G. Azina, S.N. Sorokoumova, T.V. Tumanova // *Vestnik Minskogo universiteta*. 2019. Tom 7. №1.

2. Belopol'skaja N.L. Metodiki issledovaniya poznavatel'nyh processov u detej 6-11 let = Methodologies for studying cognitive processes in children aged 6-11. *Kogito-centr*, 2008. 24 s.

3. Belopol'skaja N.L. Iskljuchenie predmetov (Chetvertyj lishnij): Modificirovannaja psihodiagnosticheskaja metodika: Rukovodstvo po ispol'zovaniju = Excluding objects (The fourth out): A modified psychodiagnostic technique: User manual. Izd. 3-e, stereotip. Moskva, 2009. 26 s.

4. Vostrecova N. S. Jejdetika kak odin iz sovremennyh metodov razvitija psihicheskikh processov i poznavatel'nyh sposobnostej starshih doshkol'nikov = Eidetics as a modern method for developing mental processes and cognitive abilities of senior preschoolers // *Modernizacija sovremennogo obrazovaniya. Analiz opyta i tendencij : sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Petrozavodsk, 25 oktjabrja 2021 goda. Petrozavodsk : Mezhdunarodnyj centr nauchnogo partnerstva «Novaja Nauka», 2021. S. 275-280.*

5. Vygotskij L.S. Jejdetika // *Osnovnye techenija sovremennoj psihologii = The main tendencies in modern psychology*. Moskva ; Leningrad, 1930.

6. Galaktionova T.G. Chtenie shkol'nikov kak social'no-pedagogicheskij fenomen otkrytogo obrazovaniya: problemy issledovaniya = Schoolchildren's reading as a socio-pedagogical phenomenon of open education: research problems // *Izvestija RGPU im. A.I. Gercena*. 2006. №14.

7. Goncharova E.L. Ocenka sformirovannosti bazovyh komponentov chitatel'-skoj dejatel'nosti u detej s razlichnymi otklonenijami v razvitii = Assessing the basic compo-

nents of reading skills in children with various developmental disabilities / E.L.Goncharova ; avt.-sost. O.I. Kukushkina // Hrestomatija k kursu «Informaci-onnye tehnologii v special'nom obrazovanii» : dlja studentov defektol. fa-kul'tetov pedvuzov vseh special'nostej i specializacij. Jelektronnoe izdanie (247 Kb). Moskva, 2002.

8. Zhulina E. V. Jejdetika v korrekcii narushenij rasskaza u doshkol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi = Eidetics in the correction of storytelling disorders in preschoolers with general speech underdevelopment / E. V. Zhulina, I. V. Lebedeva, E. N. Blinova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2020. № 69-4. S. 95-97.

9. Zhukova N.S. Logopedija: preodolenie obshhego nedorazvitija rechi u doshkol'nikov: kniga dlja logopeda = Logopedics: overcoming general underdevelopment of speech in preschoolers: a book for speech therapist / N.S. Zhukova, E.M. Mastjukova, T.B. Filicheva. Ekaterinburg : ARD LTD, 2018. 320 s.

10. Zabramnaja S.D. Metodicheskie rekomendacii k posobiju «Prakticheskij material dlja provedenija psihologo-pedagogicheskogo obsledovanija detej» = Methodological recommendations for the reference book "Practical material for psychological and pedagogical examination of children" / S.D. Zabramnoj, O.V. Borovika : posobie dlja psihologo-pedagogicheskikh komissij. Moskva : Vldos, 2003. 32 s.

11. Kizjaeva G. V. Rol' jejdetiki v formirovanii svjaznoj rechi u detej doshkol'nogo vozrasta s obshhim nedorazvitiem rechi = The role of eidetics in forming coherent speech in preschool children with general underdevelopment of speech // Mir detstva i obrazovanie : sbornik materialov HIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii, Magnitogorsk, 24 maja 2019 goda. Magnitogorsk : Magnitogorskij gosudarstvennyj tehničeskij universitet im. G.I. Nosova, 2019. S. 201-205.

12. Kolganova N. E. Sushhnostnye harakteristiki formirovanija osnov čita-tel'skoj kompetentnosti mladshih škol'nikov = Essential characteristics of forming the basic reading competence in junior schoolchildren // Teorija i praktika obrazovanija v sovremennom mire : materialy II mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (g. Sankt-Peterburg, nojabr' 2012 g.). Sankt-Peterburg : Renome, 2012. S. 5-8.

13. Korinteli V.A. Primenenie metodov jejdetiki i mnemotehniki na urokah istorii obshheobrazovatel'noj shkoly = Applying eidetics and mnemotechnics methods at history lessons in secondary school // Vestnik magistratury. 2019. №1-1 (88).

14. Malaeva M.S. Formirovanie čitateľ'skoj kompetentnosti mladshih škol'nikov = Forming reading competence in junior schoolchildren // Problemy Nauki. 2016. №2 (44).

15. Matjugin I.Ju. Kak razvit' vnimanie i pamjat' vašego rebjonka = How to improve your child's attention and memory. Moskva : Ripol Klassik, 2010. 112 s.

16. Nagorkina Ju. A. Jejdetika kak metod razvitija pamjati u detej doshkol'nogo vozrasta = Eidetics as a method of memory development in preschool children // Doshkol'noe detstvo: indikatory razvitija. Joshkar-Ola : Povolzhskij gosudarstvennyj tehnologičeskij universitet, 2021. S. 144-148.

17. Nizhegorodceva N. V. Kompleksnaja diagnostika gotovnosti detej k nachalu obuchenija v shkole = Comprehensive diagnostics of children's readiness to start school (KDGd) : učebno-metodičeskoe posobie. 2-e izd., pererab. i dop.. Jaro-slavl' : Izd-vo JaGPU, 2011. 64 s.

18. Pavlova N. N. Jekspress-diagnostika v detskom sadu: Komplekt materialom dlja pedagogov-psihologov detskih doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij = Ex-

press-diagnostics in kindergarten: A set of materials for pedagogical psychologists in preschool educational institutions / N. N. Pavlova, L. G. Rudenko. Moskva : Genezis, 2008. 80 s.

19. Pervuhina M. S. Osobnosti formirovanija svjaznoj rechi u starshih doskol'nikov s ONR 3 urovnja = Specifics of forming coherent speech in older preschoolers with speech impairment level 3 / M. S. Pervuhina, L. A. Druzhinina // Fundamental'naja i prikladnaja nauka. 2017. №3 (7). S. 78-80.

20. Rjabina N. V. Razvitie tvorcheskih navykov u detej mladshogo skol'no-go vozrasta s pomoshh'ju sinergii metodov jejdetiki, kartirovanija i sketchnoutin-ga = Developing creative skills in primary school children through the synergy of eidetics, mapping and sketchnoting methods // Al'manah mirovoj nauki. 2017. № 4-2(19). S. 10-12.

21. Semago N. Ja. Teorija i praktika ocenki psihicheskogo razvitiya rebenka. Doshkol'nyj i mladshij skol'nyj vozrast = Theory and practice of assessing child's mental development. Preschool and younger school age / N.Ja. Semago, M.M. Semago. Sankt-Peterburg : Rech', 2005. 384 s.

22. Sofonik M. V. Rol' jejdetiki v razvitiu obrazno-associativnogo mysh-lenija u detej srednego doskol'nogo vozrasta = The role of eidetics in the development of imaginative-associative thinking in middle preschool children / M. V. Sofonik, N. M. Tolkova // Stucheshkaja nauka Podmoskov'ju : sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii molodyh uchenyh, Orehovo-Zuevo, 13 aprelja 2022 goda. Orehovo-Zuevo : Gosudarstvennyj humanitarno-tehnologicheskij uni-versitet, 2022. S. 583-585.

23. Temnikova E. Ju. Razvitie pamjati doskol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi s ispol'zovaniem jejdetiki = Developing memory in preschoolers with general underdevelopment of speech using eidetics // Novaja nauka: Sovremennoe sostojanie i puti razvitiya. 2016. № 7-1. S. 61-63.

24. Chuvilina O.N. Osobnosti pereskaza tekstov starshih doskol'nikov s ONR = Peculiarities of retelling texts by senior preschoolers with speech impairment // Nauchno-prakticheskie issledovanija. 2017. №9 (9). S. 158-160.

25. Belt, J. Eidetic Variation: a Self-Correcting and Integrative Account. *Axiomathes* 32 (Suppl 2). 405–434 (2022).

26. Huang D. Husserl on the Normativity of Intentionality and Its Neutralization. *Husserl Stud* 39. 121–142 (2023).

27. Kremer A. Phenomenology (Heidegger, Gadamer, Sartre). In: Müller, M. (eds) *Handbuch Richard Rorty*. Springer VS, Wiesbaden. July 2023. Rr. 491-507.

28. Raab M., Boschker M. Time matters! Implications from mentally imaged motor actions. *Behavioral and Brain Sciences*. Volume 25. Issue 2. April 2002. Pp.208–209.

Статья поступила в редакцию 05.09.2023; одобрена после рецензирования 10.09.2023; принята к публикации 14.11.2023.

The article was submitted on 05.09.2023; approved after reviewing 10.09.2023; accepted for publication on 14.11.2023

Научная статья
УДК 376.42
DOI: 10.20323/2949-5954_2023_1_1_55
EDN: NEVEVI

Формирование жизненных компетенций обучающихся с нарушением интеллекта

Татьяна Геннадьевна Киселева^{1✉}, Дильбар Ахмедовна Нуркельдиева²,
Джамиля Эрнстовна Дунганова³

¹Кандидат психологических наук, доцент, декан дефектологического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 1500000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д.108/1

²Кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета специальной педагогики и инклюзивного образования, Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами, Узбекистан, г. Ташкент, Чиланзорский район, улица Бунёдкор, 27

³Старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психокоррекции факультета педагогики, Кыргызский государственный университет им. И.Арабаева, 720025, Кыргызская Республика, Бишкек, ул. Саманчина 10А

¹kisseleva2108@mail.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-2826-3860>

²info@inscience.uz, <https://orcid.org/0009-0009-8009-5866>

³dunganova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2015-3982>

Аннотация. В статье приводится анализ понятия «жизненные компетенции», структуры, критериев сформированности этих компетенций у обучающихся с умственной отсталостью. Обоснована операциональная модель для диагностики и формирования жизненных компетенций у младших школьников с умственной отсталостью, продемонстрирована специфика работы педагогов и специалистов по формированию социально значимых навыков у обучающихся данной нозологической группы.

В работе нашли отражение результаты обследования младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития на предмет сформированности жизненных компетенций, поскольку именно жизненные компетенции являются основой социализации и социальной адаптации. Проведенное исследование показало, что, к сожалению, уровень владения жизненными навыками не соответствует требованиям подготовки детей с ограниченными возможностями здоровья к самостоятельной жизни, недостаточно сформированы самоидентификация, слабо структурировано представление об окружающем мире, не закреплены коммуникативные навыки.

В основу эмпирического исследования была положена структурно-графическая модель жизненных компетенций, предложенная В.А. Бородиной, на основании которой был конкретизирован список компетенций: компетенции в сфере познавательной деятельности, компетенции в сфере общественной деятельности, компе-

тенции в сфере трудовой деятельности, компетенции в бытовой сфере, компетенции в коммуникативной сфере и личностные компетенции.

В результате обзора научной литературы, изучения и анализа эмпирических исследований, проведенной диагностики представлены направления психолого-педагогического сопровождения детей с ментальными нарушениями и формирования у них жизненных компетенций в условиях образовательного процесса. Раскрытие жизненного потенциала детей с ментальными нарушениями через формирование жизненных компетенций является важным условием для их успешной адаптации в обществе и реализации возможностей.

Ключевые слова: обучающиеся с умственной отсталостью; жизненные компетенции; когнитивный компонент, деятельностный компонент, рефлексивный компонент; навыки коммуникации, социальные навыки; компетентный подход

Для цитирования: Киселева Т. Г., Нуркельдиева Д. А., Дунганова Д. Э. Формирование жизненных компетенций обучающихся с нарушением интеллекта // Специальная педагогика и психология. 2023. № 1 (1). С. 55-67.
http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_55. <https://elibrary.ru/NEVEVI>.

Original article

Forming life competencies in learners with intellectual disabilities

Tatyana G. Kiseleva¹✉, Dilbar A. Nurkeldieva², Jamilya E. Dunganova³

¹Candidate of Psychology, Associate Professor, Dean of the Faculty of Defectology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

²Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Special Pedagogy and Inclusive Education, Nizami Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan, Tashkent city, Chilanzor district, Bunyodkor st., 27

³Senior Lecturer, Department of Special Pedagogy and Psychocorrection, Faculty of Pedagogy, I. Arabaev Kyrgyz State University, 720025, Kyrgyz Republic, Bishkek, Samanchin str., 10A

¹kisseleva2108@mail.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-2826-3860>

²info@inscience.uz, <https://orcid.org/0009-0009-8009-5866>

³dunganova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2015-3982>

Abstract. The article analyzes the concept of "life competences", its structure, the criteria of the competences formed in mentally retarded students. The authors outlined an operational model for diagnostics and formation of life competences in mentally retarded junior schoolchildren and demonstrate the specifics of teachers' and experts' work on forming socially significant skills in learners of this nosologic group.

The paper contains the results of the survey of junior schoolchildren with mental retardation and learning disabilities about forming life competencies, since they are the basis for socialization and social adaptation. Unfortunately, the study has shown that the level of mastering life skills does not meet the requirements to prepare children with

disabilities for independent life. Their self-identification is formed insufficiently, their awareness of the surrounding world is poorly structured, and their communication skills are not stable. The empirical study is based on the structural-graphic model of life competences proposed by V.A. Borodina, which was used to specify the list of competences: competences in the sphere of cognitive activity, those in the sphere of social and labor activity, competences in the sphere of everyday life and communication as well as personality competences.

Following the review of scientific literature, the analysis of empirical research and the diagnostics conducted, the authors present the ways of psychological and pedagogical support of children with mental disorders and the guidelines for forming their life competencies within the framework of the educational process. Revealing the life potential of children with impaired intelligence through forming their life competencies is an important condition for their successful social adaptation and realization of their capabilities.

Key words: mentally retarded learners; life competencies; cognitive component, activity component, reflection component; communication skills, social skills; competence-based approach

For citation: Kiseleva T. G., Nurkeldieva D. A. Galaguzova Yu. N. Forming life competencies in learners with intellectual disabilities *Special pedagogy and psychology*. 2023;1 (1): 55-67. http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_55. <https://elibrary.ru/NEVEVI>.

Введение

Федеральный государственный образовательный стандарт для лиц с умственной отсталостью (УО) в части требований к результатам указывает, что освоение АООП должно быть нацелено на формирование жизненных компетенций (ЖК) у обучающихся, которые включают в себя личностные и предметные результаты [ФГОС, 2014, с. 15]. Следовательно, система специального образования должна быть нацелена на формирование жизненных компетенций. Жизненные компетенции являются частным случаем компетенций, которые А.В. Хуторской определяет готовностью человека применять полученные знания для решения конкретных жизненных ситуаций

[Хуторской, 2023]. О.В. Пастюк [Пастюк, 2023], В.В. Безгодов [Безгодов, 2019], И.Ф. Мусаелян [Мусаелян, 2017], Д.А. Бессарабов [Бессарабов, 2016] и др. подчеркивают практикоориентированность знаний, умений и навыков, входящих в компетенции. О.В. Чуракова, И.С. Фишман при анализе понятия «компетенция» делают акцент на конечной цели, на умение ставить и достигать поставленную цель [Чуракова, Фишман, 2002]. В отчете исследовательской группы Thematic Group 4, занимавшейся вопросами ранней помощи, отмечена ведущая роль компетенций для жизни, поскольку эта способность позволяет мобилизовать все ресурсы, необходимые для выполнения задач на конкретном возрастном этапе. Бо-

лее того данные исследователи постулируют тезис о том, что привлечение внимания к вопросам формирования жизненных компетенций необходимо в интересах устойчивого развития, с акцентом на глобальную взаимозависимость и гражданскую ответственность, начинающуюся с раннего возраста [Thematic Group 4, 2014]. Так, Didham, Ofei-Manu, Atit, Yasuda, Tabucanon, Vanhala&Ogihara разделяют выше названное мнение о ведущей роли образования в целом и формировании ЖК в интересах устойчивого развития, при этом жизненные компетенции предложено относить к установкам, личностным диспозициям, факторам внутренней мотивации [Didham, Ofei-Manu, Atit, Yasuda, Tabucanon, Vanhala&Ogihara, 2013]. А.И. Griffith считает компетенции важнейшим персональным (личностным) ресурсом, что перекликается с понятием жизненных компетенций, причем автор настаивает на том, чтобы преподавание (формирование) жизненных навыков было включено во все школьные предметы [Griffith, 1988]. Н.Н. Нечаев, Г.И. Резницкая, рассматривая компетентностный подход, акцентируют внимание на знании своего дела, выполняемой работы, мастерства в трудовых функциях [Нечаев, Резницкая, 2002]. Н.Ф. Талызина, И.А. Володарская, Г.А. Буткин рассматривают компетенции в соответствии с понятиями учебных действий и учебных навыков, но не сводятся к ним полно-

стью, поскольку компетенции затрагивают личностный компонент [Талызина, Володарская, Буткин, 2018].

Компетенции можно разделить на несколько групп по разным основаниям. Чаще всего в соответствии с областью применения выделяют компетенции в познавательной, общественной, трудовой, коммуникативной, бытовой сферах, а также личностные компетенции, связанные с самоорганизацией и саморазвитием.

Понятие ЖК широко используется по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья в целом, но детализация данного понятия в отношении лиц с УО, особенно умеренной и тяжелой, проводится крайне редко, например, в исследовании Б.М. Басанговой, Т.Д. Шоркиной, Т.Ф. Барановой [Басангова, Шоркина, Баранова, 2020]. Тем не менее, понятие «жизненные компетенции», как отмечает И.А. Уварова, активно используется в научных исследованиях [Уварова, 2022], при этом в зарубежных исследованиях оно приобретает расширительное толкование. Так М. Bellotti, J.P. Bates, М. Jalazo, S. Schwartz&JScruggs предлагают рассматривать процесс формирования жизненных навыков в отношении преступников, освобожденных из-под стражи, причем рассматривают этот процесс как коррекционный наряду с коррекцией интеллекта или поведения [Bellotti, Bates,

Jalazo, Schwartz & Scruggs, 2005]. Некоторые зарубежные коллеги Wu T.-F., Chen C.-M., Lo H.-S., Yeh Y.-M. & Chen M.-C. в центр жизненных компетенций, в том числе и для детей с ОВЗ, ставят ИКТ-компетенции, обосновывая это тем обстоятельством, что современные дети живут в цифровом пространстве и не могут не владеть соответствующими навыками [Wu, Chen, Lo, Yeh & Chen, 2018]. В работе Акуеампонг критикуются существовавшие ранее представления о жизненных навыках у подростков и молодежи, проживающих в Африке, в частности в Гане, поскольку не учитывали важности гибкого и переносимого набора навыков, которые позволили бы молодежи адаптироваться к изменениям в мире труда и заложили основы продуктивного благополучия и поведения [Акуеампонг, 2014]. В отчете Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) показано, что школьные программы, содержащие обучение жизненным навыкам, в том числе навыкам охраны здоровья, являются наиболее экономически эффективным способом повлиять на здоровое поведение молодежи, а также выступают средством профилактики неинфекционных заболеваний [World Health Organization, 2020].

Ряд исследователей Carracedo, Soler, Martín, López, Ageno, Cabré, Garcia, Aranda & Gibert на конкретном примере показали, как могут быть интегрированы предметные результаты и жизненные компетен-

ции в образовательные программы [Carracedo, Soler, Martín, López, Ageno, Cabré, García, Aranda & Gibert, 2018].

Актуальность исследований, посвященных формированию ЖК у лиц с УО, обусловлена тем, что у детей этой нозологии нарушена связь с окружающим миром, плохо формируется адекватность реакций на изменения в мире, отмечается склонность к стереотипии, затруднена социализация, поэтому формирование ЖК как компонента практической подготовки детей с УО к жизни должна стать ведущим направлением коррекционно-развивающей работы.

Рассматривая вопрос формирования компетенций у обучающихся с умственной отсталостью, мы должны учитывать и общепедагогические требования к структуре и содержанию компетенций, при этом не забывать о своеобразии детей с УО, что отражается в структуре и содержании жизненных компетенций, а также способах и методах работы с данной категорией обучающихся.

Резюмируя анализ теоретических подходов, мы определяем жизненные компетентности как личностную характеристику, которая определяет возможность человека решать жизненные проблемы и задачи в типичных жизненных ситуациях, с использованием опыта различных видов деятельности, в соответствии со своими возможностями; они носят надпрофессио-

нальный характер и необходимы в любой деятельности. Для ребенка с УО овладение жизненными компетенциями является механизмом и средством включения в продуктивную активность.

Методология исследования

Интегрируя набор ключевых компетенций и описание жизненных компетенций, определенных ФГОС для обучающихся с УО, мы получили следующий список компетенций, который был положен в основу нашего исследования:

1) *компетенции в сфере познавательной деятельности* – адекватные, социально-ориентированные представления об окружающем мире, использование знаний о мире в решении повседневных задач;

2) *компетенции в сфере общественной деятельности* – уважительное отношение к окружающим; освоение доступных социальных ролей;

3) *компетенции в сфере трудовой деятельности* – умения и навыки, которые востребованы в различных видах трудовой деятельности, а также навыки коммуникации, необходимые в ходе выполнения совместной деятельности;

4) *компетенции в бытовой сфере* – навыки ЗОЖ, персональная идентичность, ответственность за свои поступки;

5) *компетенции в коммуникативной сфере* – навыки сотрудничества с взрослыми и сверстниками, доброжелательность и отзывчивость, сопереживание другим людям;

б) *личностные компетенции* – осознание себя как личности, навыки адаптации в мире.

Для решения прикладных задач, связанных с диагностикой и формированием жизненных компетенций, нами была использована структурно-графическая модель жизненных компетенций, предложенная В.А. Бородиной [Бородина, 2012]. Согласно данной модели, оценка ЖК осуществляется в отношении каждого обучающегося: степени самостоятельности ребенка во владении навыком, ориентации на помощь педагога и принятие помощи. В исследовании использовался метод экспертной оценки, в ходе которого педагогам, родителям и специалистам, работающим с конкретным ребенком с УО, было предложено оценить по 5-балльной шкале содержательные компоненты ЖК, которые ребенок демонстрирует на уроках, во внеурочной деятельности и дома.

Результаты исследования

Исследование жизненных компетенций младших школьников с ментальными нарушениями было проведено в рамках деятельности региональной базовой площадки по обучению детей с особенностями развития на базе ГОУ Ярославская школа № 38 в период с 2019 по 2023 год. В ходе наблюдений и при проведении диагностики сформированности жизненных компетенций были использованы компоненты, отмеченные выше. В качестве

контрольной группы, с которой сравнивался уровень сформированности жизненных компетенций, были выбраны младшие школьники такого же возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Эта нозология была выбрана для сравнения неслучайно, поскольку сравнение с нормотипичными школьни-

ками заведомо покажет отставание по всем исследуемым характеристикам, ввиду того, что УО характеризуется тотальным снижением всех познавательных, коммуникативных и иных функций.

Результаты сравнительного анализа представлены на рисунке 1 и в таблицах 1, 2.

Таблица 1.

Сравнительный анализ сформированности жизненных компетенций обучающихся с УО и ЗПР

Жизненные компетенции	Обучающиеся с УО (среднее)	Обучающиеся с ЗПР (среднее)
Адекватные, социально-ориентированные представления об окружающем мире, использование знаний о мире в решении повседневных задач	1,48	2,33
Уважительное отношение к окружающим	1,78	3,17
Освоение доступных социальных ролей	1,43	3,62
Умения и навыки, которые востребованы в различных видах трудовой деятельности	1,25	2,7
Навыки ЗОЖ	1,47	3,3
Ответственность за свои поступки	0,69	1,96
Навыки сотрудничества с взрослыми и сверстниками	1,28	2,43
Доброжелательность, отзывчивость, сопереживание другим людям	0,74	2,28
Осознание своей принадлежности к определенному полу	1,07	2,53
Начальные навыки адаптации в мире	0,75	2,18

Таблица 2.

Проверка достоверности отличий между обучающимися с УО и ЗПР (критерий Mann-Whitney)

Компоненты сформированности ЖК Independent Samples T-Test	W	p
Адекватные, социально-ориентированные представления об окружающем мире, использование знаний о мире в решении повседневных задач	0.000	< .001
Уважительное отношение к окружающим	0.000	< .001
Освоение доступных социальных ролей	0.000	< .001
Навыки сотрудничества с взрослыми и сверстниками	0.000	< .001
Навыки ЗОЖ	0.000	< .001
Осознание себя как личности	0.000	< .001

Компоненты сформированности ЖК Independent Samples T-Test	W	p
Умения и навыки, которые востребованы в различных видах трудовой деятельности	15.500	< .001
Начальные навыки адаптации в мире	0.000	< .001
Ответственность за свои поступки	0.000	< .001
Доброжелательность, отзывчивость, сопереживание другим людям	0.000	< .001



Рис. 1. Сравнительный анализ сформированности жизненных компетенций обучающихся с УО и ЗПР

По всем изучаемым параметрам жизненных навыков дети с УО достоверно отличаются от сверстников с ЗПР, хотя и у последних навыки сформированы лишь на половину от максимально возможного уровня. При этом самыми проблемными компонентами жизненных навыков у младших школьников с УО оказались:

- самостоятельность, ответственность за свои поступки, характеризующая бытовой компонент ЖК;

– доброжелательность и отзывчивость, сопереживание другим людям, характеризующие коммуникативный компонент ЖК;

- начальные навыки адаптации в мире, характеризующие личностный компонент ЖК.

В нашем исследовании обнаружено, что обучающиеся с УО пока-

зали неплохой (с учетом нозологии и степени тяжести нарушения) уровень сформированности познавательного компонента ЖК и компетенций в сфере общественной деятельности, что указывает на то, что в ходе учебно-воспитательной и коррекционной работы этим компонентам уделяется достаточное внимание, что отражается на результатах, тогда как формирование жизненных навыков в бытовой сфере, возможно, отдано на откуп семейному воспитанию. В этом вопросе система образования должна тесно сотрудничать с родителями, направляя и сопровождая данный процесс, чтобы добиться устойчивых результатов в формировании ЖК в бытовой сфере. Аналогичные выводы можно сделать и в отношении коммуникативного компонента ЖК: школа формирует навыки общения со сверстниками и учителями, но для закрепления данных навыков, а также для переноса их в более широкий социальный контекст необходима помощь родителей, связанная с расширением социальных связей и отношений как ребенка с УО, так и его семьи.

Трудовые навыки, которые формируются в школе у обучающихся с УО, изначально имеют практико-ориентированный характер и учитывают особенности и возможности ребенка с УО, тем не менее они тоже требуют расширения и закрепления, поскольку если ребенок с УО наглядно видит результаты своего труда, слышит и получает

благодарности за свои трудовые действия, то тем самым формируется более устойчивая мотивационная составляющая жизненных компетенций. В связи с выявленными закономерностями в области формирования ЖК у младших школьников с УО, можно и нужно согласиться с позицией А.И. Griffith, который настаивал на включение жизненных навыков в преподавание всех школьных предметов. Следовательно, коррекционная работа тоже должна быть направлена на их формирование, что должно быть отражено в ожидаемых результатах обучения. В этом случае программа коррекционной работы будет предусматривать создание специальных условий для формирования ЖК, а также позволяющих учитывать особые образовательные потребности детей с УО посредством индивидуализации и дифференциации образовательного процесса.

Разработанная нами и реализованная в течение одного года коррекционная программа по формированию ЖК включала следующие содержательные линии коррекции:

1) развитие представлений ребенка о собственных возможностях и ограничениях, об окружающем мире и своем месте в этом мире;

2) овладение социально-бытовыми умениями в повседневной жизни, применение этих умений и навыков в школе и дома;

3) овладение коммуникативными навыками, связанными со взаимодействиями со сверстниками, а так-

же различными взрослыми (педагогами, врачами, продавцами и т. п.);

4) осознание дифференциации картины мира и ее временной и пространственной организации;

5) осмысление своего социального окружения, принятых ценностей и социальных ролей.

Заключение

Перспективы данной работы мы видим в создании комплексной

программы формирования ЖК, которая была бы рассчитана на весь период обучения в начальной школе детей с УО. Эта работа позволит оценить и определить наиболее эффективные формы и методы формирования ЖК, увидеть динамику формирования, а также понять механизмы и закономерности формирования ЖК у обучающихся с УО.

Библиографический список

1. Басангова Б. М. Формирование жизненных компетенций у детей с умственной отсталостью / Б.М. Басангова, Т.Д. Шоркина, Т.Ф. Баранова. Москва : Сфера, 2020. 64 с.

2. Безгодов В. В. К определению терминов «компетенция» и «инновационная компетенция» в аспекте нормативных документов // Профессиональные компетенции как интегральные качества личности специалиста : материалы международной научно-практической конференции, в 3 частях. Международная академия наук педагогического образования Шадринск : Шадринский государственный педагогический университет, 2019. С. 43 – 51.

3. Бессарабов Д. А. Исторический обзор научных исследований понятий «компетенция» и «компетентность» // Национальная ассоциация ученых. 2016. № 8 (24). С. 12 – 13.

4. Бородина В. А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: педагогические технологии : учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений. Челябинск : Цицеро, 2012. 216 с.

5. Мусаелян И. Ф. Анализ понятий «компетенция», «компетентность» и «коммуникативная компетенция» в научной литературе // Актуальные вопросы науки. 2017. № 31. С. 49 – 54.

6. Нечаев Н. Н. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста / Н.Н. Нечаев, Г. И. Резницкая // Вестник УРАО. 2002. №1. С. 3 – 21

7. Пастюк О.В. Анализ применения дефиниций «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетенция» в сфере среднего профессионального и высшего образования // Наукосфера. 2023. № 5-2. С. 127 – 134.

8. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1599 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/2173be39620e82f3ffdc35693b932846/> (дата обращения: 05.09.2023).

9. Талызина Н.Ф. Усвоение научных понятий в школе / Н. Ф. Талызина, И. А. Володарская, Г.А. Буткин. Москва : Юрайт. 2018. 114 с.

10. Уварова И.А. Компетенция готовности к изменениям как жизненная компетенция: перспективы, изучение, развитие // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2022. С. 279 – 284.
11. Хуторской А.В. Когда появились компетенции? // Эйдос. 2023. № 1. Режим доступа: URL: <http://eidos.ru/journal/> Текст электронный.
12. Чуракова О.В. Ключевые компетенции как результат общего образования: Метод проектов в образовательном процессе / О.В. Чуракова, И.С. Фишман. Самара, 2002. 42 с.
13. Akyeamong K. Reconceptualised life skills in secondary education in the African context: Lessons learnt from reforms in Ghana. *International Review of Education // Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft /Revue Internationale de l'Education*. 2014. № 60 (2). Pp. 217-234.
14. Bellotti M., Bates J.P., Jalazo M. D., Schwartz S., & Scruggs J. Life Skills Project. // *Journal of Correctional Education*. 2005. №56(2). Pp. 96–130.
15. Carracedo F.S., Soler A., Martín C., López D., Ageno A., Cabré J., Garcia J., Aranda J., & Gibert K. Competency Maps: an Effective Model to Integrate Professional Competencies Across a STEM Curriculum. // *Journal of Science Education and Technology*. 2018. № 27(5). Pp. 448 – 468
16. Didham R.J., Ofei-Manu P., Atit A.B., Yasuda S., Tabucanon M., Vanhala K., & Ogihara A. Approaches to Educational Assessment & Application to Education for Sustainable Development. // *Monitoring & Evaluation of Education for Sustainable Development: A framework of the main factors and important leverage points in the implementation of education for sustainable development in the Asia-Pacific region Institute for Global Environmental Strategies*. 2013. Pp. 27 – 82.
17. Griffith A.I. Skilling for Life/Living for Skill: The Social Construction of Life Skills in Ontario Schools. // *The Journal of Educational Thought (JET) /Revue de La Pensée Éducative*, 2018. №22 (2A), Pp. 198 – 208.
18. Thematic Group 4 (Early Childhood Development, Education and Transition to Work) of the Sustainable Development Solutions Network. Supporting early childhood development for children from 0 to 8 years. // *In The Future Of Our Children: Lifelong, Multi-Generational Learning For Sustainable Development*, 2014. Pp. 39 – 57.
19. World Health Organization. Life skills education. // *In Life skills education school handbook: Prevention of noncommunicable diseases*. 2020. Pp. 17 – 20.
20. Wu T.-F., Chen C.-M., Lo H.-S., Yeh Y.-M. & Chen M.-C. Factors Related to ICT Competencies for Students with Learning Disabilities. // *Journal of Educational Technology & Society*. 2018. № 21(4). Pp. 76 – 88

Reference list

1. Basangova B. M. Formirovanie zhiznennykh kompetencij u detej s umstven-noj otstalost'ju = Forming life competencies in mentally retarded children / B.M. Basangova, T.D. Shorkina, T.F. Baranova. Moskva : Sfera, 2020. 64 s.
2. Bežgodov V. V. K opredeleniju terminov «kompetencija» i «innovacionnaja kompetencija» v aspekte normativnykh dokumentov = To the definition of the terms "competence" and " innovative competence" in terms of normative documents // *Professional'nye kompetencii kak integral'nye kachestva lichnosti specialista : materialy Formirovanie жизненных компетенций обучающихся с нарушением интеллекта* 65

mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, v 3 chastjah. Mezhdunarodnaja akademija nauk pedagogicheskogo obrazovanija Shadrinsk : Shadrin-skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2019. S. 43-51.

3. Bessarabov D. A. Istoricheskij obzor nauchnyh issledovanij ponjatij «kompetencija» i «kompetentnost'» = Historical review of scientific researches on the concepts "competence" and "expertise" // Nacional'naja Associacija Uchenyh. 2016. № 8 (24). S. 12-13.

4. Borodina V. A. Socializacija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: pedagogicheskie tehnologii : uchebno-metodicheskoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij. = Socialization of children with disabilities: pedagogical technologies : methodology textbook for students of higher educational institutions. Cheljabinsk : Cicero, 2012. 216 s.

5. Musaeljan I. F. Analiz ponjatij «kompetencija», «kompetentnost'» i «kommunikativnaja kompetencija» v nauchnoj literature = Analysis of the concepts "competence", "expertise" and "communicative competence" in scientific literature // Aktual'nye voprosy nauki. 2017. № 31. S. 49-54.

6. Nechaev N. N. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii kak uslovie stanovlenija professional'nogo soznaniya specialista / N.N. Nechaev, G. I. Reznickaja // Vestnik URAO. 2002. №1. S. 3-21

7. Pastjuk O.V. Analiz primenenija definicij «kompetencija», «kompetentnost'», «professional'naja kompetencija» v sfere srednego professional'nogo i vysshego obrazovanija = Application analysis of definitions "competence", "expertise", "professional competence" in the sphere of secondary vocational and higher education // Naukosfera. 2023. № 5-2. S. 127-134.

8. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 19.12.2014 №1599 (red. ot 08.11.2022) «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obrazovanija obuchajushhihsja s umstvennoj otstalost'ju (intellektual'nymi narushenijami)» = Order of Russia's Ministry of Education and Science of 19.12.2014 No. 1599 (ed. 08.11.2022) "On establishing the federal state educational standard for teaching students with mental retardation (mental disabilities)"

9. Talyzina N.F. Usvoenie nauchnyh ponjatij v shkole = Learning scientific concepts at school / N. F. Talyzina, I. A. Volodarskaja, G.A. Butkin. Moskva : Jurajt. 2018. 114 s.

10. Uvarova I.A. Kompetencija gotovnosti k izmenenijam kak zhiznennaja kompetencija: perspektivy, izuchenie, razvitie = Competence of readiness to change as a life competence: perspectives, study, development // Pedagogika, psihologija, obshhestvo: ot teorii k praktike : materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Cheboksary, 2022. S. 279-284.

11. Hutorskoj A.V. Kogda pojavilis' kompetencii? = When did competences appear? // Jejdos. 2023. № 1 (jelektr.)

12. Churakova O.V. Kljuchevyje kompetencii kak rezul'tat obshhego obrazovanija: Metod proektov v obrazovatel'nom processe = Key competences as a result of general education: Project method in education / O.V. Churakova, I.S. Fishman. Sa-mara, 2002. 42 s.

13. Akyeampong K. Reconceptualised life skills in secondary education in the African context: Lessons learnt from reforms in Ghana. International Review of Education //Internationale Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft / Revue Internationale de l'Education. 2014. № 60 (2). Rr. 217-234.

14. Bellotti M., Bates J.P., Jalazo M. D., Schwartz S., & Scruggs J. Life Skills Project. //Journal of Correctional Education. 2005. №56(2). RR. 96–130.

15. Carracedo F.S., Soler A., Martín C., López D., Ageno A., Cabré J., Garcia J., Aranda J., & Gibert K. Competency Maps: an Effective Model to Integrate Professional Competencies Across a STEM Curriculum. //Journal of Science Education and Technology. 2018. № 27(5). RR. 448–468

16. Didham R.J., Ofei-Manu P., Atit A.B., Yasuda S., Tabucanon M., Vanhala K., & Ogihara A. Approaches to Educational Assessment & Application to Education for Sustainable Development. //Monitoring & Evaluation of Education for Sustainable Development: A framework of the main factors and important leverage points in the implementation of education for sustainable development in the Asia-Pacific region Institute for Global Environmental Strategies. 2013. RR. 27–82.

17. Griffith A.I. Skilling for Life/Living for Skill: The Social Construction of Life Skills in Ontario Schools. //The Journal of Educational Thought (JET) /Revue de La Pensée Éducative, 2018. №22 (2A), RR. 198-208.

18. Thematic Group 4 (Early Childhood Development, Education and Transition to Work) of the Sustainable Development Solutions Network. Supporting early childhood development for children from 0 to 8 years. //In The Future Of Our Children: Lifelong, Multi-Generational Learning For Sustainable Development, 2014. RR. 39–57.

19. World Health Organization. Life skills education. //In Life skills education school handbook: Prevention of noncommunicable diseases. 2020. RR. 17-20. Wu T.-F., Chen C.-M., Lo H.-S., Yeh Y.-M. & Chen M.-C. Factors Related to ICT Competencies for Students with Learning Disabilities. //Journal of Educational Technology & Society. 2018. № 21(4). RR. 76-88.

Статья поступила в редакцию 11.09.2023; одобрена после рецензирования 10.09.2023; принята к публикации 14.11.2023.

The article was submitted on 11.09.2023; approved after reviewing 10.09.2023; accepted for publication on 14.11.2023

Научная статья
УДК 376.112.4
DOI: 10.20323/2949-5954_2023_1_1_68
EDN: PSQJTW

**Совершенствование механизмов мониторинга и управления
качеством инклюзивного дошкольного образования
в Республике Узбекистан**

Лола Кузибаевна Наримбаева^{1✉}, Замира Собировна Тешабаева²

¹Доктор педагогических наук, заведующая кафедрой методики дошкольного образования факультета дошкольного образования Чирчикского государственного педагогического университета, Республика Узбекистан, Ташкентская область, г. Чирчик, ул. Амира Темура, 104

²Доктор педагогических наук, доцент кафедры методики дошкольного образования факультета дошкольного образования, Чирчикского государственного педагогического университета Республика Узбекистан, Ташкентская область, г. Чирчик, ул. Амира Темура, 104

¹Lolaxon@tdau.uz[✉], <https://orcid.org/0009-0003-3983-3480>

²chdpi-kengash@umail.uz, <https://orcid.org/0009-0003-5495-2832>

Аннотация. Статья посвящена вопросам совершенствования механизмов мониторинга и управления качеством дошкольного инклюзивного образования в Республике Узбекистан. Система образования в Республике Узбекистан проходит этап совершенствования и ускоренного развития в условиях меняющегося образовательного контекста и требований общества к результатам образования. В статье описаны проводимые реформы по дальнейшему совершенствованию и развитию системы дошкольного образования в Узбекистане, механизмы контроля качества и управления образованием, особенности обучения детей с нарушениями в развитии, детей с особыми образовательными потребностями. Рассмотрены вопросы совершенствования дошкольного образования, которое включает не только обучение, воспитание, а также присмотр и уход за ребенком, с целью обеспечения питания, безопасности, сохранения и развития его здоровья. Предложена технология развития системы мониторинга и контроля развития системы обучения и воспитания детей дошкольного возраста в инклюзии. В статье анализируется идея обеспечения высокого качества дошкольного образования посредством мониторинга. Авторы декларируют мысль о том, что включение оценки качества инклюзии, разработка критериев и процедур оценки помогут создать единую основу для межведомственного взаимодействия и координации усилий всех участников образовательного процесса на всех уровнях. Основные понятия, используемые в статье: система дошкольного инклюзивного образования, организация, менеджмент, стратегия, кадры, качество образования, научный подход, процессный, ситуационный, программно-целевой подход, кадровая политика, квалиметрия.

© Наримбаева Л. К., Тешабаева З. С., 2023

Ключевые слова: система дошкольного инклюзивного образования; организация; менеджмент; культурный менеджмент; стратегия; фундамент; управление педагогическим коллективом; качество инклюзивного образования; процедурный; ситуационный подход; программный подход

Для цитирования: Наримбаева Л. К., Тешабаева З. С. Совершенствование механизмов мониторинга и управления качеством инклюзивного дошкольного образования в Республике Узбекистан // Специальная педагогика и психология. 2023. № 1 (1). С. 68-79. http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_68.
<https://elibrary.ru/PSQJTW>.

Original article

Enhancing mechanisms to monitor and manage the quality of inclusive preschool education in the Republic of Uzbekistan

Lola K. Narimbaeva^{1✉}, **Zamira S. Teshabayeva**²

¹Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Preschool Education Methods, Faculty of Preschool Education, Chirchik State Pedagogical University, Republic of Uzbekistan, Tashkent region, Chirchik city, Amir Temur str. 104

²Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Preschool Education Methods, Faculty of Preschool Education, Chirchik State Pedagogical University, Republic of Uzbekistan, Tashkent region, Chirchik city, Amir Temur str. 104

¹Lolaxon@tdau.uz✉, <https://orcid.org/0009-0003-3983-3480>

²chdpi-kengash@umail.uz, <https://orcid.org/0009-0003-5495-2832>

Abstract. The article is devoted to the issues of improving monitoring and quality management mechanisms in preschool inclusive education in the Republic of Uzbekistan. The Uzbekistan national education system is undergoing a phase of improvement and accelerated development in the changing educational context and the society's requirements for the quality of education. The article describes the ongoing reforms aimed at further improving and developing the preschool education system in Uzbekistan, the mechanisms of quality control and education management, and the specifics of teaching children with developmental disorders and children with special educational needs. The author considers the issues of improving preschool education, including not only education and upbringing, but also supervision and child care to ensure nutrition, safety, health protection and development. The article presents technologies for monitoring and controlling the development of inclusive education and upbringing of preschool children, and analyzes the idea of ensuring the high quality of preschool education through monitoring. The author states the idea that assessing the quality of inclusion, developing the criteria and procedures of assessment will help all members of the education process to make a unified basis for interdepartmental cooperation and coordination of efforts at all levels. The main concepts used in the article are: system of preschool inclusive education; organization, management, strategy, personnel; quality of education; scientific approach; process, situational and program-targeted approach; personnel policy; qualimetry.

Key words: preschool inclusive education system; organization; management; cultural management; strategy; foundation; pedagogical team management; quality of inclusive education; procedure; situational approach; program approach

For citation: Narimbaeva L. K., Teshabayeva Z. S. Enhancing mechanisms to monitor and manage the quality of inclusive preschool education in the Republic of Uzbekistan. *Special pedagogy and psychology*. 2023;1 (1): 68-79. http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_68. <https://elibrary.ru/PSQJTW>.

Введение

Дошкольный возраст – очень важный период жизни ребенка, когда закладываются основные жизненные ценности, формируется отношение к семье, самому себе, обществу, формируются основы личностной идентичности. Все эти педагогические и психологические задачи должна решать семья дошкольника в содружестве с педагогами и психологами. Однако, по свидетельству министра дошкольного образования Республики Узбекистан А.В. Шин, в республике долгое время не уделялось должного внимания улучшению системы дошкольного образования, накопилось огромное количество проблем, связанных с плохой материальной базой, плохой подготовкой педагогических кадров, недостатком методик и технологий работы с детьми [Шин, 2020]. Поэтому с 2017 года, благодаря политической воле президента страны, был взят курс на реформирование системы дошкольного образования [Салихов, 2021]. В этой связи возникает необходимость учета новых задач, которые стоят перед системой дошкольного образования в современном обществе. Прежде всего,

это новые требования к качеству образования, его возможностям формировать и развивать в детях субъектные качества: инициативность, творческие способности, способность делать самостоятельный выбор, и при этом сохранять и укреплять физическое и психическое здоровье детей. Особенно важно при этом создавать необходимые условия для развития детей с особыми образовательными потребностями. Работа с такими «особыми» детьми требует от педагогов очень высокой квалификации, знания методов и приемов, наличия соответствующей предметно-пространственной среды, знания технологий психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающей «особого» ребенка.

В реформах дошкольного образования большое внимание уделяется изменениям в системе менеджмента. В частности, начата подготовка руководителей дошкольных организаций, владеющих современными технологиями управления, способными осуществлять стратегическое и тактическое планирование деятельности управляемой организации, учитывающих риски и возможности при достижении целей

и задач, стоящих перед системой дошкольного образования. При этом современный руководитель должен уметь принимать гибкие, нестандартные и мудрые решения в условиях быстро меняющихся факторов социальной и физической среды [Мирзиёев, 2017].

Создание инклюзивной среды – это ещё один вызов, который должен быть принят современным образовательным менеджментом. По мнению специалистов, изучающих условия обучения и воспитания в инклюзивных образовательных организациях, руководителям таких организаций необходимо учитывать целый ряд дополнительных факторов: особые образовательные потребности детей с нарушениями развития; особые потребности и психологические особенности родителей таких «особых» детей; отношение родителей нормотипичных детей к детям с особыми образовательными потребностями, которые воспитываются в одной группе с их ребенком; отношение к «особым» детям внутри педагогического коллектива и т. д. [Жаворонкова, 2022]. Одним из механизмов реформирования системы дошкольного образования является управленческий мониторинг. Он позволяет учитывать меняющуюся образовательную ситуацию и оперативно принимать верные управленческие решения [Булынский, 2001]. Однако использование мониторинга как инструмента управления требует от руководителя осо-

рых компетенций, таких как владение современными информационными технологиями сбора и анализа информации, владение статистическими методами анализа собранных данных, знания методов и технологий психолого-педагогической поддержки семей, воспитывающих детей с особыми потребностями образования, использование технологий организации педагогического коллектива для решения наиболее важных и перспективных задач и др. Принятие верных управленческих решений на основе данных мониторинга требует от руководителя не только хороших знаний, но и волевых и лидерских качеств личности. Как пишет Ш.М. Мирзиёев: «Обществу нужны руководители, которым свойственны независимое мировоззрение, широта взглядов, дальновидность, твердая вера, волевая, благородная, свободная от грязных поступков, любознательная предприимчивость, те, которые хотят быть организованной, требовательной и решительной силой» [Мирзиёев, 2017].

Таким образом, совершенствование механизмов управления системой дошкольного образования с использованием управленческого мониторинга включает в себя: отработку критериальной базы для мониторинга, выверку системы показателей, совершенствование системы анализа полученных данных, совершенствование механизма принятия управленческих решений и подготовку управленческих кад-

ров, способных принимать и реализовывать эти решения.

Литературный анализ и методология

В современных исследованиях о дошкольном образовании авторы связывают понятие «качества образовательных услуг», с одной стороны, с удовлетворением потребностей потребителей таких услуг (общества, государства, родителей, детей, самой образовательной системы), и с другой стороны, с соблюдением нормативно-правовых требований государства к предоставляемым образовательным услугам [Ибрагимова и др., 2018].

В этой связи очень важен учет новых задач, поставленных перед системой дошкольного образования Президентом и Правительством Республики Узбекистан. В частности, перед дошкольными образовательными учреждениями была поставлена важная задача – формирование граждан нового демократического государства. Это обуславливает необходимость подготовки специалистов, отвечающих требованиям времени в системе дошкольного образования, а также теоретических знаний в соответствии с международными стандартами. При этом одним из главных условий реформирования дошкольного образования является воспитание поколения профессионалов, обладающих высокими духовными качествами, умеющими принимать всех детей и работать с ними. Решающее значение профессиона-

лизма педагогического коллектива дошкольной образовательной организации должно дополняться и профессионализмом управленца – руководителя дошкольной образовательной организации.

Грамотный профессионал-управленец должен гибко учитывать особенности ситуации и принимать взвешенные, продуманные решения, адекватные именно для актуального сочетания всех средовых и внутренних факторов [Шарифходжаева, Абдуллаева, 2019; Мирзиёев, 2021; Юлдашев, Захидов, 2019].

Таким образом, центральными по значимости показателями мониторинга являются показатели квалификации педагогического персонала и показатели профессионализма руководителя дошкольной образовательной организации.

Кроме того, инклюзивный характер образования предъявляет повышенные требования к психолого-педагогическим условиям организации образовательного учреждения: отношениям, складывающимся между педагогами и детьми, между педагогами и родителями и между нормотипичными и «особыми» детьми [Конева, 2023; Жаворонкова, 2018]. Это необходимо учитывать при организации управленческого мониторинга качества дошкольного образования.

Эффективным инструментом управленческого мониторинга на сегодняшний день являются шкалы ECERS-R, используемые для

комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях [Юдина, 2015]. Шкалы ECERS-R были составлены для оценки влияния социальных и пространственно-средовых факторов на развитие ребенка-дошкольника. В частности, благодаря ECERS-R, с помощью наблюдения можно оценить следующие семь подшкал методики: условия организации предметно-пространственной среды; характер присмотра и ухода за детьми; проявления речи и мышления детей-дошкольников; виды активности детей, проявляющиеся на разных занятиях; взаимодействие как между детьми, так и между педагогическими работниками и детьми; структурирование программ, которое позволяет использовать коррекционно-развивающие методы и технологии для работы с детьми с нарушениями развития; создание условий для удовлетворения потребностей родителей (как заказчиков образовательных услуг) и педагогического персонала, включая и его потребности в профессиональном развитии.

Положительный опыт использования методики ECERS-R в разных странах позволил предположить, что её можно использовать и для оценки качества инклюзивного дошкольного образования в Республике Узбекистан [Ибрагимова и др., 2018]. Мы усиливаем значение коэффициентов шкал, связанных с оценкой личностных и профессио-

нальных качеств педагогов. В частности, мы считаем необходимым оценивать следующие качества личности педагога: требовательность, честность, порядочность, доброта, так как именно они определяют характер отношений между педагогом и ребенком. Существенно важным является характер отношений между педагогами в образовательной организации, который также должен быть отражен в результатах мониторинга.

Полученные результаты

В ходе модернизации управленческой модели системы инклюзивного дошкольного образования была использована методика управленческого мониторинга на основе методики ECERS-R.

Целевыми ориентирами для оценивания стали основные направления модернизации дошкольного образования в Республике Узбекистан: развитие кадрового потенциала, развитие предметно-пространственной среды, разработка и внедрение новых коррекционно-развивающих технологий и методик, разработка ассистивных, информационных технологий, учебных пособий, используемых для работы с детьми с особыми потребностями в образовании, создание и нормализация психолого-педагогических условий, необходимых для организации инклюзии, в том числе и отношений между педагогическим персоналом и ро-

дителями «особых» детей [Botirova, 2018; Narimbaeva, 2020].

Важным аспектом является оценка качества управленческих решений, принимаемых на основе данных управленческого мониторинга.

Кроме того, важной управленческой задачей при оценке инклюзивной образовательной организации стала оценка состояния воспитательной среды вне образовательной организации – воспитательной среды семьи и окружающего ребенка социального пространства. Это необходимо для выполнения задачи создания единого образовательного пространства для ребенка с нарушением развития, учета влияния родителей и близких для ребенка людей [Schurig, 2020]. Как известно, в дошкольном возрасте, влияние на ребенка семьи трудно переоценить.

Таким образом, с использованием методики ECERS-R оценивались следующие показатели: содержание образования; квалификация педагогов; менеджмент образовательного процесса и педагогического коллектива; образовательные условия получения дошкольного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидами; взаимодействие с родителями; создание безопасных условий для обучающихся и сотрудников ДОО.

Обсуждение

В результате мировых исследований качества образования и воспитания в дошкольных организациях, его оценки и управления качеством был получен ряд научных результатов, в том числе следующие:

«Life Coaching», Educational Institutions (UK), которые описывают методы, сертификацию и обеспечение качества системы менеджмента качества образования (Баварский институт аккредитации, сертификации и обеспечения качества, Германия) и другие [Shomirzayev, 2020; Shonasirova, 2020; Tadjimetov, 2021].

Одним из важных условий совершенствования системы непрерывного образования является качество обучения и воспитания в дошкольном образовании, его оценка, научно-теоретическое обоснование, применение квалиметрии, применение общего менеджмента качества. Нами были определены требования к механизмам мониторинга качества дошкольного инклюзивного образования: сбор и качественный, количественный анализ информации о количестве субъектов инклюзии, формах инклюзии, отзывах о качестве дошкольного инклюзивного образования на основе шкал методики ECERS-R; SWAT анализ; окно обратной связи о выводах по итогам мониторинга; методическое сопровождение.

Получаемая с помощью мониторинга информация анализировалась на нескольких уровнях управления: уровне дошкольной образовательной организации (коллектив ДОО и администрация ДОО); уровне учредителя ДОО (муниципальные и ведомственные органы управления образованием); уровне принятия политических решений в сфере управления образованием (регио-

нальные и федеральные органы управления образованием).

Таким образом, повышение качества дошкольного инклюзивного образования является продуктом комплексного взаимодействия разных управленческих структур, поэтому в механизмы мониторинга должны быть заложены способы согласования управленческих решений на разных уровнях управления.

Объективность принимаемых решений во многом зависит от использованной системы показателей и коэффициентов. Как было написано выше, методика ECERS-R включает семь подшкал, которые фиксируют основные показатели состояния образовательной среды дошкольной организации. Оценка по каждому параметру качества каждой подшкалы производится по следующему алгоритму:

$$ООК_i = \sum_{i=1}^n (ОП_i \times ВП_i),$$

где ООК – оценка по параметру качества, ОП – оценка по показателю, ВП – вес показателя в общей оценке по области качества.

Значения весовых коэффициентов определяют вклад каждого показателя в итоговую оценку по соответствующей области качества. Каждой области качества также присваивается определенный весовой коэффициент. Значения этих весовых коэффициентов определяют вклад каждой области качества в итоговую оценку ДОО.

На сегодняшний день максимальные весовые коэффициенты получают показатели, отражающие значе-

ние роста профессиональной квалификации педагогических работников и характер отношений между педагогами и детьми. Не исключено, что в дальнейшем, по мере решения проблемы «кадрового голода» и повышения уровня компетентности педагогов и руководителей, весовые коэффициенты могут поменяться и большее значение будет придаваться иным факторам развития ребенка (методика, учебные материалы, возможность изменения и структурирования программ и т. п.).

Таким образом, мониторинг отражает наибольшую актуальность вопроса повышения квалификации кадров государственных и негосударственных дошкольных образовательных учреждений и совершенствования единой системы определения специфики управления образованием и воспитанием в этих образовательных учреждениях.

Заключение

Мониторинг дошкольного инклюзивного образования в Узбекистане, реализуемый на основе оценки установленных и принятых сообществом критериев, позволяет усовершенствовать как механизмы внешней, так и внутренней оценки качества дошкольного инклюзивного образования, получить данные, необходимые для развития узбекской системы дошкольного образования в целом, повысить прозрачность ключевых аспектов современного дошкольного образования для всех заинтересованных лиц. Тем не менее, целый ряд вопросов

требует дополнительных исследований: использование дифференцированного подхода при описании образовательной среды для нормотипичных и «детей с особыми потребностями образования»; разработка методик по принятию управленческих решений на основе педагогического мониторинга и согласование разных уровней управления системой образования; разработка и внедрение методических указаний по выявлению и развитию способностей воспитанников в условиях инклюзивного образования; разработка системы психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с нарушениями развития, с учетом данных управленческого мониторинга.

Необходимо сделать акцент на повышении эффективности работы сотрудников общественных и негосударственных дошкольных орга-

низаций на основе квалиметрии результатов профессиональной деятельности, интеллектуального уровня учащихся и критериев личностного развития.

Таким образом, реформы дошкольного образования в Узбекистане поставили вопрос о необходимости модернизации и системы управления образованием. Важным механизмом обновления системы управления является управленческий мониторинг, который позволяет отслеживать происходящие изменения и принимать верные управленческие решения, с учетом сложившейся ситуации. Это, в свою очередь, должно способствовать интересам личности обучающегося. Данное направление модернизации полностью соответствует основной направленности социальной политики нашего государства.

Библиографический список

1. Акрамова С.Р. Роль интерактивных технологий в развитии информационной компетенции учащихся // *European research* № 2(60). 2020. С. 85 – 88.
2. Жаворонкова Л. В. Проектировочно-управленческие умения педагогов при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // *Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика : материалы II международной научно-практической конференции «Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика»*. Ялта : РИО «ГПА», 2018. С. 240 – 242.
3. Жаворонкова Л.В. Многоуровневое управление развитием региональной системы инклюзивного образования // *Ярославский педагогический вестник*. 2022. № 2. С. 8 – 15.
4. Конева Е.В., Рощина Г.О., Русанова Л.С. Коммуникативные аспекты в показателях мониторинга инклюзивного образования // *Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки*. 2023. Т. 17. № 2 (64). С. 288 – 297.

5. Лукмонова С.Г. Цифровые образовательные ресурсы в педагогической деятельности [Digital educational resources in teaching] // XXI International scientific review of the problems of philosophy, psychology and pedagogy. (Boston, USA. 11 October, 2020).

6. Мирзиёев Ш.М. Критический анализ, строгая дисциплина и личная ответственность должны быть повседневным правилом каждого лидера. Ташкент : Узбекистан, 2017. 20 с.

7. Мирзиёев Ш.М. Выступление на совместном заседании палат Олий Мажлиса, посвященном инаугурации Президента Республики Узбекистан «Вместе мы построим свободное и процветающее, демократическое государство Узбекистан». Ташкент : Узбекистан, 2016. 11 с.

8. Постановление Президента Республики Узбекистан «Об утверждении Концепции развития системы дошкольного образования Республики Узбекистан до 2030 года», 13 мая 2019 г., № PQ 4312. URL: https://kadrovik.uz/ru/doc?id=588151_postanovlenie_prezidenta_respubliki_uzbekistan_ot_08_05_2019_g_n_pp-4312_ob_utverjdenii_konceptii_razvitiya_sistemy_doshkolnogo_obrazovaniya_respubliki_uzbekistan_do_2030_goda&prodid=1_vse_zakonodatelstvo_uzbekistana (дата обращения: 09.09.2023).

9. Наримбаева Л.К. Развитие творческой компетентности педагога дошкольного образования // European science. 2021. №1 (57).

10. Оценка инклюзивного процесса в образовательной организации : методическое пособие / под ред. С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. Москва : МГППУ, 2022. 77 с.

11. Сладкевич В. П. Реферат поддержки «Современный менеджмент» / Сладкевич В.П., Чернявский А.Д. Киев, 2003. 70 с.

12. Шарифходжаев М., Абдуллаев Ю.О. Менеджмент / М. Шарифходжаев, Ю.О. Абдуллаев. Ташкент : Учитель, 2001.

13. Botirova Sh.I. (2018). Methodology And Technology of Social And Pedagogical Activity. Теория и практика современной науки. 1(31). 14 – 16.

14. Narimbaeva L.K. “The Development Of The Preschool Education System Is A Requirement Of The Times.” The American Journal of Social Science and Education Innovations (2020): n. pag. 23

15. Shonasirova, Zakhro Yuldashevna. “Scientific and theoretical foundations of environmental education of preschool children.” (2020).

16. Juraboev, Akmal Bakhramovich. “The formation of general cultural attitudes towards the environment among students as a factor in the development of a healthy lifestyle.” (2020).

17. Shomirzayev, M. Kh. “Developing educational technologies in school technology education.” Asian journal of multidimensional research (2020): n. pag.

18. Tadjimetov, Sherzod Abdukarimovich and Service-Combat. “Function, purpose and methods of educational activity in upbringing structures of educational institutions of ministry of internal affairs (mia) of the republic of uzbekistan.” Theoretical & Applied Science (2021): n. pag.

19. Shomirzayev, M. Kh. “Technology Of Educational Process In School Technology Education.” The American Journal of Social Science and Education Innovations (2020): n. pag.

20. Schurig M. Assessment of the quality of inclusive schools A short form of the quality scale of inclusive school development (QUIS-S) – reliability, factorial structure and measurement invariance / M. Schurig et al. // International Journal of Inclusive Education. December, 30, 2020. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/13603116.2020.1862405> (дата обращения: 22.09.2023).

Reference list

1. Akramova S.R. Rol' interaktivnyh tehnologij v razvitii informacionnoj kompetencii uchashhihsja = The role of interactive technologies in the development of students' information competence // European research № 2(60). 2020. S. 85-88.
2. Zhavoronkova, L. V. Proektirovochno-upravlencheskie umenija pedagogov pri rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja = Teachers' project-management skills when working with children with disabilities // Social'no-pedagogicheskaja podderzhka lic s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: teo-rija i praktika : materialy II mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferen-cii «Social'no-pedagogicheskaja podderzhka lic s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja: teorija i praktika». Jalta : RIO «GPA», 2018. S. 240-242.
3. Zhavoronkova, L.V. Mnogourovnevoe upravlenie razvitiem regional'noj sistemy inkljuzivnogo obrazovanija = Multilevel management of regional inclusive education system development // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2022. № 2.S. 8-15.
4. Koneva E.V., Roshhina G.O., Rusanova L.S. Kommunikativnye aspekty v pokazateljah monitoringa inkljuzivnogo obrazovanija = Communicative aspects in monitoring indicators for inclusive education // Vestnik Jaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Serija Gumanitarnye nauki. 2023. T. 17. № 2 (64). S. 288-297.
5. Lukmonova S.G. Cifrovye obrazovatel'nye resursy v pedagogicheskoy dejatel'nosti = Digital educational resources in pedagogical work [Digital educational resources in teaching] // XXI International scientific review of the problems of philosophy, psychology and pedagogy. (Boston, USA. 11 October, 2020).
6. Mirzijojev Sh.M. Kriticheskij analiz, strogaja disciplina i lichnaja otvet-stvennost' dolzhny byt' povsednevnym pravilom kazhdogo lidera = "Critical analysis, strict discipline and personal responsibility should be the daily rule of every leader". Tashkent : Uzbekistan, 2017. 20 s.
7. Mirzijojev Sh.M. Vystuplenie na sovmestnom zasedanii palat Oliy Mazhli-sa, posvjashhennom inauguracii Prezidenta Respubliki Uzbekistan «Vmeste my postroim svobodnoe i procvetajushhee, demokraticeskoe gosudarstvo Uzbeki-stan». = Speech at the joint session of the Oliy Majlis chambers dedicated to the inauguration of the President of the Republic of Uzbekistan "Together we will build a free and prosperous, democratic state of Uzbekistan". Tashkent : Uzbekistan, 2016, str. 11
8. Postanovlenie Prezidenta Respubliki Uzbekistan «Ob utverzhdenii Kon-ceptii razvitija sistemy doskol'nogo obrazovanija Respubliki Uzbekistan do 2030 goda», = Decree of the President of the Republic of Uzbekistan "On adopting the Concept for the development of the preschool education system in the Republic of Uzbekistan until 2030", 13 maja 2019 g., № PQ 4312.

9. Narimbaeva L.K. Razvitie tvorcheskoj kompetentnosti pedagoga doskol'nogo obrazovaniya = Developing creative competence of a preschool teacher // European science. 2021. №1 (57).

10. Ocenka inkljuzivnogo processa v obrazovatel'noj organizacii : metodicheskoe posobie = Evaluating the inclusive process in an educational organization : methodological aid/ pod red. S.V. Alehinoj, E.V. Samsonovoj. Moskva : MGPPU, 2022. 77 s.

11. Sladkevich V. P. Referat podderzhki «Sovremennyj menedzhment» = “Modern Management” support essay / Sladkevich V.P., Chernjavskij A.D. Kiev, 2003. 70 s.

12. Sharifhodzhaev M., Abdullaev Ju.O. Menedzhment = Management / M. Sharifhodzhaev, Ju.O. Abdullaev. Tashkent : Uchitel', 2001.

13. Botirova Sh.I. (2018). Methodology And Technology of Social And Pedagogical Activity. Teorija i praktika sovremennoj nauki. 1(31). 14-16.

14. Narimbaeva L.K. “The Development Of The Preschool Education System Is A Requirement Of The Times.” The American Journal of Social Science and Education Innovations (2020): n. pag.23

15. Shonasirova, Zakhro Yuldashevna. “Scientific and theoretical foundations of environmental education of preschool children.” (2020).

16. Juraboev, Akmal Bakhramovich. “The formation of general cultural attitudes towards the environment among students as a factor in the development of a healthy lifestyle.” (2020).

17. Shomirzayev, M. Kh. “Developing educational technologies in school technology education.” Asian journal of multidimensional research (2020): n. pag.

18. Tadjimetov, Sherzod Abdulkarimovich and Service-Combat. “Function, purpose and methods of educational activity in upbringing structures of educational institutions of ministry of internal affairs (mia) of the republic of uzbekistan.” Theoretical & Applied Science (2021): n. pag.

19. Shomirzayev, M. Kh. “Technology Of Educational Process In School Technology Education.” The American Journal of Social Science and Education Innovations (2020): n. pag.

20. Schurig M. Assessment of the quality of inclusive schools A short form of the quality scale of inclusive school development (QU!S-S) – reliability, factorial structure and measurement invariance / M. Schurig et al. // International Journal of Inclusive Education. December, 30, 2020. URL: <https://ebs.mgppu.ru:5055/doi/pdf/10.1080/13603116.2020.1862405> (data obrashhenija: 22.09.2023).

Статья поступила в редакцию 02.10.2023; одобрена после рецензирования 04.10.2023; принята к публикации 14.11.2023.

The article was submitted on 02.09.2023; approved after reviewing 04.09.2023; accepted for publication on 14.11.2023

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья
УДК 316.74; 376.4
DOI: 10.20323/2949-5954_2023_1_1_80
EDN: UFJPCQ

**Представления о социальной успешности и значимых ценностях
у подростков с разным уровнем интеллекта
как маркер психосоциального развития**

Елена Леонидовна Инденбаум

Доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой комплексной коррекции нарушений детского развития, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, 664003 г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1.
eleon-irk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8074-5488>

Аннотация. В статье дается сопоставительная характеристика представлений о социальном успехе и ценностях 105 подростков с нормотипичным развитием, задержкой психического развития, легкой умственной отсталостью, соотнесенных с вариантом психосоциального развития. Дополнительно представлены данные о психометрически определенном вербальном интеллектуальном показателе и профиле социопсихологической адаптированности. Исследование представлений проводилось в форме беседы с последующим контент-анализом полученных дискурсов. Выделены качественные уровни представлений о социальном успехе. Установлено сходство содержания представлений и ценностей в сопоставляемых подгруппах, понимающих успех только как социальное признание. Другие варианты понимания социального успеха (самосовершенствование, преодоление трудностей, соответствие требованиям и т. д.) не обнаружены. Ведущая роль принадлежит материальным, коммуникативным, семейным ценностям. Профессиональные и образовательные ценности обозначаются преимущественно подростками с гармоничным психосоциальным развитием, но рассматриваются как средство достижения материального благополучия. Представления о социально успешных людях не соответствуют потенциальным возможностям большинства обследованных, почерпнуты из масс-медиа. Следует обратить внимание на декларируемую большинством подростков экстермальную направленность в области достижения социального успеха, указания на необходимость помощи и поддержки, а также трансляцию социально-неодобряемых путей получения богатства и статуса. Представления о социальном успехе в определенной мере зависят от уровня интеллекта, но в большей мере обусловлены вариантом психосоциального развития. При психосоциальном недоразвитии осознание обсуждаемой проблематики неполное и неточное, иногда недостаточно адекватное, задачи сопровождения ее не касаются. Показано как может дифференцироваться сопровождение при более благопри-

ятных вариантах психосоциального развития, подчеркивается значимость профориентационной работы, помощи в преодолении навязанных СМИ непродуктивных представлений о социальном успехе.

Ключевые слова: психосоциальное развитие; подростки; задержка психического развития; легкая умственная отсталость; функциональный диагноз; социальный успех; ценности; психологическое сопровождение

Для цитирования: Инденбаум Е. Л. Представления о социальной успешности и значимых ценностях у подростков с разным уровнем интеллекта как маркер психосоциального развития // Специальная педагогика и психология. 2023. № 1 (1). С. 80-96. http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_80. <https://elibrary.ru/UFJPCQ>.

SPECIAL PSYCHOLOGY

Original article

Perceptions of social success and significant values by teenagers with different levels of intelligence as a psychosocial development marker

Elena L. Indenbaum

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Complex Correction of Child Developmental Disorders, Irkutsk State University, Irkutsk. 664003 Irkutsk, Karl Marx st., 1.

eleon-irk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8074-5488>

Abstract. The article compares perceptions of social success and values by 105 teenagers with normal typical development, delayed mental development, and mild mental retardation, correlated with the variant of psychosocial development. In addition, there is some data on a psychometrically defined verbal intelligence indicator and a profile of socio-psychological adaptability. The study of perceptions was conducted through conversation followed by content analysis of the resulting discourses. The author defines the qualitative levels of social success perceptions and establishes similarity of the perceptions and values content in the compared subgroups that understand success only as social recognition. Other ways of understanding social success (self-improvement, overcoming difficulties, meeting requirements, etc.) have not been found. The leading role belongs to material, communicative, family values. Professional and educational values are indicated mostly by teenagers with balanced psychosocial development, but are viewed as a means of achieving material well-being.

The ideas of socially successful people do not correspond to most of the surveyed teenagers' potential abilities and are derived from mass media. It is worth noting that the majority of adolescents say about external influence in reaching social success, pointing to the need for help and support, and mentioning socially disapproved ways of gaining wealth and status. The perceptions of social success depend to some extent on the level

of intelligence, but to a greater extent are conditioned by the variant of psychosocial development. In case of psychosocial underdevelopment, the understanding of the issues discussed is incomplete and inaccurate, sometimes inadequate, and the support objectives do not concern it. The article shows how support can be differentiated for more favorable variants of psychosocial development, emphasizes the importance of vocational guidance and assistance in overcoming unproductive ideas of social success imposed by the mass media.

Key words: psychosocial development; teenagers; delayed mental development; mild mental retardation; functional diagnosis; social success; values; psychological support

For citation: Indenbaum E. L. Perceptions of social success and significant values by teenagers with different levels of intelligence as a psychosocial development marker. *Special pedagogy and psychology*. 2023;1 (1): 80-96. http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_80. <https://elibrary.ru/UFJPCQ>.

Введение

Актуальность нашего исследования определяется недостаточной разработанностью содержания сопровождения становления компонентов психосоциального развития, то есть житейской, коммуникативной, аутопсихологической компетентности «проблемных» подростков (с трудностями развития, обучения и адаптации или с когнитивными недостатками разной степени выраженности). Психосоциальное развитие (ПСР) – структурно сложный, полидетерминированный и многоступенчатый процесс обретения социальной компетентности, позволяющей личности успешно социализироваться. Для этого не только усваиваются необходимые знания и умения. Психологу надо знать, как подросток или юноша осознает социальный успех, какие ценности являются у него доминирующими. «Ставя перед собой вопрос о собственных ценностях, человек составляет представление о том, «каков есть мир на самом деле»

[Егорычева, 2011, с.182]. Именно характеристики ценностных ориентаций и самосознания начинают выступать у подростка в качестве внутренних, интрапсихологических условий, определяющих эффективность любых социализирующих воздействий [Коробейников, 2020]. Предполагается, что специфичность представлений и ценностей будет определяться вариантом ПСР подростков с нормотипичным развитием (НР), задержкой психического развития (ЗПР) или легкой степенью интеллектуальных нарушений (умственной отсталости – УО).

Обзор литературы

В фундаментальных работах, охватывающих большие (многотысячные) выборки и длительные временные периоды, отмечается, что «особенностью современного процесса социализации подростка в России является то, что этот процесс протекает не просто в ситуации социально-экономической нестабильности, но именно в ситуации цен-

ностно-нормативной неопределенности, когда существенно деформированы характерные для стабильных обществ механизмы передачи ценностей от старшего поколения к младшему» [Собкин, 2010, с. 181]. Уменьшение значимости традиционных ценностей констатируется не только отечественными, но и зарубежными исследователями [Inglehart, 2000]. Вместе с тем, подростковые ценности отражают существующие социальные тенденции, не являясь антагонистичными для ценностей предшествующих поколений [Егорычева, 2011]. Ценностным ориентациям (ЦО) подростков посвящена обширная литература [Баева и соавт., 2022; Собкин, Калашникова, 2019; Холодкова, 2022; Черникова, 2019 и др.]. К числу интрапсихологических факторов, детерминирующих специфичность ценностей, относят интеллектуальные характеристики, самооценку, локус контроля, агрессивные проявления, склонность к интернет-зависимости и т. д. [Баева и соавт., 2022; Егорычева, 2011; Инденбаум, 2012]. В зарубежных исследованиях отмечается связь между ЦО в подростковом возрасте и неблагоприятным опытом детства, их влияние на последующее психологическое благополучие и стрессоустойчивость личности [K. Watanabe, N. Kawakami, D.Nishi, 2020].

Ценности подростков детерминированы их представлениями о социальном успехе (СУ) [Бухаленкова, Карабанова, 2018]. Такая

связь требует дополнительного изучения. В литературных обзорах отмечаются принципиальные различия трактовок СУ в советском и западном обществе, изменения представлений в последние десятилетия [Бухаленкова, 2013, 2018; Дворецкая, 2016; Павлова, 2022; Oswald, 2015; Schwartz & Bilsky, 1990 и др.]. Фиксируется тесная связь субъективного понимания и переживания СУ с ведущими ценностями [Дворецкая, Лошакова, 2016; Собкин, Калашникова, 2020].

Понятие СУ в литературе закономерно различается для разных возрастных групп. Несмотря на семантические различия понятий «успех» и «успешность», мы будем использовать их синонимично. СУ взрослого человека описывается как «мера и время позитивных изменений в процессах профессионального становления – в должностном продвижении, овладении новым опытом (в том числе управленческой деятельности, изменении социальной позиции), в полноценной самореализации в сфере семьи» [Толочек, 2022, с. 38]. Еще одна формулировка: «определенный уровень социальных достижений, признаваемый успешным в данной стране... [касающийся] ...материального достатка, гармонии с самим собой, профессионального и социального статуса, социального влияния» [цит. по Павлова, 2022, с. 119]. Общественное мнение характеризует СУ как: а) уровень дохода; б) престижную

работу; в) уровень образования [Гукаленко, 2022].

Г. Л. Тульчинский выделил пять субъективных критериев СУ у взрослых: «популярность», то есть общественное восхищение; «признание значимыми другими», то есть оценка авторитетными людьми достижений в сферах, существенных для личности; «преодоление» – достижение целей, вопреки неблагоприятным обстоятельствам; «самопреодоление» – когда личность решает задачи самосовершенствования, а также удовлетворение от процесса получения результатов – «успех-призвание» [цит. по Бухаленкова, 2013, с. 149].

В детском и подростковом возрасте СУ трактуется как успешность в какой-либо деятельности, а также в общении. Отмечается близость понятий учебной и социальной успешности [Гукаленко, 2022]. Применительно к подросткам СУ считают характеристикой, являющейся результатом интеграции разнообразных знаний о человеке и обществе, дополненной ценностным отношением к успеху и признанию, а также направленностью на продуктивное социальное взаимодействие [Новак, 2019]. Исследователями установлено, что различия в подростковых представлениях о СУ при НР (обобщенные в категории «успех как социальное признание», «как выполнение внешних требований» или «как саморазвитие и самоопределение») связаны с характеристиками само-

оценки, а также системой ценностей [Бухаленкова, 2018].

В ряде работ показана связь представлений о СУ с профессиональным самоопределением старшеклассников [Собкин, Калашникова, 2015; Холодкова, Полякова, 2022; Шамионов, Тугушева, 2009]. Фактор различающихся представлений о СУ должен учитываться при профориентации [Собкин, 2015].

Предложено описание уровней социальной успешности подростков, а также выделены некоторые общие проблемы, требующие организации сопровождения [Шабанов, 2021]. Ценностные установки подростков в цитируемой работе почти в 80% случаев связаны с деньгами, в 89% – со свободой и лишь в 23% – с работой. Автор констатирует поверхностное понимание социальной успешности, отмеченное им у обследованных, подробных сведений о которых не приведено. Противоположные результаты были получены в исследовании, где только 14% испытуемых включили в описание социальной успешности материальный компонент, зато 100% указали на деятельностный. Коммуникативная составляющая СУ испытуемыми в этой выборке практически игнорировалась [Тузова, 2023]. Другие авторы считают, что в структуре представлений о СУ ведущее значение, напротив, имеют коммуникативные качества личности [Шамионов, Тугушева, 2009]. Подобные рассогласования нуждаются в дополнительных исследованиях. Молодежь считает важны-

ми детерминантами СУ саморазвитие, образование и сопровождение [Гущина, 2020]. Под сопровождением в данном случае понимается наставничество, помощь в решении сложных жизненных ситуаций, эмоциональная поддержка. Резюмируя все приведенные данные, следует отметить методологическую неопределенность части работ, противоречивость результатов, недостаток более широкого контекста исследования, либо даже полное отсутствие диагностики.

Вопросы представлений о СУ и ценностях подростков с ОВЗ рассматриваются редко [Инденбаум, 2012; Насибуллина, 2020; Уромова, 2017, Чернова, 2021]. Мы предполагаем, что интересны не только представления о СУ, но и их зависимость от ступени и варианта ПСР. Наши предыдущие исследования позволили выделить несколько принципиально отличающихся вариантов ПСР подростков. ПСР представлено моделью с последовательно сменяющимися друг друга ступенями [Инденбаум, 2012]. Альтернативная модель, релевантная для ЗПР и УО, в литературе отсутствует.

Ступень «социальной зрелости», всегда предполагающая способность справляться с гражданскими обязанностями, предопределенную сформированностью житейской (ЖК), коммуникативной (КК), аутопсихологической (АК) компетентностей, всегда достигается уже за пределами подросткового и юношеского возраста [Инденбаум,

2012]. В 13-15 лет подросток находится на ступени «необходимой достаточной социальной компетентности»: его представления об окружающем социальном мире достаточны, чтобы справляться с бытовыми обязанностями, успешно коммуницировать со сверстниками и педагогами, выражать собственное мнение, рассуждать о социальных реалиях, соотнося их с собственными желаниями и возможностями. При гармоничном ПСР (1 вариант) подросток характеризуется как хорошо адаптированный. У него сформированы предпосылки, а к концу возраста иногда уже состоялся переход на ступень «предшествующей социальной зрелости», характеризующейся появлением личностного самоопределения (А. Л. Венгер, М.С. Гинзбург и др.), свидетельствующей о достижении АК.

Второй вариант предполагает, что в бытовом отношении подросток более или менее ориентирован, то есть ЖК формируется. Деадаптируют его отклонения в поведении, личности, порождающие проблемы коммуникации (с одноклассниками, педагогами, родителями, другими людьми). АК при этом варианте обычно недостаточна.

При третьем варианте подросток обнаруживает разнообразные особенности всех перечисленных компетентностей, связанные с некоторым замедлением ПСР в целом, общеизвестным инфантилизмом. Отличие от следующего (худшего) варианта заключается в неравномерно-

сти имеющегося отставания: может приближаться к нормативной коммуникации (КК), бытовой приспособленности (ЖК). АК всегда недостаточна, собственные возможности и ограничения осознаются с трудом.

Четвертый вариант – «психосоциальное недоразвитие» (термин предложен И.А. Коробейниковым), характеризуется отсутствием приближения к норме, типичной примитивностью, часто недостаточной адекватностью представлений и низкой «социальной обучаемостью». Различия двух последних вариантов – в качестве социопсихологической адаптированности (СПА) и в потенциальной компенсируемости. Наши предыдущие работы доказывали, что вариант ПСР может изменяться, в частности, под влиянием психокоррекционной работы.

Методы

и организация исследования

В качестве методологической основы исследования использовалась концепция функционального диагноза И.А. Коробейникова: основой для сопровождения должен выступать достигнутый уровень ПСР.

Учитывая общеизвестные трудности диагностики самосознания подростков с когнитивными недостатками [Кузьмина, 2020], процедура была существенно упрощена. Анализировались дискурсы, полученные в ходе двух-трех индивидуальных бесед. Высказывания, с согласия испытуемых, фиксировались на диктофон и затем анализирова-

лись. Ряд эмпирических данных получен при написании ВКР Т. С. Хлябиной и Н. П. Алферовой.

Ключевые вопросы беседы: 1. Какого человека можно назвать социально успешным? Приведи пример успешного человека. 2. Что помогает человеку стать социально успешным? 3. Какие ценности важны для взрослых людей, твоих сверстников, для тебя лично? Беседа сопровождалась поддерживающими вопросами (преимущественно социально-экономического характера), позволяющими оценить характеристики ЖК, при необходимости вопросы касались других аспектов (коммуникации, жизненных планов и т. п.). Дискурсы обрабатывались методом контент-анализа. Выделены категории ценностей: материальные, семейные, профессиональные, коммуникативные, образовательные, морально-нравственные, витальные, индивидуальные (в том числе хобби).

Вариант ПСР определялся совокупно по данным экспертной оценки педагогов, школьных психологов, в том числе характеристики СПА – по авторской методике [Indenbaum et al., 2022] а также на основе собственно экспериментальных данных и вербального интеллекта (ВИП) с использованием четырех субтестов WISC (1, 2, 3, 6).

Было обследовано 105 подростков обучающихся в 7-9 классах, 37 умственно отсталых (обучались в СКОШ № 7 и 10 г. Иркутска) и по 34 НР и ЗПР (обучались в отдель-

ном классе МОУ ООШ № 8 г. Иркутска). Возраст обследованных с НР и ЗПР 13-15 лет, УО – 14-17 лет. Полученные эмпирические данные подвергались обработке, в том числе при помощи программы STATISTICA 10.0 (анализ рядов распределения, достоверность различий по Т-критерию, ϕ – угловому преобразованию Фишера, коэффициент корреляции по Пирсону).

Результаты исследования

На рисунке 1 приведено распределение испытуемых с разными клиническими диагнозами по вари-

антам ПСР. 1 вариант достоверно чаще встречался в выборке НР. 2 вариант обнаружен во всех трех группах: достоверно реже для УО (не исключается ошибка диагноза из-за проблем поведения) и практически одинаково в группах ЗПР и НР. 3 вариант почти с одинаковой частотой отмечен в выборках УО и ЗПР. Психосоциальное недоразвитие (4 вариант) отмечено почти исключительно в выборке УО. Соответственно, при одном и том же клиническом диагнозе и варианте образовательной программы потенциал социализации различен.

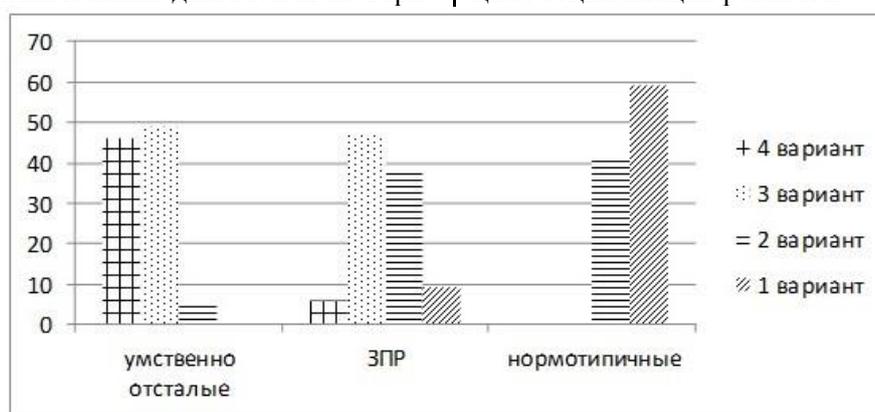


Рис.1. Распределение испытуемых разных клинических групп по вариантам психосоциального развития (%)

Выявлены качественные уровни представлений о СУ, трактуемом только как социальное признание. Достаточный (хороший) уровень (21,16% выборки): подросток рассуждает, аргументирует ответы на все вопросы, ценности включают упоминание о профессиональной успешности, образовании, семье, друзьях. Условно-достаточный уровень (18,27% выборки): СУ описы-

вается правильно, но кратко, ценности эпизодически включают упоминание о профессиональной успешности или образовании. Недостаточный уровень (40,38% выборки): СУ описывается скупо, нередко социально-неодобряемо (наворовал и живет отлично), примеры почти исключительно из шоу-бизнеса и т. п. Ответ на вопрос о причинах СУ преимущественно

ограничен актуальным опытом и экстернальной каузальной атрибуцией (у друга тетя бизнес имеет, ему поможет), при назывании ценностей распространены индивидуально-значимые ответы (например, воздух, время, правильное питание, заниматься в секции и т. п.). Для низкого уровня (20,19 %) типичен примитивизм и неточность, иногда недостаточная семантическая адекватность (успешный – везде успевает), ответ о причинах СУ отсутствует, либо шаблонен (хорошо учится, работает), выбор ценностей

ситуативен, конкретен, типично «застревание» – перечисление материальных объектов (много денег, машина, телефон). Отмечен только при УО с 4 вариантом ПСР.

Корреляция уровня представлений о СУ и варианта ПСР составила 0,88 при $p < 0,05$. Зависимости качества представлений о СУ от пола, возраста, года обучения не выявлено во всех группах. Сведения о ценностях в зависимости от варианта ПСР и их рейтинг для каждого варианта приведены в табл.1.

Таблица 1.

Среднее количество упомянутых ценностей и их рейтинг в зависимости от варианта психосоциального развития

Категория ценностей	Вариант психосоциального развития			
	1 (n=23)	2 (n=29)	3 (n=34)	4 (n=19)
Материальные	2,39 (3)	3,08 (1)	3,77 (1)	4,77 (1)
Семейные	2,48 (3)	3,00 (1)	2,00	2,24 (3)
Профессиональные	10,81 (1)	0,75	0,78	0,69
Образовательные	1,90	0,83	0,85	0,23
Коммуникативные	3,66 (2)	2,01 (2)	2,54 (2)	2,85 (2)
Морально-нравственные	1,86	0,67	2,08 (3)	1,31
Витальные	0,71	0,83	0,92	1,46
Индивидуально-значимые (хобби)	0,57	0,83	0,77	1,24

При 1 варианте психосоциального развития (гармоничное), ВИП подростков составил $104,2 \pm 1,14$, профиль СПА ровный, достаточные представления о СУ у 86,96%. Средством достижения СУ они в большей мере полагали хорошую профессию и образование, упоминая также удачу и везение, касающиеся, в том числе помощи. Тематика самосовершенствования звучала как

«старание». Ценности взрослых, подростков и личные дифференцированы. Испытуемые достоверно чаще упоминали профессиональные ($p < 0,001$), а также образовательные ($p < 0,05$) ценности, полагая первые наиболее значимыми для взрослых. Материальные ценности как таковые назывались реже, чем в других группах ($p < 0,05$), однако всегда упоминалось, что хорошая профессия прино-

сит доход. Коммуникативные ценности подростками с обсуждаемым вариантом ПСР упоминались несколько чаще, чем в других группах ($p < 0,05$), среди личных они были на первом месте по значимости, а ценность хорошей семьи – на втором. Доля индивидуально-значимых ценностей была ниже всего.

Вариант 2 был представлен в основном среди ЗПР и НР, но и в группе УО обнаружено двое неплохо житейски ориентированных подростков, трудных в поведении. Средний ВИП в группе составил $84,35 \pm 0,89$. В профиле СПА – хорошие бытовые и трудовые навыки, ниже всего показатели отношений со взрослыми, успешности обучения, отношения к учебе и труду. Социальная приспособленность оценивалась в 7 баллов (пограничный уровень) у 41,67%. Преобладал условно-достаточный уровень представлений о СУ – 57,14%. Различия с 1 вариантом достоверны при $p < 0,001$. Для подростков этой категории типичны оппозиционные реакции, неискренность, что ставит под сомнение достоверность полученных дискурсов, которые, тем не менее, специфичны. Социально успешные люди подростками с НР характеризуются как умные, умеющие управлять другими, извлекать из этого выгоду, умело распоряжаться финансами и т. п. В качестве примеров чаще приводятся политические деятели, в том числе зарубежные, миллиардеры. Подростки с ЗПР называют успешными блоге-

ров, спортсменов, бизнесменов, применяя к ним социально-неодобряемые характеристики. Декларируют уверенность в том, что СУ возможен только при наличии денег и поддержки, а также достигается нечестным путем. Триада значимых ценностей: материальные, семейные, коммуникативные. Остальные представлены мало и не дифференцированы.

Третий вариант, встречающийся в двух группах испытуемых (УО и ЗПР), имеет средний ВИП $71,06 \pm 1,11$, большой разброс показателей. Профиль СПА относительно ровный, лучше всего сформированы бытовые навыки и отношение к труду, социальная приспособленность недостаточна (менее 7 баллов) у 23,08%. Преобладает недостаточный уровень представлений о СУ (85,29%, $p < 0,001$). Социально успешными называют почти исключительно медийных личностей, без описания их качеств. В рейтинге ценностей – материальные, коммуникативные и (неожиданно) морально-нравственные, часто описываемые через отрицание как качества и поступки личности (добрый, порядочный, не пьет, не обманывает). Образовательные и профессиональные ценности упоминались чуть чаще, чем в предыдущей группе, но очень мало. Дифференциация ценностей практически отсутствует.

Четвертый вариант – психосоциальное недоразвитие. Средний ВИП составлял $65,00 \pm 1,31$, у 73,68% ис-

пытуемых он находился в диапазоне от 60 до 70 ст. баллов, 2 и 3 человека имели, соответственно, более низкий или высокий (до 79 ст. баллов) интеллект. Уровень СПА низкий, социальная приспособленность оценена как низкая у 89,47% подростков. Специфика представлений о СУ описана выше. Набор ценностей стандартный, материальные преобладают. Интересно, что в этой подгруппе чаще, чем в предыдущих, упоминались витальные ценности (быть здоровым).

Обсуждение результатов

Полученные эмпирические данные подтвердили перспективность определения варианта ПСР, во многом определяющего специфику индивидуального сознания подростков, то есть их представлений о СУ и значимых ценностях. Следует отметить сходство содержания представлений и ценностей во всех группах, различия преимущественно заключаются в их широте, точности, дифференцированности. По сравнению с литературными данными [Бухаленкова, 2013; Бухаленкова, Карабанова, 2018], представления о СУ беднее, поскольку успех понимается только как социальное признание, тематика самосовершенствования эпизодически упоминается в контексте достижения этой цели. Объяснение может лежать в социокультурных условиях взросления подростков. Значимость коммуникативных ценностей подтверждает имеющиеся сведения. Профессиональные и образова-

тельные ценности широко обсуждаются только при гармоничном варианте ПСР. Надо учитывать, что они рассматриваются как средство достижения материального благополучия и приоритет этой ценности нецелесообразно игнорировать.

Сопровождение описанных групп должно различаться. Работу следует проводить в формате разговоров о будущем. Подросткам, относимым ко 2 варианту, важно постараться преодолеть оппозиционный настрой, помочь почувствовать эффективность собственных усилий, показать разнообразие вариантов СУ и бесперспективность конфликтов с окружением для его достижения. Следует работать над повышением КК и АК, что возможно только при наличии доверительных отношений с психологом, преодолении психологических защит и учете интеллектуальных возможностей. Крайне необходима адекватная профориентация, в том числе ориентирующая на самозанятость, профилактика и коррекция отклоняющегося поведения.

Для подростков с отставанием в ПСР (3 вариант) направления сопровождения должны зависеть от наиболее «западающих» компонентов формирующейся социальной компетентности. Требуется помощь в установлении причинно-следственных связей, понимании скрытого смысла, а также поощрение интенций интернальности.

Следует существенно более дифференцированно подходить к

вопросам профориентационной работы, уделяя большее внимание улучшению экономических представлений, отличающихся значительным несовершенством (подростки плохо ориентируются в том, каковы доходы людей разных профессий, не могут соотнести стоимость различных вещей с доходами и т. п.). Недостаточная способность к пониманию различий между представлениями взрослых и подростков, ограниченность понимания СУ миром шоу-бизнеса и пр. также в перспективе может стать объектом коррекции.

Подростки (юноши) с психосоциальным недоразвитием нуждаются в первую очередь в формировании всех аспектов ЖК, развитии ручной умелости, индивидуальной работе над улучшением СПА. Следует обратить внимание на отсутствие у отдельных испытуемых из этой группы жесткой связи психосоциального недоразвития с показателями интеллекта и даже с клиническим диагнозом. Это может быть следствием невыраженных конфликтов с педагогами, либо семейных травм, усугубленным алекситимией, защитными реакциями. Работа психолога должна направляться на стимуляцию интереса к социуму, затем на развитие КК, поскольку изолированность в группе сверстников усугубляет ситуацию.

Заключение

Проведенное исследование доказало, что представления о СУ могут рассматриваться как достаточно

надежные показатели, характеризующие ПСР подростка и перспективы его послешкольной социализации. Они также могут служить основанием для уточнения содержания сопровождения. Основное значение проведенного исследования и его отличие от аналогов заключается в более широком контексте сведений об испытуемых. Подтверждая во многом имеющиеся сведения о специфике психологического портрета подростков с УО и ЗПР, данные показывают справедливость требования ориентироваться не на клинический, но на психологический (функциональный) диагноз. Можно с уверенностью говорить о том, что сфера жизненной компетенции потенциально более корригируема, нежели академическая успешность, поэтому поддержка ПСР является потенциально перспективным направлением.

Выводы

1. Представления о социальном успехе и ведущие ценности подростков соотносятся с вариантом их психосоциального развития, во многом обусловленным интеллектуальной составляющей, и поэтому психологическое сопровождение требует их учета.

2. Исследование выявило доминирование понимания социального успеха как социального признания, а также (при ухудшении варианта ПСР) недостижимость называемых эталонных моделей социально-успешных личностей, что требует коррекции (расширения представлений о вариантах социального успе-

ха, преодоления шаблонности, экстерналистских установок, поддержки проявляемой интернальности).

3. Высокая значимость для подростков с любым вариантом психосоциального развития материальных

ценностей требует адекватной профорIENTATIONной работы, развития ручной умелости и иных способностей, профилактики правонарушений экономического характера.

Библиографический список

1. Баева И.А. Факторы социально-психологической дезадаптации и ценностные ориентации подростков и молодежи / И. А. Баева, О.А. Ульянина, О.В. Вихристюк [и др.] // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2022. № 206. С. 228 – 242.
2. Бухаленкова Д.А. Представления современных подростков об успехе // Национальный психологический журнал. 2013. № 4 (12). С. 31 – 35.
3. Бухаленкова Д.А. Особенности самооценки у подростков с разным пониманием успеха / Д.А. Бухаленкова, О.А. Карабанова // Национальный психологический журнал. 2018. № 3 (31). С. 148 – 157.
4. Гукаленко О.В. Развитие эмоционального интеллекта как фактор учебной и социальной успешности школьников: теоретический обзор // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 2. С. 14 – 28.
5. Гущина Т. Н. Исследование представлений современной молодежи о социальной успешности // Социально-политические исследования. 2020. № 3 (8). С. 110 – 122.
6. Дворецкая М.Я. Образ успешности в современных психологических исследованиях / М.Я. Дворецкая, А.Б. Лощакова // Интернет-журнал «Мир науки» 2016. Том 4. № 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/09PSMN216.pdf>.
7. Егорычева И.Д. Ценностные ориентации как отношение подростков к миру и методика их диагностики // Мир психологии. 2011. № 4 (68) С.182 – 196.
8. Инденбаум Е.Л. Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития : монография. Иркутск : Изд-во ВСГАО, 2012. 180 с.
9. Коробейников И.А. Категория социализации в проблемном поле дефектологии // Сопровождение социализации детей с особыми образовательными потребностями: теория и практика : сборник научных трудов / под науч. ред. Е.Л. Инденбаум. Иркутск : Издательство ИГУ, 2020. С. 8 – 17.
10. Кузьмина Т. И. К вопросу о перспективах исследования самосознания в специальной психологии // Российский психологический журнал. 2020. № 17(2). С. 5–16.
11. Мазурова Н.В., Киселева Т.Г., Рощина Г.О., Русанова Л.С., Усанина Н.С. Взаимосвязь типа привязанности и копинг-поведения подростков // Обзор педагогических исследований. 2021. Т. 3. № 7. С. 234 – 238.
12. Насибуллина А.Д. Ценностные ориентации подростков с задержкой психического развития, воспитывающихся в условиях санаторной школы-интерната // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66 (4). С. 181 – 185.
13. Новак М.А. Формирование социальной успешности подростка // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. №3(221). С. 58 – 65.
14. Павлова Л. Ю. Феномен «социальный успех» в дискурсе проблемы

формирования социально успешного подростка // Социально политические исследования. 2022. № 4 (17). С. 113 – 125.

15. Собкин В. Подросток и политика: изменение ценностных ориентаций // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2010. № 4. С. 180 – 216.

16. Собкин В.С. Профессиональные предпочтения учащихся и социокультурные трансформации профессиональных групп / В.С. Собкин, Е.А. Калашникова // Социальная психология и общество. 2020. Т.11. № 3. С.114 – 144.

17. Собкин В.С. Ценностные ориентации современного подростка / В.С. Собкин, Е.А. Калашникова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. Выпуск 2. Санкт-Петербург. 2019. С.657 – 665.

18. Толочек В.А. Условия социальной среды, ресурсы и социальная успешность субъектов: открытые вопросы // Психологический журнал. 2022. № 4. С.36 – 47.

19. Тузова О.Н. Субъективные представления о социальной успешности в подростковом возрасте / О.Н. Тузова, О.В. Кобзева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2023. № 1 (52). С.61 – 68.

20. Уромова С.Е. Сравнительный анализ ценностных ориентаций у умственно отсталых подростков и подростков с сохранным интеллектом / С.Е. Уромова, Л.С. Чеснокова // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55 (9). С.362 – 368.

21. Холодкова О. Г. Ценностные ориентации и профессиональная направленность личности старших подростков / О. Г. Холодкова, М. Д. Полякова // Педагогическое образование в России. 2022. № 1. С. 165 – 172.

22. Черникова Е.Г. Ценностные ориентации современных городских подростков / Е.Г. Черникова, Т.Г. Пташко, С.В. Рослякова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 1(167). С. 333 – 337.

23. Чернова Е.А. Факторы формирования социальной успешности у подростков с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2021. Т. 20. № 4 (50). С. 31 – 38.

24. Шабанов А.Г. Психолого-педагогическое сопровождение социальной успешности подростков в школе // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 4. С. 34 – 42.

25. Шамяионов Р.М. Представления о социальной успешности и самоопределении молодежи / Р.М. Шамяионов, А.Р. Тугушева // Психологическая наука и образование. 2009. Т 1. № 3.

26. Inglehart R. Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values / R. Inglehart, W.E. Baker // American sociological review. 2000. Vol. 65. Issue 1. P. 19-51.

27. Oswald A.J. Happiness and productivity / A.J. Oswald, E. Proto, D. Sgroi // Journal of Labor Economics. 2015. Vol. 33. No. 4. P. 789–822.

28. Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications // Journal of Personality and Social Psychology, 1990. Vol. 58. P. 878-891.

29. Technology for monitoring socially significant skills of schoolchildren with temporary and mild intellectual and developmental disabilities / E.L. Indenbaum, A.A. Gostar, I.O. Pozdnyakova // Education of Children with Special Needs: Theoretical

Представления о социальной успешности и значимых ценностях у подростков с разным уровнем интеллекта как маркер психосоциального развития 93

Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars. Switzerland, 2022. P. 95 – 105.

30. Watanabe K. Association between personal values in adolescence and mental health and well-being in adulthood: A cross-cultural study of working populations in Japan and the United States / K. Watanabe, N. Kawakami, D.Nishi // *Annals of General Psychiatry*. 2020. Vol. 19. Article 7.

Reference list

1. Baeva I.A. Faktory social'no-psihologicheskoy dezadaptacii i cennostnye orientacii podrostkov i molodezhi = Factors of socio-psychological disadaptation and value orientation of teenagers and young people / I.A. Baeva, O.A. Ul'janina, O.V. Vihristjuk [i dr.] // *Izvestija RGPU im. A.I. Gercena*. 2022. № 206. S. 228-242.

2. Buhalenkova D.A. Predstavlenija sovremennyh podrostkov ob uspehe = Modern teenagers' perceptions of success // *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2013. № 4 (12). S. 31-35.

3. Buhalenkova D.A. Osobennosti samoocenki u podrostkov s raznym ponimaniem uspeha = Specific self-esteem in teenagers with different understanding of success / D.A. Buhalenkova, O.A. Karabanova // *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2018. № 3 (31). S. 148-157.

4. Gukalenko O.V. Razvitie jemocional'nogo intellekta kak faktor uchebnoj i social'noj uspešnosti škol'nikov: teoreticheskij obzor = Development of emotional intelligence as a factor of schoolchildren's academic and social success: a theoretical review // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022. № 2. S. 14-28.

5. Gushhina T. N. Issledovanie predstavlenij sovremennoj molodezhi o social'noj uspešnosti = Research on modern young people's perceptions of social success // *Social'no-politicheskie issledovanija*. 2020. № 3 (8). S. 110–122.

6. Dvoreckaja M.Ja. Obraz uspešnosti v sovremennyh psihologicheskix issledovanijah = The image of success in contemporary psychological research / M.Ja. Dvoreckaja, A.B. Loshhakova // *Internet-zhurnal «Mir nauki»* 2016, Tom 4. № 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/09PSMN216.pdf>.

7. Egorycheva I. D. Cennostnye orientacii kak otnoshenie podrostkov k miru i metodika ih diagnostiki = Value orientations as teenagers' attitude to the world and the method for their diagnostics // *Mir psihologii*. 2011. № 4 (68) S. 182-196.

8. Indenbaum E.L. Shkol'niki s legkimi formami intellektual'noj nedostatochnosti: psihologo-pedagogicheskaja diagnostika i harakteristiki psihosocial'nogo razvitija = Schoolchildren with mild forms of intellectual disability: psychopedagogical diagnosis and characteristics of psychosocial development : monografija. Irkutsk : Izd-vo VSGAO, 2012. 180 s.

9. Korobejnikov I.A. Kategorija socializacii v problemnom pole defektologii = The category of socialization in defectology problem field // *Soprovozhdenie socializacii detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostjami: teorija i praktika : sbornik nauchnyh trudov / pod nauch. red. E.L. Indenbaum*. Irkutsk : Izdatel'stvo IGU, 2020. S. 8-17.

10. Kuz'mina T. I. K voprosu o perspektivah issledovanija samosoznaniya v special'noj psihologii = Toward the prospects for studying self-consciousness in special

psychology // Rossijskij psihologicheskij zhurnal. 2020. № 17(2). S. 5–16.

11. Mazurova N.V., Kiseleva T.G., Roshhina G.O., Rusanova L.S., Usanina N.S. Vzaimosvjaz' tipa privjazannosti i koping-povedeniya podrostkov = The relationship between attachment type and coping behavior of adolescents // Obzor pedagogi-cheskih issledovanij. 2021. T. 3. № 7. S. 234-238.

12. Nasibullina A.D. Cennostnye orientacii podrostkov s zaderzhkoj psi-hicheskogo razvitija, vospityvajushhihsja v uslovijah sanatornoj shkoly-internata = Value orientations of teenagers with mental retardation raised in sanatorium boarding schools // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2020. № 66 (4). S.181-185.

13. Novak M.A. Formirovanie social'noj uspešnosti podrostka = Forming a teenager's social success // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universite-ta. 2019. №3(221). S. 58–65.

14. Pavlova L. Ju. Fenomen «social'nyj uspeh» v diskurse problemy formirovanija social'no uspešnogo podrostka = The phenomenon "social success" in the discourse of forming a socially successful teenager // Social'no politicheskie issledovanija. 2022. № 4 (17). S. 113-125.

15. Sobkin V. Podrostok i politika: izmenenie cennostnyh orientacij // Voprosy obrazovanija / Educational Studies Moscow. 2010. № 4. S. 180-216.

16. Sobkin V.S. Professional'nye predpochtenija uchashhihsja i sociokul'tur-nye transformacii professional'nyh grupp = Professional preferences of students and socio-cultural transformations of professional groups / V.S. Sobkin, E.A. Kalashnikova // Social'naja psihologija i obshhestvo. 2020. T.11. № 3. S.114-144.

17. Sobkin V.S. Cennostnye orientacii sovremennogo podrostka = Value orientations of a modern teenager / V.S. Sobkin, E.A. Kalashnikova // Gercenovskie chtenija: psihologicheskie issledovanija v obrazovanii. Vypusk 2. Sankt-Peterburg. 2019. S.657-665.

18. Toloček V.A. Uslovija social'noj sredy, resursy i social'naja uspešnost' sub#ektov: otkrytye voprosy = Social environment, resources and social success of the subjects: open questions // Psihologicheskij zhurnal. 2022. № 4. S. 36-47.

19. Tuzova O.N. Sub#ektivnye predstavlenija o social'noj uspešnosti v podrostkovom vozraste = Subjective perceptions of social success in adolescence / O.N. Tuzova, O.V. Kobzeva // Vektor nauki Tol'jattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika, psihologija. 2023. № 1 (52). S.61-68.

20. Uromova S.E. Sravnitel'nyj analiz cennostnyh orientacij u umstven-no otstalyh podrostkov i podrostkov s sohrannym intellektom = Comparative analysis of value orientations in mentally retarded adolescents and adolescents with preserved intelligence / S.E. Uromova, L.S. Chesnokova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2017. № 55 (9). S.362-368.

21. Holodkova O. G. Cennostnye orientacii i professional'naja napravlen-nost' lichnosti starših podrostkov = Personality value orientations and professional orientation of older teenagers / O. G. Holodkova, M. D. Poljakova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2022. № 1. S. 165-172.

22. Chernikova E.G. Cennostnye orientacii sovremennyh gorodskih podrostkov = Value orientations of modern urban teenagers / E.G. Chernikova, T.G. Ptashko, S.V. Rosljakova // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2019. № 1(167). S. 333-337.

Представления о социальной успешности и значимых ценностях у подростков с разным уровнем интеллекта как маркер психосоциального развития 95

23. Chernova E.A. Faktory formirovaniya social'noj uspešnosti u podrostkov s ogranichenymi vozmožnostjami zdorov'ja = Factors of forming social success in teenagers with disabilities // Psihologo-pedagogičeskij žurnal «Gaudeamus». 2021. T. 20. № 4 (50). S. 31-38.

24. Šabanov A.G. Psihologo-pedagogičeskoe soprovoždenie social'noj uspešnosti podrostkov v shkole = Psychological and pedagogical support of social success in teenagers at school // Sibirskij pedagogičeskij žurnal. 2021. № 4. S. 34-42.

25. Šamionov R.M. Predstavlenija o social'noj uspešnosti i samoopređenii molodezhi = Perceptions of youth social success and self-determination / R.M. Šamionov, A.R. Tugusheva // Psihologičeskaja nauka i obrazovanie. 2009. T. 1. № 3.

26. Inglehart R. Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values / R. Inglehart, W.E. Baker // American sociological review. 2000. Vol. 65. Issue 1. R. 19-51.

27. Oswald A.J. Happiness and productivity / A.J. Oswald, E. Proto, D. Sgroi // Journal of Labor Economics. 2015. Vol. 33. No. 4. P. 789–822.

28. Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications // Journal of Personality and Social Psychology, 1990. Vol. 58. P. 878-891.

29. Technology for monitoring socially significant skills of schoolchildren with temporary and mild intellectual and developmental disabilities / E.L. Indenbaum, A.A. Gostar, I. O. Pozdnyakova // Education of Children with Special Needs: Theoretical Foundations and Practical Experience in the Selected Works of Russian, Belarus, and Polish Scholars. Switzerland, 2022. P. 95-105.

30. Watanabe K. Association between personal values in adolescence and mental health and well-being in adulthood: A cross-cultural study of working populations in Japan and the United States / K. Watanabe, N. Kawakami, D.Nishi // Annals of General Psychiatry. 2020. Vol. 19. Article 7.

Статья поступила в редакцию 07.09.2023; одобрена после рецензирования 04.10.2023; принята к публикации 14.11.2023.

The article was submitted on 07.09.2023; approved after reviewing 04.09.2023; accepted for publication on 14.11.2023

Научная статья
УДК 376.112.4
DOI: 10.20323/2949-5954_2023_1_1_97
EDN: USBJTP

**Эмоционально-нравственный компонент
профессиональной готовности будущих педагогов к работе с детьми
с ментальными нарушениями**

Кенеш Муктарович Тилекеев¹, Юлия Вячеславовна Лабуткина²

¹Кандидат педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и психологии, Киргизский государственный университет им. И. Арабаева, 720026, г. Бишкек, ул. Раззакова, 51А.

²Педагог-психолог, Ярославский педагогический колледж, 150029, г. Ярославль, ул. Маланова, д. 12а.

¹dunganova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-2994-0044>

²yulija89bol@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0009-0002-1797-0049>

Аннотация. В настоящей статье представлено описание экспериментального исследования на основе методов сравнительной специальной педагогики по формированию и развитию профессиональных компетенций студентов в области инклюзивного образования в условиях подготовки студентов педагогических специальностей в России и Республике Киргизия. Анализируется система подготовки студентов в рамках проблемы профессиональной готовности будущих педагогов к работе с детьми с ментальными нарушениями в инклюзивной (общеобразовательной) школе. Актуальность статьи обусловлена дефицитом педагогов, работающих с детьми с умственной отсталостью (УО), способных принимать и обучать детей с данной категорией нарушения в обеих странах. Исследование проводилось на базе Ярославского педагогического колледжа по специальности 44.02.05. «Коррекционная педагогика в начальных классах», под руководством преподавателей Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского и в рамках деятельности межвузовской лаборатории инклюзивного образования кафедры специальной педагогики и психологии Киргизского государственного университета им. И. Арабаева, с 2021 по 2023 год.

Результаты исследования, представленные в статье, позволяют сделать следующие выводы: эмоционально-нравственный компонент профессиональной готовности будущих педагогов является краеугольным в общей подготовке детей с ментальными нарушениями, это подтверждают количественные и качественные данные, представленные в статье. Результаты могут быть использованы при разработке рабочих программ по дисциплинам психолого-педагогического цикла в колледжах, которые готовят педагогов для профессиональной деятельности в инклюзивных школах России и Республики Киргизия.

© Тилекеев К. М., Лабуткина Ю. В., 2023

Ключевые слова: эмоционально-нравственный компонент; профессиональная готовность; дети с ментальными нарушениями; будущий педагог; инклюзивная школа; компетенции; инклюзивное образование; педагогическая деятельность

Для цитирования: Тилекеев К. М., Лабуткина Ю. В. Эмоционально-нравственный компонент профессиональной готовности будущих педагогов к работе с детьми с ментальными нарушениями // Специальная педагогика и психология. 2023. № 1 (1). С. 97-110. http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_97. <https://elibrary.ru/USBJTP>.

Original article

The emotional-moral component in future teachers' professional readiness to work with mentally disabled children

Kenesh M. Tilekeev¹, Julia V. Labutkina²

¹Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Kyrgyz State University named after I. Arabayev, 720026, Bishkek, Razzakov st., 51A.

²Pedagogical psychologist, Yaroslavl Pedagogical College, 150029, Yaroslavl, Malanov st., 12a.

¹dunganova@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0004-2994-0044>

²yulija89bol@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0002-1797-0049>

Abstract. The article contains a description of the experimental research based on the methods of comparative special pedagogy on forming and developing students' professional competencies in the field of inclusive education within the framework of training students of pedagogical specialties in Russia and the Republic of Kyrgyzstan. The authors analyze the system of training students as future teachers to work with mentally disabled children in an inclusive (secondary) school and their professional readiness to do so. The relevance of the article is due to the shortage of educators who are able to accept and teach children with such a disorder as mental retardation (MR) in both countries. The study was conducted on the basis of Yaroslavl Pedagogical College (specialty 44.02.05. "Correctional pedagogy in primary school"), under the guidance of lecturers from K.D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University and in cooperation with the interuniversity laboratory of inclusive education of the Department of Special Pedagogy and Psychology of the Kyrgyz State University named after I. Arabayev, from 2021 to 2023. The results of the research presented in the article help to draw the following conclusions: the emotional-moral component of the future teachers' professional training is the cornerstone in teaching children with mental disorders, which is confirmed by the quantitative and qualitative data in the article. The results can be used in education programs development for psychological and pedagogical disciplines in colleges that train teachers for professional work in inclusive schools in Russia and the Republic of Kyrgyzstan.

Key words: emotional-moral component; professional readiness; children with mental disabilities; future teacher; inclusive school; competences; inclusive education; pedagogical work

For citation: Tilekeev K. M., Labutkina Y. V. The emotional-moral component in future teachers' professional readiness to work with mentally disabled children. *Special pedagogy and psychology*. 2023;1 (1): 97-110. http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_97. <https://elibrary.ru/USBJTP>.

Введение

В современном обществе особое внимание уделяется вопросу воспитания и образования детей с ментальными нарушениями. Работа с данной категорией детей требует особого подхода со стороны педагогов, это связано с тем, что особые дети не вписываются в рамки обычного образовательного процесса, а педагоги нуждаются в определенных знаниях и умениях не только по предметной области, но и в области специальной психологии и педагогики [Акимова, 2017].

Профессиональная готовность рассматривается потребителями образовательных услуг как основной локус востребованности профессионала в образовательном учреждении. Эмоционально-нравственный компонент профессиональной готовности будущих педагогов к работе с детьми с ментальными нарушениями изучен мало и ему не отводится должного внимания.

Мы провели исследование сформированности эмоционально-нравственного компонента, чтобы выявить отличия в значимости выбранных нами критериев у студентов колледжа и педагогического вуза двух стран – России и Киргизии.

Методология исследования

Существует несколько подходов к определению эмоционально-нравственного компонента профессиональной готовности будущих педагогов к работе с детьми с ментальным нарушением.

Главным в этом подходе считается развитие социально-эмоциональных навыков и компетенций, необходимых педагогу для работы с такой категорией учащихся. Данный подход предполагает, что основными критериями готовности педагога являются: умение устанавливать контакт с детьми, эмоциональная открытость и доступность, готовность к сотрудничеству с родителями и специалистами [Орел, Куликова, 2020].

Другой подход сфокусирован на этических и моральных вопросах, которые важны для педагогической практики в области работы с детьми с умственной отсталостью. Готовность педагога оценивается по таким критериям как принципиальность, нравственная чувствительность, ответственность и профессиональная конгруэнтность [Киселева, Ковригина, Мельникова, Симановский, 2020].

Третий подход к определению эмоционально-нравственного компонента профессиональной готовности педагога к работе с детьми с умственной отсталостью связан с

личностным аспектом данной профессии.

Личностный подход рассматривает готовность как определенное свойство личности, проявление ее индивидуальных качеств (Б.Г. Афанасьев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Крутецкий, В.Д. Шадриков, А.А. Деркач и др.). В этом случае готовность педагога определяют через его личностные качества: эмпатию, толерантность, интуицию, коммуникабельность.

Однако важно отметить, что все эти подходы не являются взаимоисключающими и могут использоваться в комплексе, чтобы оценить готовность педагога к работе с детьми с ментальным нарушением.

Рассмотрим подробнее понятие «ментальные нарушения», выявим особенности, которые должен учитывать педагог при работе с данной категорией детей.

Ментальные нарушения – это нарушения психического развития, проявляющиеся в различных формах и с различной тяжестью. Они могут быть вызваны как генетическими факторами, так и внешними неблагоприятными воздействиями на организм ребенка во время беременности и рождения, а также в раннем детстве. К ментальным нарушениям относятся такие состояния как аутизм, дефекты речи, задержка психического и интеллектуального развития.

Выстраивание эмоционально доверительных отношений с ментально отсталыми детьми может быть затруднительным. Основная трудность возникает потому, что дети с интеллектуальными нарушениями отличаются от своих сверстников: ограниченный кругозор и запас слов, затруднения в решении элементарных житейских или коммуникативных задач, дезориентация в пространстве, времени, месте и так далее. Таким образом, возрастает потребность в профессионалах, в высококвалифицированных и эмоционально зрелых педагогах, способных и готовых работать с детьми с ментальными нарушениями и обладающих необходимой эмоционально-нравственной компетенцией.

Эмоционально-нравственный компонент готовности педагога дефектологического направления формируется на основе понимания особенностей данной категории детей и их потребностей, а также готовности работать с ними на эмоциональном уровне.

Эмоционально-нравственный компонент профессиональной готовности педагога представляет собой совокупность личностных качеств, которые обеспечивают эффективность педагогической деятельности и представляют собой интегративную систему эмоциональных, мотивационных, ценностных и нравственных компонентов.

Среди ключевых компонентов эмоционально-нравственной готов-

ности будущих педагогов можно выделить следующие:

– этическая компетентность, включающая знание этических стандартов и норм профессиональной деятельности, умение применять их на практике, соблюдать принципы деонтологии и профессиональной этики;

– эмпатия и умение строить эмоциональные отношения с обучаемыми, взаимное уважение и понимание;

– терпимость и уважение к различиям в мировоззрении, культуре и религии;

– готовность профессионально расти и развиваться, повышать свою квалификацию и образование, искать новые методы и подходы к обучению;

– целеустремленность и умение принимать решения в сложных ситуациях, способность к саморегуляции и контролю над эмоциональными реакциями;

– доброжелательность, открытость и чувство юмора, способность создавать атмосферу доверия и поддержки в обучении [Гладких, 2016].

Эти качества существенно влияют на профессиональную готовность будущих педагогов к работе с разнообразными группами обучаемых и эффективному решению профессиональных задач в области образования.

Одним из важных аспектов эмоционально-нравственной готовности является умение педагога выстраи-

вать доверительные отношения с детьми, проявлять эмпатию, сочувствие и понимание. Это позволяет создать атмосферу взаимопонимания и уважения, в которой умственно отсталые дети могут чувствовать себя комфортно и безопасно.

И немало важным компонентом эмоционально-нравственной готовности педагога является способность к адекватной оценке эмоционального состояния детей. Педагог должен уметь распознавать и учитывать индивидуальные особенности поведения и отклики ребенка на различные ситуации и стимулы.

Методы исследования

В работе для получения системного достоверного представления об изучаемой проблеме привлекаются группы методов в таких сочетаниях, которые могли бы наиболее полно и объективно характеризовать рассматриваемый предмет и были применены теоретические, диагностические, эмпирические и статистические методы исследования: аналитико-синтетическая обработка информации; описательный метод; исторический метод; социологический метод; сравнительный метод; опрос и анкетирование; интервью, беседы; анализ источников; количественный анализ.

Теоретико-методологическую основу исследования составили зоны с ключевым определением «эмоционально-нравственный компонент психологической готовности будущего педагога», имеющей для нас главный фактор, определя-

ющий вектор профессионального развития специалиста дефектологического профиля и инклюзивного образования.

Под эмоционально-нравственным компонентом профессиональной готовности специалиста дефектологического профиля и инклюзивного образования мы понимаем комплексное образование, в структуру которого входят: а) мотивационно-личностные характеристики; б) самоуправление и самоэффективность; в) понимание значимости и роли профессиональных действий и их влияния, как негативного, так и позитивного; г) характеристики эмоциональной сферы личности [Душков, 2020].

Второй этап – подбор психодиагностических инструментов исследования. В качестве психодиагностических инструментов исследования, в полном соответствии с его теоретико-методологическим обоснованием, были выбраны диагностики для изучения адаптивности педагога к выполняемой деятельности: «Оценка готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности» (Ю. Дементьева); диагностические материалы для изучения коммуникативных особенностей педагогов «Диагностика доброжелательности» (по шкале Кэмпбелла); «Диагностика коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко); «Диагностика межличностных отношений» (А.А. Руквишников); «Диагностика эмоциональных барьеров в межличност-

ном общении» (В.В. Бойко); «Диагностика эффективности педагогических коммуникаций» (модифицированный вариант анкеты А.А. Леонтьева); «Определение уровня перцептивно-невербальной компетентности» (Г.Я. Розен); «Диагностика принятия других» (по шкале Фейя); «Диагностика доминирующей эмоциональной модальности у педагогов» (Л.А. Рабинович, в модификации Т.Г. Сырицо); диагностика, направленная на изучение уровня конфликтности в педагогическом коллективе «Диагностика враждебности» (по шкале Кука-Медлей); «Самооценка форм агрессивного поведения» (модифицированный вариант Басса-Дарки); «Диагностика личностной агрессивности и конфликтности» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев).

Нами исследовались семь психологических показателей профессиональной эмоционально-нравственной готовности будущих учителей: информационный, эмоциональный, эмпирический, мотивационный, поведенческий, оценочный, рефлексивный.

Результаты исследования

Изучив теоретические аспекты данной проблемы, в 2021 – 2023 гг. мы провели исследование на базе ГПОАУ ЯО Ярославского педагогического колледжа и в рамках деятельности межвузовской лаборатории инклюзивного образования кафедры специальной педагогики и психологии Киргизского государ-

ственного университета им. И. Арабаева.

Объектом нашего исследования являлись студенты первого, второго и третьего курса специальности 44.02.05 «Коррекционная педагогика в начальном образовании» педагогического колледжа (группа 1) и первого, второго и третьего курса педагогического вуза специальности «Начальное образование» по курсу «Инклюзивное образование» (группа 2). Нами была разработана анкета для выявления сформированности компонентов профессиональной готовности на каждом этапе обучения.

Мы провели опрос работодателей, представителей общеобразователь-

ных организаций – школ города Ярославль и города Бешкек, о готовности студентов – будущих педагогов, к работе с данной категорией детей, и в данном случае результаты показывают, что профессиональная готовность педагогов находится на среднем уровне развития как в России, так и в Киргизии. Молодые специалисты оказываются эмоционально не подготовленными к работе с детьми с ментальным нарушением, что показывает общность проблем молодых педагогов обеих стран.

Полученные результаты представлены в виде диаграммы (рисунок 1):

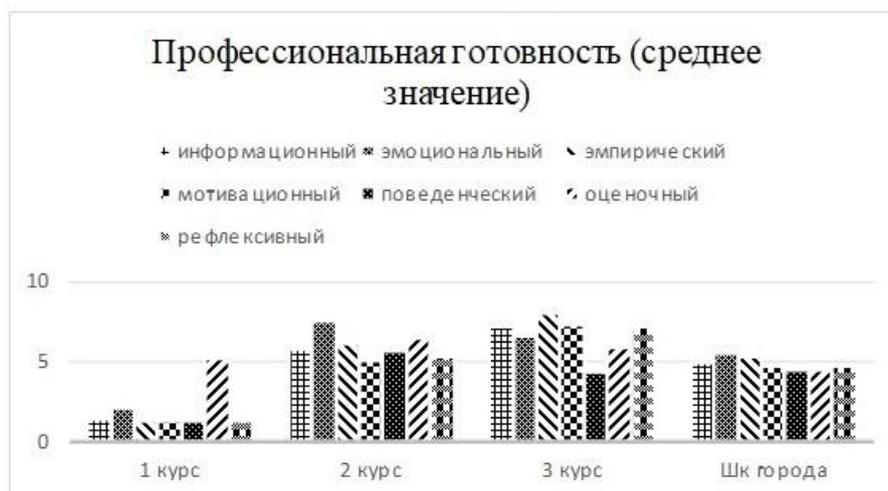


Рис.1. Уровень профессиональной готовности студентов колледжа (Россия)

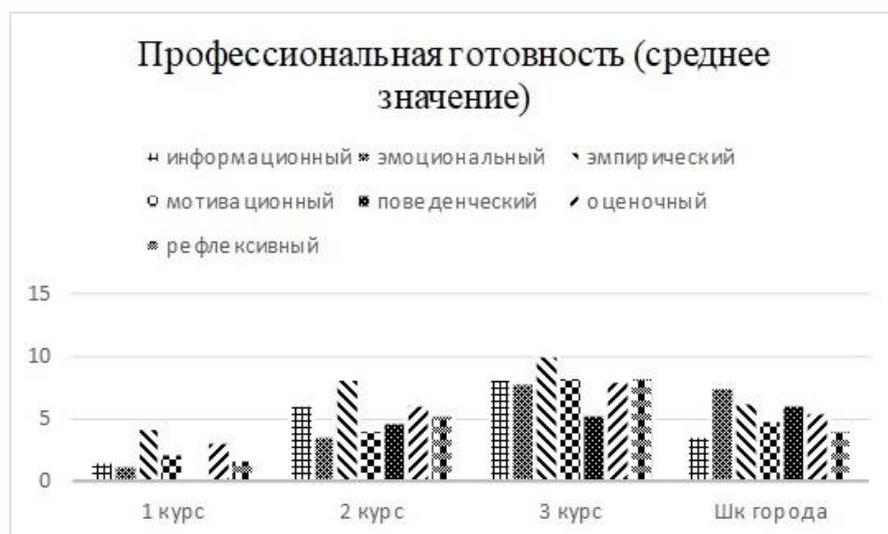


Рис.2. Уровень профессиональной готовности студентов педагогического вуза (Киргизия)

По данным результатам можно сделать вывод: студенты на протяжении обучения получают необходимые знания и умения, и на выходе из колледжа и вуза эмоционально готовы для работы с детьми с ментальным нарушением.

С помощью статистической обработки данных (t-критерий Стьюдента), были выявлены незна-

чительные отличия в выраженности средних значений психологических показателей в группе «студенты колледжа» (группа 1) и «студенты вуза» (группа 2). На основании полученных данных, мы можем дать психологическую характеристику первой и второй группе – «студенты колледжа» и «студенты вуза».

Таблица 1.

Сравнительные данные психологических показателей групп «Студенты колледжа» и «Студенты вуза»

N/n	Наименование показателя	Студенты колледжа	Студенты Вуза	Значение t критерия	Уровень достоверности
11.	Эмоциональная стабильность – тревожность	5,23	5,34	-3,660	0.001
22.	Адаптированность личности к педагогической деятельности – косность в реакциях	4,41	4,7	-3,009	0.01

N/n	Наименование показателя	Студенты колледжа	Студенты Вуза	Значение t критерия	Уровень достоверности
33.	Конфликтность – доброжелательность	4,64	4,52	-3,989	0.01
44.	Наличие эмоциональных барьеров – наличие перцептивно-невербальной компетентности	4,63	4,21	- 3,070	0.01
55.	Наличие толерантности как доминирующей эмоциональной модальности – неприятие других людей	4,25	4,8	-3,250	0.01
66.	Владение самооценкой форм агрессивного поведения – эмоциональная «глухота»	4,26	4,9	-3,256	0.01
77.	Информационная готовность – нахождение вне зоны современных коммуникаций.	7,38	7,78	2,897	0.01

Интерпретируя данные, можно утверждать, что психологическое содержание эмоционально-нравственного компонента профессиональной готовности будущих педагогов к работе с детьми с ментальными нарушениями определяется семью взаимосвязанными исследуемыми показателями. Обе группы можно охарактеризовать: люди, ориентированные на достижение успеха в своей профессиональной области, они достаточно мотивированы и уравновешены, организованы и могут брать на себя ответственность, при этом можно сказать, что факторы «эмоциональная стабильность – тревожность» являются наиболее показательными также для обеих групп. Хотя пока-

затели «конфликтность – доброжелательность», «наличие эмоциональных барьеров – наличие перцептивно-невербальной компетентности», «наличие толерантности как доминирующей эмоциональной модальности – неприятие других людей», «владение самооценкой форм агрессивного поведения – эмоциональная “глухота”» являются значимыми для респондентов, у них разная степень конгруэнтности и выраженности различий.

В то же время, считаем значимым, что участники исследования, высказав мнение о том, что педагог часто сталкивается с этическими дилеммами, когда его профессиональные обязанности противоречат его собственным убеждениям и мо-

ральным принципам, понимают, что работа с детьми с ментальными нарушениями требует особой чуткости, терпения, эмпатии, умения устанавливать доверительные отношения с ребенком и понимать его потребности. Это связано с внутренними установками будущих педагогов.

В этой связи, изучение психологических ресурсов будущих специалистов дефектологического профиля становится очень важным, так как педагог, который готов работать с детьми с ментальными нарушениями, должен быть морально стойким, чутким, ответственным и готовым к тому, чтобы помогать своим ученикам в решении их проблем. Именно поэтому изучение и формирование эмоционально-нравственного компонента профессиональной готовности важно для педагогов, которые выбрали для себя такую специализацию, обучаясь как в колледже, так и в вузе.

Заключение

Исследование эмоционально-нравственного компонента психологической готовности показало, что студенты как колледжа, так и вуза нуждаются в специализированной подготовке по формированию эмоционально-нравственной их готовности к работе с детьми с ментальными нарушениями, это требует длительной и тщательной подготов-

ки. Она должна включать в себя специальную практику и обучение, а также воспитание определенных этических и моральных ценностей у будущих педагогов. Кроме того, работа с детьми с ментальными нарушениями требует от педагогов развития их эмоционального интеллекта, что является важным и для работы в других сферах образования.

Эмоционально-нравственный компонент профессиональной готовности педагогов является одним из ключевых факторов, который обеспечивает успешность работы с детьми с ментальными нарушениями, а также представляет собой систему установок, мотивов, ценностей, норм и навыков, направленных на реализацию профессиональной деятельности педагога с высокой степенью культуры отношений с обучаемыми, их родителями, коллегами и социальной средой. Важным является соответствие внутренних установок и внешних их проявлений. Следовательно, изучение внутренних мотивационных и нравственных психологических особенностей очень важно для определения профессиональной пригодности выпускников педагогических образовательных учреждений всех уровней. Исследование подтвердило схожесть проблем в системах отбора и подготовки педагогов в России и Киргизии.

Библиографический список

1. Акимова О.И. Формирование социальных компетенций у школьников в условиях реализации ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Глобальный научный потенциал. Профессиональное образование. № 3 (72). 2017. С. 17 – 19.
2. Аминов У.К. Личностные аспекты профессиональной подготовки // Международный научный институт Educatio. 2015. № 3 – 9. С. 6 – 8.
3. Выготский Л.С. Основы дефектологии. Санкт-Петербург : Лань, 2003. 654 с.
4. Грошеникова В. А. Обучение грамоте младших школьников с ментальными нарушениями / В. А. Грошеникова, И. И. Мельникова // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2020. №2. С. 76 – 84.
5. Галасюк И. Н. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии. Кураторство семьи особенного ребенка: учебное пособие для СПО / И. Н. Галасюк, Т. В. Шинина. Москва : Юрайт, 2019. 179 с.
6. Гладких Н. А. Профессиональная готовность педагогов к работе с детьми, которые имеют особые потребности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. С. 396 – 400. <http://e-koncept.ru/2016/86085.htm> (дата обращения 25.04.2023).
7. Глухов В. П. Основы специальной педагогики и специальной психологии: учебник для СПО. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юрайт, 2019. 295 с.
8. Данилова О. В. Психологическая готовность педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзии: теоретические основы концепта // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12. № 4. С. 107-113.
9. Душков Б. А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности : Словарь / Б. А. Душков, Б. А. Смирнов, А. В. Королев ; под ред. Б. А. Душкова, прил. Т. А. Гришиной. 3-е изд. Москва : Академический Проект, 2020. 848 с. (Серия "Gaudeamus")
10. Ильина С. Ю. Дифференцированный подход в формировании социальной компетентности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2020. №4. С. 4 – 13.
11. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 391 с.
12. Киселева Т.Г. Готовность педагога к работе в условиях инклюзии // Жизненные траектории личности в современном мире: социальный и индивидуальный контекст: сборник статей / сост. Т.Е. Коровкина, отв. ред. Т.Н. Адеева, С.А. Хазова. Кострома : Изд-во КГУ, 2021. С. 282 – 286.
13. Киселева Т.Г. Профессиональные педагогические способности студентов педагогического вуза / Т.Г. Киселева, Т.Р. Ковригина, И.И. Мельникова, А.Э. Симановский // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / отв. ред. А.Л. Журавлёв, М.А. Холодная, П.А. Сабадош. Москва, 2020. С. 1280 – 1290.
14. Кудеринова А.М. Формирование у педагогов компетенций сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования / А.М. Кудеринова, Г.О. Рощина, Ж.М. Шаймарданова // Педагогика сельской школы. 2022. № 3 (13). С. 120 – 131.

15. Орел Е.А. Новая теоретическая модель для оценки социально-эмоциональных навыков в начальной школе / Е.А. Орел, А.А. Куликова // Психологические исследования. 2020. Т. 13. № 69. С. 2 .
16. Печеркина А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика : монография / А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова : Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург : [б.и.], 2011. 233 с.
17. Слюсарева Е.С. Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 1. С. 104 – 111.
18. Тимохина Т.В. Профессиональная подготовка специалистов инклюзивного образования // Young Scientist. 2015. № 2 (17). С. 318 – 320.
19. Тихомирова Л. Ф. Изучение готовности педагогов к работе в условиях инклюзии / Л. Ф. Тихомирова, Е. А. Нежданова // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2020. №2. С. 4 – 14.
20. Skocic Mihic S., Loncaric D., N. Bazon N. Readiness to teach children with disabilities and gifted children in inclusive classroom settings from the perspective of students enrolled in teacher education study programs // Proceedings of INT-ED2019 Conference 11th-13th March 2019, Valencia.
21. Spain, 2019. DOI: 10.21125/inted.2019.2258. URL: <https://www.researchgate.net/publication/332285174> (дата обращения: 05.04.2023).
22. Butt R. ‘Pulled in off the street’ and available: what qualifications and training do Teacher Assistants really need? //International Journal of Inclusive Education. 2018. Т. 22. №. 3. С. 217 – 234.
23. Butt R., Lowe K. Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training //International Journal of Inclusive Education. – 2012. – Т. 16. – №. 2. – С. 207 – 219.
24. Perry B. A. Riding the Crest of the Wave: Inclusive Education in New Zealand // World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering. 2017. Т. 11. №. 8. С. 2012–2015.

Reference list

1. Akimova O.I. Formirovanie social'nyh kompetencij u shkol'nikov v uslovijah realizacii FGOS dlja obuchajushhihsja s umstvennoj otstalost'ju (intel-lektual'nymi narushenijami) = Formation of schoolchildren's social competencies in the context of realizing the FSES for students with mental retardation (intellectual disabilities) // Global'nyj nauchnyj potencial. Professional'noe obrazovanie. № 3 (72). 2017. S. 17-19.
2. Aminov U.K. Lichnostnye aspekty professional'noj podgotovki = Personal aspects of professional training // Mezhdunarodnyj nauchnyj institut Educatio. 2015. № 3-9. S. 6-8.
3. Vygotskij L.S. Osnovy defektologii. Sankt-Peterburg = Basic defectology. St.Petersburg : Lan', 2003. 654 s.
4. Groshenkova V. A. Obuchenie gramote mladshih shkol'nikov s mental'nymi narushenijami = Teaching literacy to younger schoolchildren with mental disabilities /

V. A. Groshenkova, I. I. Mel'nikova // *Korrekcionnaja pedagogika: teorija i praktika*. 2020. №2. S. 76-84.

5. Galasjuk I. N. *Osnovy korrekcionnoj pedagogiki i korrekcionnoj psiho-logii. Kuratorstvo sem'i osobennogo rebenka: ucheb. posobie dlja SPO = Basic correctional pedagogy and correctional psychology. Supervising the family of a special child: textbook for SPE* / I.N. Galasjuk, T. V. Shinina. Moskva : Jurajt, 2019. 179 s.

6. Gladkih N. A. *Professional'naja gotovnost' pedagogov k rabote s det'mi, kotorye imejut osobyje potrebnosti = Teachers' professional readiness to work with children with special needs* // *Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept»*. 2016. T. 11. S. 396–400. <http://e-koncept.ru/2016/86085.htm> (data obrashhe-nija 25.04.2023).

7. Gluhov V. P. *Osnovy special'noj pedagogiki i special'noj psihologii: uchebnik dlja SPO. = Basics of special pedagogy and special psychology: textbook for SPE*. 2-e izd., ispr. i dop. Moskva : Jurajt, 2019. 295 s.

8. Danilova O. V. *Psihologicheskaja gotovnost' pedagogov k professional'noj dejatel'nosti v uslovijah inkljuzii: teoreticheskie osnovy koncepta = Teachers' psychological readiness for professional activity in conditions of inclusion: theoretical bases of the concept* // *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018. T. 12. № 4. S. 107-113.

9. Dushkov B. A. *Psihologija truda, professional'noj, informacionnoj i organizacionnoj dejatel'nosti : Slovar' = Labor, professional, informational and organizational psychology: Dictionary* / B. A. Dushkov, B. A. Smirnov, A. V. Korolev ; pod red. B. A. Dushkova, pril. T. A. Grishinnoj. 3-e izd. Moskva : Akademicheskij Proekt, 2020. 848 s. (Serija "Gaudeamus")

10. Il'ina S. Ju. *Differencirovannyj podhod v formirovanii social'noj kompetentnosti mladshih shkol'nikov s intellektual'noj nedostatochnost'ju = Differentiated approach in forming social competence of junior schoolchildren with intellectual disability* // *Vospitanie i obuchenie detej s narushenijami razvitija*. 2020. №4. S. 4-13.

11. Isaev D.N. *Umstvennaja otstalost' u detej i podrostkov. = Mental retardation in children and adolescents*. Sankt-Peterburg : Rech', 2003. 391 s.

12. Kiseleva T.G. *Gotovnost' pedagoga k rabote v uslovijah inkljuzii = Teacher's readiness to work in an inclusive environment* // *Zhiznennye traektorii lichnosti v sovremennom mire: social'nyj i individual'nyj kontekst: sbornik statej / sost. T.E. Korovkina, otv. red. T.N. Adeeva, S.A. Hazova*. Kostroma : Izd-vo KGU, 2021. S. 282-286.

13. Kiseleva T.G. *Professional'nye pedagogicheskie sposobnosti studentov pedagogicheskogo vuza = Professional pedagogical abilities of pedagogical university students* / T.G. Kiseleva, T.R. Kovrigina, I.I. Mel'nikova, A.Je. Simanovskij // *Sposobnosti i mental'nye resursy cheloveka v mire global'nyh peremen / otv. red. A.L. Zhuravljov, M. A. Holodnaja, P.A. Sabadosh*. Moskva, 2020. S. 1280-1290.

14. Kuderinova A.M. *Formirovanie u pedagogov kompetencij soprovozhdenija detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja v uslovijah inkljuzivnogo obrazovanija = Forming teachers' competencies to support children with disabilities in the context of inclusive education* / A.M. Kuderinova, G.O. Roshhina, Zh.M. Shajmardanova // *Pedagogika sel'skoj shkoly*. 2022. № 3 (13). S. 120-131.

15. Orel E.A. *Novaja teoreticheskaja model' dlja ocenki social'no-jemocional'nyh navykov v nachal'noj shkole = A new theoretical model for assessing socioemotional skills in elementary schools* / E.A. Orel, A.A. Kulikova // *Psihologicheskie issledovanija*. 2020. T. 13. № 69. S. 2.

16. Pecherkina A. A. Razvitie professional'noj kompetentnosti pedagoga: teorija i praktika : monografija = Development of teacher's professional competence: theory and practice : a monograph / A. A. Pecherkina, Je. Je. Symanjuk, E. L. Umnikova : Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg : [b.i.], 2011. 233 s.

17. Sljusareva E.S. Metodika psihologicheskoy diagnostiki gotovnosti pe-dagogov k realizacii inkljuzivnoj obrazovatel'noj praktiki = Methodology of psychological diagnostics of teachers' readiness to implement inclusive educational practices // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Peda-gogika. Psihologija. Sociokinetika. 2020. T. 26. № 1. S. 104-111.

18. Timohina T.V. Professional'naja podgotovka specialistov inkljuzivno-go obrazovaniya = Professional training of inclusive education specialists // Young Scientist. 2015. № 2 (17). S. 318-320.

19. Tihomirova L. F. Izuchenie gotovnosti pedagogov k rabote v uslovijah in-kljuzii = Studying teachers' readiness to work in an inclusive environment / L. F. Tihomirova, E. A. Nezhdanova // Korrekcionnaja pedagogika: teorija i praktika. 2020. №2. S. 4-14.

20. Skocic Mihic S., Loncaric D., N. Bazon N. Readiness to teach children with disabilities and gifted children in inclusive classroom settings from the perspective of students enrolled in teacher education study programs // Proceedings of INT-ED2019 Conference 11th-13th March 2019, Valencia.

21. Spain, 2019. DOI: 10.21125/inted.2019.2258. URL: <https://www.researchgate.net/publication/332285174> (data obrashhenija: 05.04.2023).

22. Butt R. 'Pulled in off the street' and available: what qualifications and training do Teacher Assistants really need? // International Journal of Inclusive Education. 2018. T. 22. № 3. S. 217-234.

23. Butt R., Lowe K. Teaching assistants and class teachers: Differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training // International Journal of Inclusive Education. 2012. T. 16. №. 2. S. 207-219.

24. Perry B. A. Riding the Crest of the Wave: Inclusive Education in New Zealand // World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering. 2017. – T. 11. №. 8. S. 2012-2015.

Статья поступила в редакцию 06.09.2023; одобрена после рецензирования 04.10.2023; принята к публикации 14.11.2023.

The article was submitted on 06.09.2023; approved after reviewing 04.09.2023; accepted for publication on 14.11.2023

Научная статья
УДК 376.42; 616.8
DOI: 10.20323/2949-5954_2023_1_1_111
EDN: ZHFORW

Социально-эмоциональные дефициты как системно детерминированная составляющая дисгармонического дизонтогенеза

Ирина Анатольевна Шаповал

Доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной психологии и педагогики, Воронежский государственный педагогический университет. 394043, Россия, Воронежская область, г. Воронеж, ул. Ленина, д. 86
irinashapoval@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4285-2810>

Аннотация. Статья посвящена феномену социально-эмоциональных дефицитов, являющихся неотъемлемой составляющей расстройств личности и дисгармонического дизонтогенеза. Единство эмоциональной и социальной дефицитарности детерминирует закономерная и неразрывная связь внутреннего и внешнего в жизни личности. Целью исследования является анализ социально-эмоциональных дефицитов системы личности, их инвариантного строения и вариативных проявлений в зависимости от типа отклоняющегося развития. Исследование проведено с помощью методов междисциплинарного сравнительного категориального и генетического анализа. Сравнительное изучение концепций дисгармонического развития в отечественной специальной психологии показало их генетическую связь с детской патопсихологией и психиатрией. Отмечены преимущественное внимание этих концепций к аффективной и поведенческой сферам личности и недостаток исследований адаптационных стратегий, ментализации и модели психического в условиях дисгармонического развития. Анализ конструктов ментализации и модели психического позволил уточнить их хронологические, содержательные, функциональные зависимости. Как живая самоорганизующая подсистема личности ментализация структурирует базовые аффективные и когнитивные компоненты, обеспечивающие межсистемные связи со средой через отношения с другими людьми. В соответствии с системным подходом описаны взаимосвязанные в системе социально-эмоциональных дефицитов личности генотипические и социально-эмоциональные предрасположенности и вторичные психологические образования. Доказана инвариантность структуры социально-эмоциональных дефицитов личности как системного образования и продемонстрирована вариативность дисфункциональных личностных адаптаций в зависимости от типа дисгармонического развития. В качестве выводов исследования определена цель «расформирования» и «реформирования» сложившихся у личности с дисгармоническим развитием: компенсаторных и дефицитарных личностных адаптаций, ментальных репрезентаций и модели психического. Подчеркнута необходимость ориентации коррекции дисгармоний развития на

© Шаповал И. А., 2023

содержание его отдельных подсистем (перцепции, аффекта, когний) и учета системных эффектов социально-эмоциональных дефицитов.

Ключевые слова: личность; социально-эмоциональные дефициты; дисгармонический дизонтогенез; ментализация; модель психического; перцепция; аффект; когнии; системные эффекты

Для цитирования: Шаповал И. А. Социально-эмоциональные дефициты как системно детерминированная составляющая дисгармонического дизонтогенеза // Специальная педагогика и психология. 2023. № 1 (1). С. 111-129.
http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_111. <https://elibrary.ru/ZHFORW>.

Original article

Social and emotional deficits as a system deterministic component of disharmonic dysontogenesis

Irina A. Shapoval

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Correctional Psychology and Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, 394043, Russia, Voronezh region, Voronezh, Lenin st., 86

irinashapoval@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4285-2810>

Abstract. The article focuses on the phenomenon of social-emotional deficits, which are an integral component of personality disorders and disharmonic dysontogenesis. The unity of emotional and social deficiency is determined by the inherent and inseparable connection between the inner and the outer in human life. The purpose of the study is to analyze the social-emotional deficits of the personality system, their invariant structure and their variable manifestations depending on the type of deviant development. The methods used for the research include interdisciplinary comparative categorial and genetic analysis. A comparative study of disharmonic development concepts in Russian special psychology has shown their genetic connection with child pathopsychology and psychiatry. The author notes that these concepts are mainly focused on the affective and behavioral personality spheres and that there is a lack of research on adaptation strategies, mentalization, and psychic models in the face of disharmonic development. The analysis of the mentalization and psychic model constructs makes it possible to clarify their chronological, content, and functional connections. As a living self-organizing personality subsystem, mentalization structures basic affective and cognitive components that provide inter-systemic connections to the environment through relationships with other people. In accordance with the systemic approach, the article describes genotypic and socio-emotional predispositions and secondary psychological formations interrelated in the system of socio-emotional personality deficits. The author shows the invariance of the personality's socio-emotional deficits structure as a systemic formation and demonstrates the variability of dysfunctional personal adaptations depending on the type of disharmonic development. As the conclusions of the study, the purpose of "disintegrating" and "reforming" of the personality with disharmonic development is defined: compensatory and deficient personal adaptations, mental representations and psychic model. It is worth noting that the correction of developmental disharmonies should be focused on the content of its individ-

ual subsystems (perception, affect, cognitions) and should take into account the systemic effects of socio-emotional deficits.

Key words: personality; socio-emotional deficits; disharmonic dysontogenesis; mentalization; psychic model; perception; affect; cognitions; systemic effects

For citation: Shapoval I. A. Social and emotional deficits as a system deterministic component of disharmonic dysontogenesis. *Special pedagogy and psychology*. 2023;1 (1): 111-129. http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_111. <https://elibrary.ru/ZHFORW>.

Введение

Проблемы нарушений эмоциональности личности проявляются в равнодушии, хронической фрустрированности, нетерпимости к дискомфорту, раздражительности, ранимости, нарушениях отношения к себе и т. д. Вовне внутренняя негативная эмоциональность проявляет себя в отчуждении, нарушениях отношения к другим и неспособности на отклик в их отношении, во взаимных непризнании и недоверии, диссоциальности. Закономерная и неразрывная связь внутреннего и внешнего в жизни личности позволяет определить совокупность описанных выше нарушений как ее социально-эмоциональные дефициты. Мы полагаем, что подобная дефицитарность человека складывается уже на ранних этапах его онтогенеза и может усугубляться внешними и внутренними условиями его жизни. Возможность превращения в устойчивую характеристику личности, злокачественного влияния на важнейшие сферы ее функционирования и перехода в особый дисгармонический вариант дизонтогенеза по В.В. Лебединскому актуализирует научный анализ содержания и

характеристик социально-эмоциональных дефицитов.

Целями настоящей работы являются анализ и описание социально-эмоциональных дефицитов личности как системного образования, имеющего инвариантное строение и вариативные проявления в зависимости от типа отклоняющегося развития.

Теоретический анализ и синтез изучаемых феноменов осуществлялись нами на пересечении гуманитарных и естественнонаучных подходов к исследованиям личности: нейробиологии, психологии личности, возрастной, специальной психологии, патопсихологии. Методами исследования выбраны междисциплинарный сравнительный, категориальный и генетический анализ конструкторов ментализации и модели психического.

Проблема феномена социально-эмоциональных дефицитов в отечественной специальной и клинической психологии

В рамках исследований отклоняющегося социально-эмоционального развития личности выделяются два основных подхода: патопсихологический (собственно клинический) и специально-психологический. В оте-

чественной специальной психологии наиболее близкими проблемам социально-эмоциональных дефицитов выступают модель дисгармонического развития (К.С. Лебединская, В.В. Лебединский), теория базальной аффективной регуляции эмоционального контакта человека с миром (О.С. Никольская, В.В. Лебединский, М.К. Бардышевская) и разработанный на ее основе подход к психокоррекции нарушений эмоционально-личностной сферы ребенка (М.М. Семаго и Н.Я. Семаго). Показательной моделью дисгармонического психического развития В.В. Лебединский определил психопатии и патологическое развитие личности, основанные на дизонтогенезе эмоционально-волевой сферы [Лебединская, Лебединский, 2019]. Собственно психопатия представляет собой стойкий дисгармонический дизонтогенез, проявляющийся в трех основных вариантах. В одном из них патология фиксируется главным образом в области базального аффекта (например, шизоидная психопатия): при относительной сохранности интеллекта недоразвитыми оказываются базальные эмоции и слабо интенсивны влечения, связанные с инстинктивными побуждениями. В другом варианте (истероидная психопатия) чрезмерно возбудимая инстинктивно-аффективная сфера интенсивно воздействует на интеллектуальные процессы и личность в целом, и они начинают обслуживать требования базального аффекта и влечений. Наконец, в третьем вари-

анте (органические психопатии) базальные и высшие эмоции недоразвиты, влечения расторможены (вплоть до патологии), контроль интеллекта ограничен из-за его низкого уровня или из-за нестойкости интеллектуальной мотивации. Общей характеристикой описанных вариантов дисгармонического психического развития является патологическая перестройка системы отношений интеллект – аффект по параметрам интенсивности и контроля.

Согласно концепции базальной аффективной регуляции (БАР), чрезмерное усиление (гиперсензитивность) или сужение (гипосензитивность), ослабление или повреждение одного из уровней системы БАР определяет общую аффективную дезадаптацию ребенка и аффективную дефицитарность его личности [Никольская, 2020]. В условиях такой дезадаптации дефицитарными становятся социальные контакты ребенка, при этом нарушение определенного уровня БАР накладывает свой отпечаток на эти контакты. На уровне аффективной экспансии тонизируют агрессивные и разрушительные действия или преобладает рассеянно-созерцательное, либо апатичное состояние; на уровне аффективной коммуникации – поведение избегания или разрушения контакта со взрослым; на уровне символических регуляций эмоциональных процессов – искажение дифференциации опыта со сдвигом в сторону неприятного и т. д.

Заметим, что выраженные гипер- и гипофункции каждого из уровней БАР соотносятся с определенными расстройствами личности: возбудимость, истеровозбудимость, циклоидность – астеническая психопатия (аффективные стереотипы); экспансивность, истерическая психопатия, истеровозбудимость – сенситивность и психастения (аффективная экспансия); конформность – параноидальная психопатия (символические регуляции эмоциональными процессами).

В типологии отклоняющегося развития Н.Я. Семаго, М.М. Семаго социально-эмоциональные дефициты характеризуют, прежде всего, группу асинхронного развития, на первом плане в которой диспропорции и асинхронии в развитии высших психических функций [Семаго, 2014]. Нарушение прин-

ципа гетерохронии в развитии приводит к сложным сочетаниям недоразвития, ускоренного и искаженного развития отдельных функций и базовых их составляющих.

Дисгармоническое развитие как вариант асинхронного развития характеризует специфика дисфункции уровней и сдвиг пропорций в их развитии при сохранении общей структуры и иерархических отношений БАР. Критерием выделения подгрупп служит направленность реакций личности: экстрапунитивная реакция (в терминологии С. Розенцвейга) на окружение, внешнее препятствие или интрапунитивная – на себя, с принятием собственной ответственности и вины. В таблице 1 систематизированы характеристики детей с дисгармоническим развитием.

Таблица 1.

Типология дисгармонического развития [Семаго, 2014]

<i>Поведение и эмоционально-личностные проявления</i>	<i>Нарушения структуры БАР</i>
Экстрапунитивный тип	
Нарочито независимы, демонстративны. Высокий уровень притязаний, завышенные самооценка и требовательность к окружающим. Раздражительность, легкие переходы от дисфории к эйфории. Хорошая ориентация в проявлениях эмоций по отношению к себе со стороны других, но отсутствие эмпатии и контроля своих эмоций по отношению к ним. Нет потребности в постоянстве окружения, поиск все новых социальных условий и «объектов» приложения своих эмоциональных экспансий. Риск асоциального поведения, чаще группового характера	Гиперфункция уровня эмоциональной экспансии. Свообразие уровня эмоционального контроля. Невыраженная гиперфункция уровня стереотипов
Интрапунитивный тип	
Эмоциональные реакции направлены «вовнутрь» и сочетаются со сверхсамоконтролем и сверхсамокритичностью. Робость, неуверенность в себе; трудности вступления в контакт, выраженная потребность в поддержке взрослых. Часто отмечаются навязчивости, элементы ритуализации, инертность способов эмоционального взаимодействия	Гипофункции уровней эмоциональной экспансии и стереотипов. Патологически высокое развитие регуляторных функций

<i>Поведение и эмоционально-личностные проявления</i>	<i>Нарушения структуры БАР</i>
Апатический тип	
У детей отсутствуют детские интересы и живость реагирования. В предподростковом и подростковом возрасте – вялость, безразличие, отсутствие интересов, опустошенность. «Пассивный» негативизм и безразличие к результатам собственной деятельности и к их оценке	Значительная гипофункция уровня полевой реактивности. Выраженная недостаточность всей системы аффективной тонизации определяет грубое снижение жизненного тонуса. Гипофункции надстраивающихся над ним уровней.

В анализируемой типологии (таблица 1) варианты развития соотносятся, как и у В.В. Лебединского, с клиническими диагнозами МКБ-9 и МКБ-10. Для экстрапунитивного типа – это формирование истерической личности, с невротоподобными, характерологическими и патохарактерологическими реакциями (у детей); психопатиями возбудимого типа, патологическим формированием личности, истерическими неврозами (у подростков). Интрапунитивный вариант предполагает формирование личности по тормозному типу с невротоподобными реакциями, невротическим развитием личности, неврозом навязчивых состояний; психопатиями тормозного типа; а также с различными вариантами психосоматического развития; расстройствами поведения, вызывающими оппозиционные расстройства. Наконец, «смазанные» симптомы апатического типа связывают с началом процессуального эндогенного заболевания.

МКБ-11 [МКБ-11, 2022] исключила саму классификацию расстройств личности в силу их смешанности (например, социопатия в сочетании с нарциссизмом и исте-

роидностью), разной выраженности, общего диагноза у пациентов с непохожим поведением, большого числа «неуточнённых расстройств личности», усложнявших диагностику и терапию. Предложенная система доменов (сочетаний черт характера) психологизировала и социализировала клинический подход, сблизив его с пониманием развития личности как дисгармоничной, а характеристик такой личности – как ее социально-эмоциональных дефицитов и дисфункций.

Анализ списка и содержания доменов позволяет увидеть достаточно распространенные в современном социуме следующие характеристики.

Негативная эмоциональность: склонность к тревоге, гневу, ненависти к самому себе, раздражительности, ранимости, депрессии и т. п., часто в ответ на незначительные объективные или субъективные стрессоры.

Отчуждение: холодность, скрытность, пассивность и нехватка решительности; сниженная способность испытывать и выражать эмоции, особенно положительные (включая удовольствие).

Диссоциальность: чётрость, неспособность к эмпатии, агрессивность, жестокость, неспособ-

ность или нежелание поддерживать просоциальное поведение.

Расторможенность: безответственность, импульсивность без учёта рисков и последствий, отвлекаемость и неосторожность.

Ананкастность: перфекционизм, навязчивые персеверации, эмоциональное и поведенческое напряжение, упрямство, рассудительность, аккуратность, потребность следовать правилам и выполнять обязательства.

(Дополнительный домен паттерна пограничности выделен для лиц с признаками пограничного расстройства.)

Систематизация клинических форм основана на выяснении степени выраженности доменов. Так «личностные затруднения», вызванные выраженными особенностями личности, оцениваются как акцентуация характера и диагнозом не являются. При умеренной степени проблемы затрагивают лишь часть областей функционирования личности (например, проблемы саморегуляции при сохранённых способностях к сочувствию и близости) и могут не проявляться в некоторых ситуациях и ролях. В выраженной степени проблемы личности затрагивают уже множество областей ее функционирования и, как следствие, значительно, постоянно и устойчиво нарушают и дезорганизуют ее социальные роли и отношения, часто сопровождаясь самоповреждениями или причинением вреда другим. Наконец, тяжёлые степени расстройства личности глубоки и диффузны, вовлекают боль-

шую часть или все стороны ее функционирования.

Итак, анализ концепций дисгармонического развития в отечественной специальной психологии, прямо связанных с проблемой социально-эмоциональных дефицитов, отчетливо демонстрирует их генетическую связь с детской патопсихологией и психиатрией. Однако, акцентируя дисфункциональность аффективной и поведенческой сфер, эти концепции оставляют «за кадром» проблемы адаптационных стратегий дисгармоничной личности и лежащего в их основе перцептивно-аффективно-когнитивного единства ментализации и модели психического.

Конструкты ментализации и модели психического как основа социально-эмоциональных дефицитов

Современные исследователи в области антропологии, нейробиологии, психологии личности, клинической и социальной психологии все чаще в качестве базального основания или условия развития личности и его расстройств рассматривают ментализацию, «theory of mind» (ToM), «модель психического». Рассмотрим подробнее эти конструкты.

Ментализация интегрирует ряд сложных психологических феноменов.

Ментальные состояния образуют и отражают наш внутренний опыт: наши мотивы, потребности, чувства, мысли, желания, цели; при этом главные функции ментализации – формировать репрезентации

происходящего с нами в нашем сознании [Пестов, 2016; Бейтман, Фонаги, 2014]. В отношении Я это означает: а) сводить телесное, эмоциональное и когнитивное в единое целое: *понимаю, что со мной и могу о себе рассказать*; б) поддерживать стабильность саморепрезентации: *могу подумать чужую мысль и затем вернуться к собственным*; в) увидеть себя глазами другого.

В отношении Другого функции ментализации вербализуются через «позволить себе»: а) принять как данность наличие у Другого его собственного, отличного от нашего сознания; б) не использовать свои проекции как единственный ориентир его понимания; в) признать Другого субъектом Я–Ты отношений, необхо-

димых для удовлетворения собственной мета-потребности в аффилиации и признании.

Способами познания мира и отношений между людьми, необходимого нам для построения гипотез о своем и чужом поведении, выступают ментальные репрезентации. И, наконец, продукты ментализации объединяют наши умения «схватывать» свое и другого человека ментальные состояния, интерпретировать и репрезентировать их, и на этой основе объяснять и прогнозировать свое и чужое поведение.

Феномен «модель психического» в отечественной психологии соответствует принятому за рубежом термину «Theory of mind», или ТоМ.

Таблица 2.

Интеграция и дифференциация психических феноменов в моделях психического / ТоМ [Иосифян, 2020]

<i>Критерий различия моделей</i>	<i>Структурные компоненты</i>
Последовательность развития	Желания, различение мнений, доступность знаний, понимание неверных мнений и скрытых эмоций.
Осознанность или спонтанное приписывание другим их ментальных состояний	Эксплицитные и имплицитные модели.
Источник информации о ментальных состояниях других	Перцептивный (непосредственно данная информация – выражение лица, интонации и т. п.) и когнитивный (знания и контекстуальные сведения).
Объект понимания	«Горячий» аффективный (что чувствует Другой) и «холодный» когнитивный (что он думает). (А также волевой / конативный компонент – попытки влиять на чужое ментальное состояние.)

В исследованиях моделей психического / ТоМ выявлены и описаны [Бовина, 2020; Cuff, 2014]:

– возрастная и гендерная специфика взаимодействия их компонентов;

– связи уровня развития ТоМ с уровнем развития рефлексии, моральных представлений, эмпатии, стратегического социального планирования и целенаправленного социального поведения;

– специфика когнитивного и аффективного типов эмпатии в ее личностной или ситуативной природе, в связи с поведением и особенностями ее объекта, а также с пониманием причин ее возникновения ее субъектом;

– связи конгруэнтности/неконгруэнтности эмоциональных проявлений эмпатии с ее автоматизмом (в нейронауках) или подконтрольностью;

– автономность конструкторов понимания эмоций, «чтения» по глазам и т. д.

Вопрос о соотношении ментализации и модели психического в онтологическом и генетическом аспектах остается дискуссионным. Мы придерживаемся мнения ученых [Сергиенко с соавт. 2018; Dennis, 2013], определяющих ментализацию, во-первых, генетически более ранним конструктором и предсознательным феноменом, во-вторых, более широким понятием. С этой точки зрения модель психического является репрезентативной теорией сознания и операционализирует ментализацию, в том числе в форме социально-эмоциональных дефицитов личности.

В русле подхода к личности как к живой самоорганизующейся системе, ментализация является ее подсистемой, функционирующей в режиме двух видов связей [Соколова, Андреюк, 2018]. Внутри подсистемы ментализации взаимосвязаны и взаимодействуют (в разных позициях и отношениях) ее базовые компоненты: аффективные (эмоци-

ональный вклад и тон отношений, эмпатия) и когнитивные (дифференцированность и понимание социальной причинности). Межсистемные связи со средой через отношения с другими людьми реализуются [Hastings, 2014; Lang, 2015]: а) в распознавании, идентификации и понимании эмоций других; б) в эмоциональном резонансе, контроле и саморегуляции; в) в эмпатии или манипулятивных установках (особенно при снижении аффективного компонента).

Социально-эмоциональные дефициты личности

как самоорганизующаяся система

В предложенной нами модели системной самоорганизации социально-эмоциональных дефицитов личности выделены их генетически и функционально взаимосвязанные кластеры [Шаповал, 2022].

1. Предиспозиции:

– генотипические – дефициты и абнормальная активация нейронных основ и гормонального статуса;

– функционируют в качестве органической базы формирования, развития, функционирования ментализации и модели психического;

– социально-эмоциональные – деструктивные типы аттачмента и привязанностей.

2. Системные вторичные психологические образования: нарушения ментализации → дисгармоничность границ и пространства Я → деформации модели психического → компенсаторные дисфункциональные адаптации.

Кратко опишем названные кластеры.

Исследования генотипических predispositions расстройств психики, личности и поведения показали, что изменения мозговых механизмов медиации задач ментализации коррелируют с нарушениями ТоМ [Шипкова, 2018; Fletcher, 1995], с психическими и психопатическими расстройствами [Kozhuharova, 2020; Meffert, 2013]. Установленная в онтогенезе мозговой организации ТоМ, важна уже в пренатальном периоде гонадных гормонов и особенно тестостерона [Юдина, 2017; Auyeung B., Baron-Cohen, 2013]: его рост коррелирует со снижением социального и эмоционального развития и вне связи с полом увеличивает показатели аутизма. При РАС, шизофрении и ядерных расстройствах личности изменены перекрытия и взаимосвязи эмоциональной и когнитивной субсистем с амигдалой, отвечающей за эмоции страха, злости, отчаяния и дефицит эмоционального отклика на чужие страдания. «Отсутствие ключей» к социальным стимулам и проблемы эмоционального обучения лиц с расстройствами личности (пограничным и антисоциальным) и РАС коррелируют с абнормальной активацией в миндалине (паралимбическая система) и дефицитом префронтальной коры.

Формирование и развитие на описанной выше основе дефицитных психологических образований, позволяют объяснить идеи

Л.С. Выготского [Тхостов, 2020]. Осложнения и реструктуризации натуральных функций человека (измененных – как показано выше) в процессе их развития делают их дефицитными в плане их взаимодействий с требованиями и ограничениями социума. На этой измененной почве формируется модель психического с дефицитами более высокого уровня – социально-эмоциональными.

В детстве (между 3 и 6 годами) модель психического имеет два уровня (агент и наивный субъект) и преобразует в своем развитии единичные разрозненные репрезентации в ситуативные и внеситуативные модели [Сергиенко с соавт., 2018]. Их дефицитность проявляется в понимании эмоций, причин поведения других людей на основе их внутренних состояний, обмана.

Как говорилось выше, натуральные генотипические predispositions ментализации и модели психического реализуют себя во взаимодействиях с социумом; в раннем детстве это интерактивные процессы системы раннего аттачмента – не просто привязанности, но эмоциональной связи высокого порядка (Дж. Боулби; М. Эйнсворт). Раннюю привязанность характеризуют эмоциональная значимость, постоянство и стабильность установленной связи; субъектность, или незаменимость объекта аттачмента и стремление к непосредственной близости с ним; психическая травматизация в случае разрыва отношений. Одним

из определяющих критериев является поиск безопасности и гомеостаза в рамках отношений, но нарушение любой из вышеназванных характеристик делает аттачмент патологическим и ведет к существенному дискомфорту.

Первые ментальные репрезентации Я и Другого возникают у ребенка именно в процессах аттачмента, образуя затем его внутренние «рабочие модели» (фреймы, сценарии, алгоритмы) выстраивания социальных взаимодействий. В последующем развитии личности эти модели будут управлять когнитивной обработкой социальной информации, реакциями на угрозы (эмоциональными и физиологическими) и в целом социальным поведением.

Эмпирически установлено, что характер патологического аттачмента является прямой угрозой ментализации, Я-концепции ребенка и тесно связан с социально-эмоциональными дефицитами [Клименкова, 2018; Viddal, Berg-Nielsen, 2015]. Растворяющийся-избегающий аттачмент коррелирует, во-первых, с подавлением, минимизацией и недооценкой своих негативных эмоций; во-вторых, с игнорированием или избеганием негативных эмоций окружающих; в-третьих, с подавлением чувства сопереживания и с агрессивными стратегиями регуляции эмоций. Неадекватный, дезорганизованно-дезориентированный аттачмент, в свою очередь, сопрягается с плохим пониманием собственных эмоций, с

неумением их контролировать и управлять ими, со слабой способностью чувствовать и понимать чувства и мысли других людей. Не менее деструктивны для ментализации и модели психического озаченный тип аттачмента и психологический манипулятивный абьюз, снижает доверие к объекту аттачмента и способности к адекватной ментализации.

Исследования механизмов эмпатии показали, что с аттачментом ее связывают нейробиологические процессы эмоциональной регуляции [Stern, Cassidy, 2018]. Не менее значимы, однако, разговоры родителей с детьми о чувствах, форма их контроля и эмоциональное состояние матери (депрессивная мать затрудняет регуляцию ребенком сильного возбуждения и снижает ментализационную проработку чужой боли в его мозге) [McGinley, 2018; O'Reilly, Peterson, 2014]. При этом в незрелой ментализации ребенка мотив и результат аттачмента слиты, и он не может фиксировать неспособность матери к эмпатии и манипуляции с ее стороны («Буду любить тебя, если ты...»). Остающиеся «нементализованные» чувства «плохого Я», стыда и вины искажают Я-концепцию ребенка [Малейчук, 2019; Пестов, 2016; Lang, 2015]. Его ментализации оказываются стойко нарушенными или он отказывается от них под страхом их наказуемости или признания их бессмысленности.

Ослабления и/или искажения ментализации и ментальных репрезентаций многообразны и коррелируют с различными расстройствами психики и личности [Соколова, Андреев, 2018; Бейтман, Фонаги, 2014; Crespi, Vadcock, 2008]. Гиперактивация модели психического при биполярном расстройстве, шизофрении и ее гипоактивация при РАС сочетаются с гипер- и гипоментализацией в приписывании эмоций, намерений, убеждений другим людям. Псевдоментализация в форме парааутизма парадоксально соединяет «как бы» независимость от присутствия Другого с абсолютной зависимостью от своих аутистически-эгоцентрических фантазий и с манипуляциями Другими.

Конкретность, когнитивная упрощенность, дефицитарность символизации и осознанности редуцируют понимание себя и Другого, и, как следствие, обедняют и фракционируют «ментализационное поле»: не репрезентированные или не интегрированные эмоции, переживания, ситуации в его структуре отсутствуют. Формирующиеся в этих условиях границы Я (как звено в становлении социально-эмоциональных дефицитов) закономерно становятся дисфункциональными, смешивая, слишком жестко разграничивая, искажая фантазийные и реальные образы и пространства Я и Другого.

Согласно нашим данным [Шаповал, 2019], дисфункции границ Я и ментализации взаимодействуют и

взаимно усиливают друг друга. Так у «текущего Я» ментализации снижены или подавлены, и потому границы чрезмерно тонки, доступны для проникновения, уязвимы к стрессу границы, что не позволяет ребенку сориентироваться в Я, установить границы с Не-Я и сгладить самоотчуждение. И напротив: наличие гипо-, псевдо-, компартментализации делает границы Я непроницаемыми и ригидными; они изолируют и игнорируют отдельные суб-Я, закрывают для них **обмен репрезентациями** и чувствами. В итоге «опыт границы» ребенка в эмоциональных контактах со средой редуцируется, а адаптивный стиль как часть модели психического деформируется.

Деформации моделей психического проявляют себя в дихотомии мира и Я на «хорошее–плохое», «сильное–слабое» и т. п., сужающей способность и возможности диалога, в том числе внутреннего. На этом дисфункциональном фоне ребенок вынужден выстраивать компенсаторные адаптации к собственным социально-эмоциональным дефицитам и, как правило, дезадаптивные, так как в силу недостаточного опыта более или менее зрелые копинг-стратегии еще не выработаны [Ware, 1983].

Уже у младенцев фиксируется появление «выживающих» адаптаций; позже они начинают проявлять себя в шизоидном, антисоциальном, параноидном адаптивных стилях в рамках моделей психического. В

дошкольном детстве формируются «исполняющие» способы адаптации к ожиданиям родителей: пассивно-агрессивный, обсессивно-компульсивный, гистрионический [Young, Klosko, Weishaar, 2006]. Становясь центром Я и всех основных ментализаций, ранние дезадаптивные компенсаторные схемы надстраиваются над описанными выше звеньями социально-эмоциональных дефицитов, расширяют и укрепляют их систему. Все способы удовлетворения социально-эмоциональных потребностей личности – в связях и отталкиваниях, в автономии и привязанностях (и т. д.) – системно искажаются.

Итак, анализ социально-эмоциональных дефицитов личности как системного образования позволяет констатировать инвариантность его структуры и вариативность проявлений дисфункциональных личностных адаптаций в зависимости от типа дисгармонического развития (табл. 1).

Дети и подростки с автономной интернальной ориентацией будут адаптироваться с помощью эмоциональной изоляции, холодности, отчуждения и самоотчуждения, манипуляций и подавления. На фоне дефицита у таких детей эмоционального ресурса переживания ситуации и социальных чувств долга, благодарности, эмпатии и страха или нежелания устанавливать эмоционально значимые отношения их поведенческими стратегиями могут

стать дистанцирование, «играизация», социальная мимикрия.

Личностными адаптациями детей и подростков с нарушениями автономии и экстернальной, контролируемой извне ориентацией будут стратегии эмоциональной экспансии: расторможенная привязанность, импульсивность и безответственность в отношениях на фоне скрываемой пассивной агрессии. Дефицит эмоционального резонанса и регуляции, аутосимпатии и самоинтереса в сочетании с тревожностью и ранимостью, страхами одиночества, интимности и «покинутости» определяют выбор стратегий созависимости.

Заключение

Подходы к психотерапии и психокоррекции расстройств личности и поведения достаточно широко представлены в школах гештальт-терапии, рационально-эмотивной терапии, в психосинтезе, транзактивной игровой, кататимно-имагинативной, личностно-ориентированной реконструктивной психотерапии, а также в интегративном подходе в детской и подростковой психотерапии. Идеальной целью стимуляции резервов и механизмов БАР как фундамента высших личностных структур [Семаго, 2014] называется формирование адаптивных и устойчивых поведенческих механизмов, обеспечивающих овладение ребенком доступных ему способов саморегуляции аффектов как условия развития его само-

сознания и социально-адекватных его возрасту отношений.

Не менее важной мы считаем цель «расформирования» и «реформирования» уже сложившихся у ребенка или подростка с дисгармоническим развитием компенсаторных и дефицитарных в социально-эмоциональном плане личностных адаптаций, ментальных репрезентаций и модели психического. При этом в коррекции социально-эмоциональных дефицитов необходимо учитывать и системные факторы их стойкости.

Уже сложившиеся компенсаторные способы адаптации санкционированы на глубинном, неосознаваемом уровне Я, в ситуациях социально-эмоциональной неопределенности или нестабильности они реализуются автоматически в силу стремления Я удержать свою непрерывность.

Система обладает здоровой инерцией и самозащитой от интервенций, поэтому сопротивление психокоррекционным (и воспитательным) воздействиям можно считать закономерным, особенно на начальных этапах.

Учитывая стойкость накопившихся негативных репрезентаций Других, поддерживаемую неудачными

контактами с другими, мало поставить цель ликвидации социально-эмоциональных дефицитов. Изменение модели психического требует отказа от прежних стереотипных ментализаций и создания для себя новых задач адаптации, иначе паттерны социально-эмоциональных дефицитов будут циклично замыкаться на самих себе.

Таким образом, понимание социально-эмоциональных дефицитов как системно детерминированной составляющей дисгармонического развития личности расширяет предложенные подходы к его психотерапии, психокоррекции, психоконсультированию. В выборе методов и средств в практиках психологической помощи лицам с дисгармоническим развитием необходимо ориентироваться на содержание его отдельных подсистем: перцепции, аффекта, когниций. Наконец, должны учитываться и системные эффекты социально-эмоциональных дефицитов: двулинейность их связей в обмене энергией и информацией, способность системы самоподкрепляться и самодостраиваться, ее резистентность и возможности регуляции, влияние которых неоднозначно.

Библиографический список

1. Бейтман Э. Лечение пограничного расстройства личности с опорой на ментализацию : практическое пособие / Э. Бейтман, П. Фонаги. Москва : «Институт общегуманитарных исследований», 2014. 248 с.
2. Бовина И. Б. Исследование эмпатии: критический анализ и новые перспективы // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 88 – 95.

3. Иосифян М. А. Мозговые механизмы нарушения модели психического при расстройствах аутистического спектра и шизофрении: обзор данных МРТ / М.А. Иосифян, Е.А. Мершина, Д.А. Баженова, В.Е. Сеницын, О.М. Ларина, Е.В. Печенкова // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 1. С. 17 – 46.
4. Клименкова Е. Н. Качество привязанности и способность к эмпатии в подростковом возрасте // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26. №4. С. 119 – 131.
5. Лебединская К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте / К.С. Лебединская, В. В. Лебединский. Москва : Академический проект, 2019. 303 с.
6. Малейчук Г. И. Парадоксы симптома. Системно-аналитический подход в работе с психосоматическим симптомом. Москва : Академический проект, 2019. 245 с.
7. МКБ-11 (Международная классификация болезней 11 пересмотра). URL: <https://icd11.ru/> (дата обращения: 18.07.2023).
8. Никольская О. С. Аффективная сфера как система смыслов, организующих сознание и поведение. Москва : Наука, 2020. 440 с.
9. Пестов М. Я – не-Я или исследование неполноты идентичности. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2016. 116 с.
10. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития: модель анализа и ее использование в практической деятельности / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. Москва : Генезис, 2014. 400 с.
11. Сергиенко Е. А. Модель психического – способность понимания мира людей / Е. А. Сергиенко, Е. И. Лебедева, А.Ю. Уланова // Разработка понятий современной психологии / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. Москва : изд-во Ин-та психологии РАН, 2018. С. 269–342.
12. Соколова Е. Т. Влияние манипулятивных установок на особенности ментализации пациентов с шизотипическими расстройствами / Е. Т. Соколова, К. О. Андреев // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, №1. С. 78 – 86.
13. Тхостов А. Ш. Идеи Л.С. Выготского в контексте клинической психологии // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, №2. С. 78 – 88.
14. Шаповал И. А. Дефицитарность границ Я как фактор нарушений ментализации и внутреннего диалога при самоотчуждении // Вектор науки ТГУ. 2019. № 3 (38). С. 54 – 60.
15. Шаповал И. А. Социально-эмоциональные дефициты личности: системная самоорганизация и векторы динамики // Развитие личности. 2022. № 1. С. 81 – 99.
16. Шипкова К. М. Мозговая организация «модели психического» // Медицинская психология в России. 2018. Т. 10, № 3. С. 1 – 9.
17. Юдина Т. О. Роль врожденных и средовых факторов в развитии эмпатии: обзор зарубежных исследований // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 2. С. 13 – 23.
18. Auyeung B., Baron-Cohen S. Prenatal and postnatal testosterone effects on human social and emotional behavior // Understanding Other Minds. Perspectives from developmental social neuroscience / Ed. by S. Baron-Cohen, M. Lombardo, H. Tager-Flusberg. Oxford: Oxford Univ. Press, 2013. P. 308 – 325.

19. Crespi B., Badcock C. Psychosis and autism as diametrical disorders of the social brain // Behavioral and Brain Sciences, 2008. Vol. 31. № 3. P. 241 – 261.
20. Cuff B., et al. Empathy: a review of the concept // Emotion review. 2014. Vol. 7. P. 1 – 10.
21. Dennis M., et al. Cognitive, affective, and conative theory of mind (ToM) in children with traumatic brain injury // Developmental Cognitive Neuroscience, 2013. Vol. 5. P. 25 – 39.
22. Fletcher P.C., et al. Other minds in the brain: A functional imaging study of “theory of mind” in story comprehension // Cognition, 1995. Vol. 57. № 2. P. 109 – 128.
23. Hastings P.D., Miller J.G. Autonomic regulation, polyvagal theory, and children’s prosocial development // The multidimensionality of prosocial behavior: Biological, socialization, and contextual perspectives / L.M. Padilla-Walker, G. Carlo (eds.). New York: Oxford University Press, 2014. P. 112 – 127.
24. Young J., Klosko J., Weishaar M. Schema therapy: A Practitioner's Guide. N.Y., Guilford Press, 2006. 436 p.
25. Kozhuharova P., et al. Neural correlates of social cognition in populations at risk of psychosis: A systematic review // Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 2020. Vol. 108. P. 94–111.
26. Lang A. Machiavellianism and early maladaptive schemas in adolescents // Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 87. P. 162 – 165.
27. McGinley M. Can hovering hinder helping? Examining the joint effects of helicopter parenting and attachment on prosocial behaviors and empathy in emerging adults // Journal of Genetic Psychology. 2018. Vol. 179 (2). P. 102 – 115.
28. Meffert H., Gazzola V., den Boer J.A. et al. Reduced spontaneous but relatively normal deliberate vicarious representation in psychopathy // Brain. 2013. 136 (8). P. 2550-2562.
29. O'Reilly J., Peterson C.C. Theory of mind at home: linking authoritative and authoritarian parenting styles to children's social understanding // Early Child Development and Care, 2014, 184 (12), 1934 – 1947.
30. Stern J.A, Cassidy J. Empathy from infancy to adolescence: An attachment perspective on the development of individual differences // Developmental Review. 2018. Vol. 47. P. 1 – 22.
31. Viddal K.R., Berg-Nielsen T.S., et al. Secure attachment promotes the development of effortful control in boys // Attachment & Human Development. 2015. Vol. 17 (3). P. 319 – 335.
32. Ware P. Personality Adaptations: Doors to Therapy. Transactional Analysis Journal, 1983. 13 (1). P. 11 – 19.

Reference list

1. Bejtman Je. Lechenie pograničnogo rasstrojstva lichnosti s oporoj na mentalizaciju : praktičeskoe posobie = Mentalization-based treatment of borderline personality disorder : a practical manual / Je. Bejtman, P. Fonagi. Moskva : «Institut obshheg-umanitarnyh issledovanij», 2014. 248 s.

2. Bovina I. B. Issledovanie jempatii: kriticheskij analiz i novye perspektivy = Empathy research: critical analysis and new perspectives // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2020. Tom 16. № 1. S. 88–95.

3. Iosifjan M. A. Mozgovye mehanizmy narushenija modeli psihicheskogo pri rasstrojstvah autisticheskogo spektra i shizofrenii: obzor dannyh MRT = Brain mechanisms of mental model disruption in autism spectrum disorders and schizophrenia: a review of MRT data / M.A. Iosifjan, E.A. Mershina, D.A. Bazhenova, V.E. Si-nicyn, O.M. Larina, E.V. Pechenkova // Klinicheskaja i special'naja psihologija. 2020. Tom 9. № 1. S. 17–46.

4. Klimenkova E. N. Kachestvo privjazannosti i sposobnost' k jempatii v podrostkovom vozraste = Affection quality and empathic capacity in adolescence // Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija. 2018. T. 26. №4. S. 119–131.

5. Lebedinskaja K. S. Narushenija psihicheskogo razvitija v detskom i podrostkovom vozraste = Mental development disorders in childhood and adolescence / K.S. Lebedinskaja, V. V. Lebedinskij. Moskva : Akademicheskij proekt, 2019. 303 s.

6. Malejchuk G. I. Paradoksy simptoma. Sistemno-analiticheskij podhod v rabote s psihosomaticheskim simptomom. = Paradoxes of the symptom. System-analytical approach when working with a psychosomatic symptom. Moskva : Akademi-cheskij proekt, 2019. 245 s.

7. MKB-11 (Mezhdunarodnaja klassifikacija boleznej 11 peresmotra). = ICD-11 (International Classification of Diseases of the 11th revision). URL: <https://icd11.ru/> (data obrashhenija: 18.07.2023).

8. Nikol'skaja O. S. Affektivnaja sfera kak sistema smyslov, organizujushhij soznanie i povedenie. = Affective sphere as a system of meanings organizing consciousness and behavior. Moskva : Nauka, 2020. 440 s.

9. Pestov M. Ja – ne-Ja ili issledovanie nepolnoty identichnosti. = Me – not-me or examining the incomplete identity. Moskva : Institut obshhegumanitarnyh issledovanij, 2016. 116 s.

10. Semago M.M., Semago N.Ja. Tipologija otklonjajushhegosja razvitija: model' analiza i ee ispol'zovanie v prakticheskoj dejatel'nosti = A typology of deviant development: a model of analysis and its practical use / M. M. Semago, N. Ja. Semago. Moskva : Genezis, 2014. 400 s.

11. Sergienko E. A. Model' psihicheskogo – sposobnost' ponimaniya mira lju-dej = A model of the psychic as the ability to understand the human world / E. A. Ser-gienko, E. I. Lebedeva, A.Ju. Ulanova // Razrabotka ponjatij sovremennoj psiho-logii / pod red. A. L. Zhuravleva, E. A. Sergienko. Moskva : izd-vo In-ta psiholo-gii RAN, 2018. S. 269–342.

12. Sokolova E. T. Vlijanie manipuljativnyh ustanovok na osobennosti men-talizacii pacientov s shizotipicheskimi rasstrojstvami = The influence of ma-nipulative attitudes on mentalization of patients with schizotypal disorders / E. T. So-kolova, K. O. Andrejuk // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2018. T. 14, №1. S. 78–86.

13. Thostov A. Sh. Idei L.S. Vygotskogo v kontekste klinicheskoy psihologii = L.S. Vygotsky's ideas in terms of clinical psychology // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2020. T. 16, №2. S. 78–88.

14. Shapoval I. A. Deficitarnost' granic Ja kak faktor narushenij mentali-zacii i vnu-trennego dialoga pri samootchuzhdenii = Deficiency of the I boundaries as a factor of

mentalization and internal dialogue disorders in self-alienation // *Vektor nauki TGU*. 2019. № 3 (38). S. 54–60.

15. Shapoval I. A. Social'no-jemocional'nye deficiency lichnosti: sistem-naja samoorganizacija i vektory dinamiki = Socio-emotional personality deficiencies: Systemic self-organization and vectors of dynamics // *Razvitie lichnosti*. 2022. № 1. S. 81–99.

16. Shipkova K. M. Mozgovaja organizacija «modeli psihicheskogo» = Brain organization of "the psychic model" // *Medicinskaja psihologija v Rossii*. 2018. T. 10, № 3. S. 1–9.

17. Judina T. O. Rol' vrozhdennyh i sredovyh faktorov v razvitii jempatii: obzor zarubezhnyh issledovanij = The role of innate and environmental factors in the development of empathy: a review of foreign studies // *Kul'turno-istoricheskaja psihologija*. 2017. T. 13. № 2. S. 13–23.

18. Auyeung B., Baron-Cohen S. Prenatal and postnatal testosterone effects on human social and emotional behavior // *Understanding Other Minds. Perspectives from developmental social neuroscience* / Ed. by S. Baron-Cohen, M. Lombardo, H. Tager-Flusberg. Oxford: Oxford Univ. Press, 2013. P. 308–325.

19. Crespi B., Badcock C. Psychosis and autism as diametrical disorders of the social brain // *Behavioral and Brain Sciences*, 2008. Vol. 31. № 3. P. 241–261.

20. Cuff B., et al. Empathy: a review of the concept // *Emotion review*. 2014. Vol. 7. P. 1–10.

21. Dennis M., et al. Cognitive, affective, and conative theory of mind (ToM) in children with traumatic brain injury // *Developmental Cognitive Neuroscience*, 2013. Vol. 5. P. 25–39.

22. Fletcher P.C., et al. Other minds in the brain: A functional imaging study of “theory of mind” in story comprehension // *Cognition*, 1995. Vol. 57. № 2. P. 109–128.

23. Hastings P.D., Miller J.G. Autonomic regulation, polyvagal theory, and children’s prosocial development // *The multidimensionality of prosocial behavior: Biological, socialization, and contextual perspectives* / L.M. Padilla-Walker, G. Carlo (eds.). New York : Oxford University Press, 2014. P. 112–127.

24. Young J., Klosko J., Weishaar M. Schema therapy: A Practitioner's Guide. N.Y., Guilford Press, 2006. 436 p.

25. Kozuharova P., et al. Neural correlates of social cognition in populations at risk of psychosis: A systematic review // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2020. Vol. 108. P. 94–111.

26. Lang A. Machiavellianism and early maladaptive schemas in adolescents // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 87. P. 162–165.

27. McGinley M. Can hovering hinder helping? Examining the joint effects of helicopter parenting and attachment on prosocial behaviors and empathy in emerging adults // *Journal of Genetic Psychology*. 2018. Vol. 179 (2). P. 102–115.

28. Meffert H., Gazzola V., den Boer J.A. et al. Reduced spontaneous but relatively normal deliberate vicarious representation in psychopathy // *Brain*. 2013. 136 (8). P. 2550–2562.

29. O'Reilly J., Peterson C.C. Theory of mind at home: linking authoritative and authoritarian parenting styles to children's social understanding // *Early Child Development and Care*, 2014, 184 (12), 1934–1947.

30. Stern J.A, Cassidy J. Empathy from infancy to adolescence: An attachment perspective on the development of individual differences // *Developmental Review*. 2018. Vol. 47. P. 1–22.

31. Viddal K.R., Berg-Nielsen T.S., et al. Secure attachment promotes the development of effortful control in boys // *Attachment & Human Development*. 2015. Vol. 17 (3). P. 319–335.

32. Ware P. Personality Adaptations: Doors to Therapy. *Transactional Analysis Journal*, 1983. 13 (1). P. 11–19.

Статья поступила в редакцию 05.09.2023; одобрена после рецензирования 04.10.2023; принята к публикации 14.11.2023.

The article was submitted on 05.09.2023; approved after reviewing 04.09.2023; accepted for publication on 14.11.2023

Научная статья

УДК 376.4

DOI: 10.20323/2949-5954_2023_1_1_130

EDN: XCDWFI

Особенности социализации детей с аутистическими нарушениями

Надежда Владимировна Мазурова^{1✉}, Татьяна Андреевна Гавриш²

¹Доктор психологических наук, профессор дефектологического факультета, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150000, Ярославль, ул. Республиканская, 108/1

²Педагог-психолог, Центр развития ребёнка «Радужные Капельки», Москва, Павловская улица, 21

¹mazariny-2@yandex.ru[✉], <https://orcid.org/0000-0002-9978-9683>

²tanulay@list.ru, <https://orcid.org/0009-0007-6613-1264>

Аннотация. В статье представлены результаты многолетнего исследования процесса социализации дошкольников с аутистическими расстройствами. Названы причины трудностей организации системы социально-психологической адаптации детей с аутизмом в настоящее время. Подробно показаны отличительные особенности развития структуры социальной сферы детей с аутизмом: активность, инициативность, самостоятельность, поведение слушателя, групповые навыки и т. д. Сформулированы направления разработки программы психолого-педагогической поддержки процесса социализации этой категории детей.

При включении детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в образовательную среду и создании индивидуальных коррекционных программ важнейшим направлением работы является диагностика речевых, социально-бытовых и академических навыков, без которых затруднено самостоятельное функционирование. Основной целью исследования является оценка базовых речевых, учебных и социально-бытовых навыков у детей с РАС. В исследовании приняли участие 60 детей с РАС дошкольного возраста. В качестве методов использовались методики А. М. Щетининой, а также программа оценки базовых речевых, учебных и социально-бытовых навыков для детей с аутизмом Марка Сандберга VB-MAPP – Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program. Результаты изучения развития детей подтверждают ранее проведенные исследования, что большинство навыков сформированы на 2-3 порядка ниже, чем у нормотипичного ребенка и свидетельствуют о необходимости организации специальной коррекционной работы с детьми данной категории, так как наименее сформированными оказались навыки социального взаимодействия. Полученные результаты предложены к включению в программы интенсивной коррекционной работы, направленной на развитие коммуникации, взаимодействия и сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

Ключевые слова: социализация; аутизм; дети с расстройствами аутистического спектра; социальные навыки

Для цитирования: Мазурова Н. В., Гавриш Т. А. Особенности социализации детей с аутистическими нарушениями // Специальная педагогика и психология. 2023. № 1 (1). С. 130-143. http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_130. <https://elibrary.ru/XCDWFI>.

Original article

Socialization peculiarities of children with autistic disorders

Nadezhda V. Mazurova^{1✉}, Tatiana A. Gavrish²

¹Doctor of Psychology, Professor, Faculty of Defectology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, 150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1

²Pedagogical psychologist, Center for Child Development "Rainbow Drops", Moscow, Pavlovskaya st., 21

¹mazariny-2@yandex.ru✉, <https://orcid.org/0000-0002-9978-9683>

²tanulay@list.ru, <https://orcid.org/0009-0007-6613-1264>

Abstract. The article presents the results of a long-term study on socializing preschool children with autistic disorders, and names the reasons for the current difficulties in organizing the socio-psychological adaptation system for such children. The authors show in detail some specific features of developing the social structure for children with autism: activity, initiative, independence, listener behavior, group skills, etc., and define the directions for designing the psychological and pedagogical support program for socializing this category of children.

When including children with autism spectrum disorders (ASD) in educational environments and creating individual correction programs, the most important area of work is the diagnosis of speech, social and academic skills, without which independent functioning is difficult. The main purpose of the study is to assess basic speech, learning and social skills in children with ASD. 60 children of preschool-age with ASD participated in the study. The methods used were A.M. Shchetinina's methodology, as well as Mark Sandberg's VB-MAPP – Verbal Behavioral Milestones Assessment and Placement Program for children with autism. The results of studying the children's development confirm earlier studies that most of the skills are twice or three times lower than those of a normotypical child and indicate the need to organize special correctional work with children in this category, as the worst formed were the skills of social interaction. The obtained results are offered to be included in the programs of intensive correctional work aimed at the development of communication, interaction and cooperation with adults and peers.

Key words: socialization; autism; children with autism spectrum disorders; social skills

For citation: Mazurova N. V., Gavrish T. A. Socialization peculiarities of children with autistic disorders. *Special pedagogy and psychology*. 2023;1 (1): 130-143. http://dx.doi.org/10.20323/2949-5954_2023_1_1_130. <https://elibrary.ru/XCDWFI>.

Введение

Принимая во внимание влияние географических, этнических и социально-экономических факторов на оценку распространенности, примерно у 1 из 100 детей во всем мире диагностируют расстройство аутистического спектра (РАС). Эти результаты отражают изменения в определении аутизма и различия в контексте исследований по использованию подходов к изучению различных аспектов аутизма на современном этапе.

Вмешательство для людей с расстройствами аутистического спектра (РАС) обычно начинается после постановки диагноза, так как на сегодняшний день ни одно исследование вмешательства, проводимого детям дошкольного возраста до постановки диагноза, не показало его влияния на результаты диагностики.

В когортных исследованиях постоянно сообщалось о тенденциях в диагностике расстройств аутистического спектра (РАС) со значительным увеличением распространенности и заболеваемости за последние два десятилетия. Хотя описательные эпидемиологические исследования РАС, в основном сфокусированные на детях и в странах с высоким уровнем дохода, подвержены многочисленным методологическим ограничениям, но все они подтверждают увеличение числа детей с данным нарушением. Рост

заболеваемости по-разному объясняется в разных странах различными факторами, такими как повышение осведомленности о РАС, изменения в диагностических инструментах и критериях, снижение стигмы и улучшение организации здравоохранения [Hodges et al., 2020]. Однако, при изучении распространенности аутизма, одной из важнейших проблем и результатов этого процесса является уровень включения людей данной когорты в социальную среду.

Проблема социализации традиционно являлась предметом пристального внимания психологов, педагогов, социологов. В отечественной науке вопросы социализации освещались в аспекте развития в психологии, а также в работах великих педагогов [Выготский, 2005]. Под социализацией авторы понимали раскодирование и присвоение опыта социума, «закодированного» в культуре в ходе целенаправленного обучения и воспитания, действуя в различных ситуациях, используя различные модели поведения и деятельности [Выготский, 2005]. Деятельность – это и способ, и условие, и форма выражения культурно-исторического опыта. Процесс социализации – это не просто усвоение суммы сведений, знаний и навыков, а овладение наиболее эффективными способами деятельности и общения.

Л.С. Выготским был обоснован совершенно новый подход к изучению процесса социализации ребенка с нарушениями в развитии, согласно которому, общение детей с окружающими его людьми – главный двигатель развития личности ребенка и коррекции вторичных отклонений, основной механизм преодоления преград «вращения ребенка в культурно-исторический пласт общества» [Выготский, 2005].

В зарубежной научной литературе существует множество исследований, посвященных РАС. В то же время, в течение нескольких десятилетий акцент на понимании расстройств аутистического спектра не оставлял места для исследований сопутствующих аффективных расстройств, игнорировались депрессивные симптомы или несоциальное (нежелательное) поведение как атрибуты РАС. В то же время, количество детей с сопутствующим РАС поведением, мешающим их социализации, часто превышает клинические возможности для вмешательства во многих странах. Все заинтересованные стороны осознают важность и безотлагательность исследований нежелательного поведения при РАС, необходимость изучения распространенности, воздействия, проявления и факторов риска, связанных с сопутствующими барьерами у детей и подростков с расстройством аутистического спектра.

Методология исследования

Основатели комплексного подхода к коррекции детского аутизма

в нашей стране еще в XX веке впервые поставили вопрос о том, что психологическое и педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра должно включать задачи адаптации и социализации [Лебединская, Лебединский, 1980].

В современной образовательной теории и практике сопровождения детей с РАС требуется решить реальные практические задачи, это осложнено многими причинами: особенностями психики детей с таким спектром нарушений, который не требует общения с социумом, когда среда не наделена важным смыслом для ребенка; некоторыми особенностями формирования и развития познавательной и эмоционально-волевой сферы; сниженным ресурсом адаптивного поведения.

Неумение из-за отсутствия мотивации общаться, учиться, управлять своими эмоциями и желаниями, поведением приводит к формированию дисгармоничной личности, не способной научиться считывать эмоции, чувства, желания, поведение других, даже близких людей. Это сильно затрудняет процесс социализации ребенка с РАС.

В настоящее время, в рамках инклюзивного образования, разработаны адаптированные программы для детей с различными образовательными потребностями, но они отчасти обеспечивают процесс обучения и совсем не затрагивают процесса социализации детей. Стратегия развития образования в

настоящее время направлена на повышение социального статуса лиц с ОВЗ, снятие для них барьеров и ограничений в различных сферах человеческой жизнедеятельности.

С 2017 по 2022 гг. нами было проведено исследование по изучению развития социальных навыков у детей с РАС. Целью научного исследования стало теоретическое обоснование и разработка психолого-педагогической адаптированной программы повышения уровня социального включения у детей с РАС [Гавриш, Мазурова, 2021].

Для решения поставленных эмпирических задач нами был сформирован пакет методик: «Карта проявлений самостоятельности», «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников», «Карта проявлений активности», «Карта проявлений инициативности», [Щетинина, 2000]; «Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом VB-MAPP» [Сандбергер, 2008; Barnes C.S., Mellor J.R., Rehfeldt R.A., 2014; Нигматуллина, Борисова, Фролова, 2021], авторская анкета для родителей «Социализация».

В исследовании приняли участие 60 детей дошкольного возраста (от 3 до 7 лет), разделенных на 2 группы по наличию расстройства аутистического спектра: 30 нормотипичных дошкольников и 30 детей с РАС.

Все дети с аутистическими расстройствами были проконсультированы психиатром и имели следующие диагнозы: F 84.0 – ранний детский аутизм (12 детей), F 84.1 – атипичный аутизм (10 детей), F 84.5 – синдром Аспергера (8 детей). Уровень развития детей на момент начала исследования был разным: от развития речи, близкого к нормативному, до отсутствия речи, от нормативного познавательного развития до недоразвития познавательной деятельности.

Сведения о семьях дошкольников: возраст родителей от 30 до 45 лет, 54 семьи полные (90%) и 6 семей неполные (10%), образование высшее профессиональное у 48 родителей (80%), среднее профессиональное у 12 родителей (20%). Ребенок с РАС родился первым в 20 семьях (70%), вторым – в 6 семьях (20%), третьим – в 3 семьях (10%). У 15 (50%) детей с РАС есть инвалидность, еще 3 (10%) планируют ее установить, остальные (40%) родители надеются на положительную динамику развития и достаточно полную социальную адаптацию, или не могут преодолеть свои стереотипы о стигматизации инвалидности.

Результаты проведенного исследования

На первом этапе изучались коммуникативные способности, самостоятельность, инициативность и активность в общении. Результаты представлены на рисунке 1.

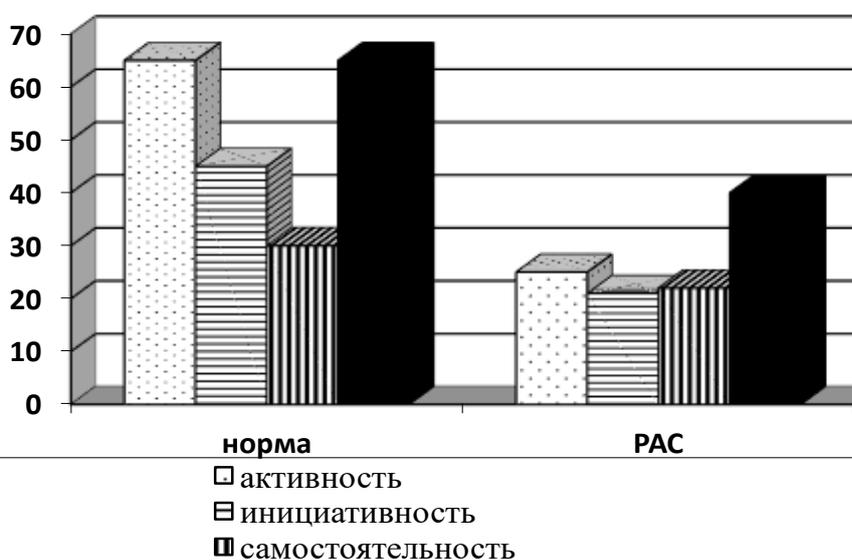


Рис.1 Средние значения методик «Карты»

Заметно отставание в развитии всех показателей общения у детей с аутистическими расстройствами. Их уровень социальной активности составил 25%. Дети подвижны, могут взаимодействовать с педагогом, могут действовать по инструкции, но друг с другом контактируют мало, самостоятельно не проявляют интереса ко всему новому, предпочитают играть отдельно друг от друга.

Нормотипичные дети демонстрируют очень высокую активность в общении (65%). Они сами знакомятся, задают вопросы, готовы взаимодействовать с педагогом и другими детьми, демонстрируют выраженный интерес к новым играм и игрушкам.

Не все дети с РАС проявляют инициативу в игре или в другой деятельности, не могут высказывать

предложения, идеи, а также не стремятся находиться в центре внимания. Уровень их инициативности составил 21%. Уровень инициативности нормотипичных детей вдвое выше – 45%. Дети сами придумывают и предлагают игры, готовы быть ведущими, находиться в центре внимания.

Уровень развития самостоятельности у детей с РАС составил 21,7%. Эти дошкольники с трудом могут самостоятельно выбрать игру, занять себя, без напоминания не выполняют поручения педагога, не могут доводить начатое дело до конца, а также не умеют самостоятельно решать конфликты со сверстниками. Нужно отметить, что уровень самостоятельности нормотипичных дошкольников также не очень высок (30%). Они с трудом

самостоятельно решают конфликтные ситуации, не помнят о своих обязанностях, нуждаются в постоянном контроле со стороны взрослого. По результатам бесед, проведенных в конце исследования с родителями всех дошкольников, было установлено, что только в трети семей детям дома предоставляется право выполнения домашних обязанностей. В основном всю деятельность по обеспечению жизни ребенка выполняют мамы, бабушки и няни, что, безусловно, не стимулирует детскую самостоятельность.

Результаты, полученные по карте наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей, свидетельствуют о том, что в группе РАС дети не очень хорошо владеют вербальными и невербальными средствами общения, не могут выражать сочувствие и сопереживание собеседнику (40%). Следует отметить, что, не

смотря на наличие фразовой речи, эти дети не всегда используют ее как способ коммуникации. В основном это «речь для себя» или «фатический текст». В группе нормотипичных дошкольников уровень коммуникативных способностей достаточно высок (65%). Большинство детей используют либо хорошо развитую речь для построения коммуникации, либо научились использовать словесные и жестовые средства коммуникации при недостаточно развитых вербальных возможностях. Непонимания между детьми в процессе игры и других видов деятельности практически никогда не возникает.

Дополнительно мы провели исследование уровня речевых и социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (программа VB-MAPP). Анализ результатов методики представлен на рисунке 2.

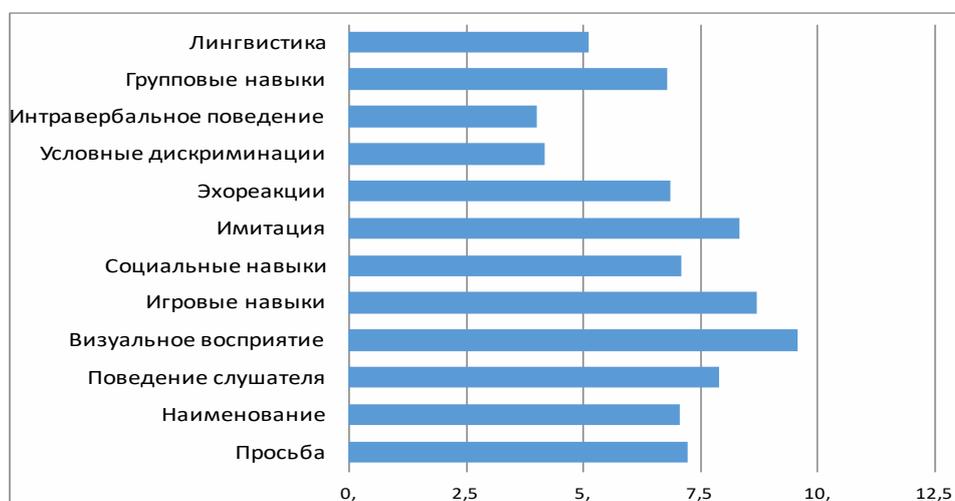


Рис. 2 Средние значения методики VB-MAPP в группе детей с РАС

Результаты исследования навыка «просьба» показали, что у 7,25% детей были спонтанные просьбы жестом, карточками PECS тех предметов, которые находились в поле зрения детей.

Результаты исследований навыка наименований показали, что 7,08% детей спонтанно умели именовать распространенные предметы быта, людей, части тела или картинки, но испытывали значительные трудности в назывании предметов и явлений окружающего мира.

Результат исследования навыка «слушатель» составил 7,93%. Дети умеют различать предметы во многих контекстах, выполняют инструкции, которые включают существительные и глаголы, но не могут реагировать на длинные предложения, сложные грамматические конструкции или выражения со скрытым смыслом.

Навыки визуального восприятия – одна из сильных сторон у детей с РАС, это демонстрируют и результаты данной методики – 9,61%. Дети обладают сформированным репертуаром навыков сопоставления с образцом, складывания сюжетных картинок, а также сопоставления в естественной среде. Они могут сортировать предметы по категориям в отсутствии образца (например, животные, одежда, мебель и т. д.). Такой уровень развития этого навыка позволяет сделать вывод, что дети умеют не только идентифицировать предметы, но и определять их класс.

Уровень развития самостоятельной игры составил 8,73%. Следует отметить, что некоторым детям предоставлялись подсказки, помощь в моделировании игровой деятельности, но это также значимо не повышало результата и в дальнейшем не вело к закреплению игрового поведения.

При оценке социальных навыков был получен результат 7,13%. Некоторые дети с РАС могли участвовать в групповой деятельности, играть в догонялки, водить хороводы и т. д. Но при этом они не обращались к сверстникам с просьбой о желаемом предмете, не всегда соблюдали очередность в игре.

Среди спектра речевых навыков, интравербальные реакции зачастую наиболее сложны для детей с аутизмом. В нашем исследовании этот результат составил 4,05%. Крайне мало детей с РАС могли обращаться с просьбами или комментировать какое-либо событие, затруднялись задать вопрос или ответить на вопросы сверстников.

Моторная имитация развита значительно лучше по сравнению с другими областями навыков – 8,35%. Репертуар детей увеличен различным имитативным поведением с использованием предметов, функциональной имитации в повседневной естественной среде.

Способность к эхо-повторению фонем и слов других людей имеет большое значение для развития речи. Результат эхо-реакций составил 6,88%. Большинство детей способны повторять слова и фразы.

Навык различения по функциям, характеристикам и категориям составил 4,22%. Дети дополняют фразы, используют различный тон голоса, громкости, интонации, но не все дети выполняют задания на навык различения по функциям, характеристикам и категориям.

Исследования навыка поведения в классе и в группе показало средне-низкий его уровень – 6,82%. Небольшой процент детей могут без нежелательного поведения находиться на групповых занятиях, во время приема пищи, без подсказок переходить от одного занятия к другому.

Результат исследования лингвистической структуры речи достаточно низок – 5,15%. Только некоторые дети, артикуляция которых доступна для понимания взрослых, могут делать логические ударения, изменяют ритм, интонацию, в течение дня произносят различные высказывания, состоящие из двух слов, но не используют падежные окончания и окончания множественного числа, испытывают затруднения в произношении фраз.

Для более подробного исследования социальной ситуации развития детей нами была разработана анкета «Социализация». Анкета состоит из 13 вопросов закрытого типа с выбором предпочитаемого варианта. Анкетирование прошли все родители, воспитывающие детей с расстройствами аутистического спектра.

По результатам можно сделать выводы, что 37 родителей из 57 в

домашних условиях проводят работу по совершенствованию общения ребенка с взрослыми и сверстниками. 48 родителей беспокоит нарушение коммуникативных навыков ребенка, они оценивают эти навыки как очень низкие. Следует отметить высокую заинтересованность родителей в развитии детей с РАС, высокую потребность в получении помощи и информации и, к сожалению, низкую ее реализацию. В связи с отсутствием достоверной и понятной для родителей информации, не все они осознают свою роль в формировании и развитии социальных навыков ребенка.

Из-за неопределенности диагноза ребенка, тяжести расстройства и трудностей с соответствием общественным нормам, семьи, воспитывающие ребенка с РАС, находятся под действием постоянного стресса, формирующего специфическую внутрисемейную ситуацию и влияющего на личность родителей. Жизнь после диагноза оборачивается для родителей сплошным затянувшимся кризисом с цепью непредвиденных событий, которые вызывают печаль и чувство страха.

Неспособность ребенка с РАС взаимодействовать с окружающими людьми, защитное избегающее поведение, сильные эмоциональные реакции, которые ребенок не умеет контролировать, приводят в замешательство родителей и близких родственников. Ребенок часто не может адекватно сообщить о своих потребностях, что существенно за-

трудняет расшифровку его эмоционального состояния. Непредсказуемость поведения ребенка в присутствии других людей вызывает у родителей тревогу и стыд.

Эмоциональное отношение родителей к детям с РАС, как правило, внимательное, теплое, при этом родители не принимают интеллектуального недоразвития ребенка. Неприятие базируется на страхах и «стигматизации» ментальных нарушений. Родители боятся клейма «необучаемости», отсутствия у ребенка возможностей получения образования, социализации, принятия обществом.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает предположение о том, что социализация детей с расстройствами аутистического спектра, включающая развитие их коммуникативных, социальных, поведенческих и адаптивных навыков, должна проходить в специально созданных условиях, учитывающих потребности этой группы детей. Содержанием социализации детей с РАС должно быть развитие коммуникативных, социаль-

ных, поведенческих и адаптивных навыков детей через механизмы подражания, идентификации и прямого руководства, накопление ими опыта социального поведения в искусственно созданной и естественной обстановке.

Совокупность полученных результатов является достаточным основанием для разработки программы психолого-педагогической поддержки процесса социализации детей с РАС.

Программа психолого-педагогической поддержки процесса социализации детей с РАС должна учитывать создание предметно-пространственной среды, тьюторское сопровождение, включать этапы формирования учебных навыков, речи, коммуникативных умений, социальных умений и навыков, а также этап генерализации навыков, благодаря которому дети смогут обучаться функционально использовать опыт, полученный ими в структурированной обучающей среде и применять его к повседневным ситуациям, материалам или людям.

Библиографический список

1. Баенская Е.Р. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / Е. Р. Баенская, О.С. Никольская, М.М. Либлинг, И. А. Костин, М. Ю. Веденина, А. В. Аршатский, О.С. Аршатская. Москва, 2011.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. Москва : Смысл, 2005. 512 с.
3. Гавриш Т.А. Повышение уровня социализации детей с РАС: психолого-педагогическая программа / Т.А. Гавриш, Н.В. Мазурова // International Journal of Medicine and Psychology / Международный журнал медицины и психологии. 2021. Т. 4. №5. С. 113-118.

4. Лебединский В. В., Лебединская К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте. Учебное пособие для вузов / В.В. Лебединский, К. С. Лебединская. Москва : Академический проект, 2013. 303 с.
5. Мазурова Н. В. Исследование социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра в условиях дошкольного образования / Н. В. Мазурова, Т. А. Гавриш // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2020. № 2 С. 25 – 30.
6. Морозов С. С. Аутизм. Коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах. Москва, 2007. 176 с.
7. Неменчинская С. М. Развитие навыков общения у детей с синдромом раннего детского аутизма // Вестник государственного университета им. А.С. Пушкина. 2014. № 4. С. 58 – 64.
8. Нигматуллина И. А. Оценка базовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с помощью методики VB-MAPP / И.А. Нигматуллина, Н.С. Борисова, А.С. Фролова // Аутизм и нарушения развития. 2021. Том 19. № 1. С. 25 – 33.
9. Оценка базовых навыков у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра с помощью методики VB-MAPP // Аутизм и нарушения развития. 2021. Т. 19. № 1.
10. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка : учебно-методическое пособие. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.
11. Поведенческий подход к развитию речи. Часть 3 – Аутизм | АВА – терапия / Эрц Ю.М. 2014. URL: <https://autism-aba.blogspot.com/2014/06/verbal-behavior-approach-to-language3.html> (дата обращения: 26.06.2023).
12. Сандберг М. Руководство. Программа оценки навыков речи и социального взаимодействия для детей с аутизмом и другими нарушениями развития / пер. С. Доленко. Ришон ле-Цион : MEDIAL, 2008. 275 с.
13. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. 6-е изд. Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2018. 208 с.
14. Эрц (Нафтульева) Ю.М. Инклюзия детей с аутизмом в общеобразовательной системе: обзор целей и стратегий // Вестник Ассоциации психиатров Украины. 2013. № 1. С. 63 – 73.
15. Barnes C.S., Mellor J.R., Rehfeldt R.A. Implementing the Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB—MAPP): Teaching Assessment Techniques. *The Analysis of Verbal Behavior*, 2014, vol. 30, no. 1, pp. 36 – 47.
16. Dixon M.R., Belisle J., Stanley C. et al. Toward a Behavior Analysis of Complex Language for Children with Autism: Evaluating the Relationship between PEAK and the VB—MAPP. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 2015, vol. 27, pp. 223 – 33.
17. Tarbox J., Mardid W., Aguilar B. et al. Use of chaining to increase complexity of echoics in children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 2009. Vol. 42. №. 4. PP. 901 – 906.
18. Maurizio, B., Cartabia, M., & Clavenna, A. (2022). Still too much delay in recognition of autism spectrum disorder. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*. 31. E 1.

19. Pezzimenti F, Han GT, Vasa RA, Gotham K. Depression in Youth with Autism Spectrum Disorder. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am.* 2019 Jul; 28(3):397-409.
20. Zeidan J, Fombonne E, Scora J, Ibrahim A, Durkin MS, Saxena S, Yusuf A, Shih A, Elsabbagh M. Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Res.* 2022 May;15(5):778-790.
21. Rosen NE, Lord C, Volkmar FR. The Diagnosis of Autism: From Kanner to DSM-III to DSM-5 and Beyond. *J Autism Dev Disord.* 2021 Dec. 51(12). PP. 4253 – 4270.
22. Chapman, R., Veit, W. Correction to: The essence of autism: fact or artefact?. *Mol Psychiatry* 26, 7069 (2021).
23. Pellicano E, den Houting J. Annual Research Review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. *J Child Psychol Psychiatry.* 2022 Apr. 63(4). PP. 381 – 396.
24. Whitehouse AJO, Varcin KJ, Pillar S, Billingham W, Alvares GA, Barbaro J, Bent CA, Blenkley D, Boutrus M, Chee A, Chetcuti L, Clark A, Davidson E, Dimov S, Dissanayake C, Doyle J, Grant M, Green CC, Harrap M, Iacono T, Matys L, Maybery M, Pope DF, Renton M, Rowbottom C, Sadka N, Segal L, Slonims V, Smith J, Taylor C, Wakeling S, Wan MW, Wray J, Cooper MN, Green J, Hudry K. Effect of Preemptive Intervention on Developmental Outcomes Among Infants Showing Early Signs of Autism: A Randomized Clinical Trial of Outcomes to Diagnosis. *JAMA Pediatr.* 2021 Nov 1; 175(11): e213298.

Reference list

1. Baenskaja E.R. *Deti i podrostki s autizmom. Psihologicheskoe soprovozhdenie / E. R. Baenskaja, O.S. Nikol'skaja, M.M. Libling, I. A. Kostin, M. Ju. Vedenina, A. V. Arshatskij, O.S. Arshatskaja.* Moskva, 2011.
2. Vygotskij L. S. *Psihologija razvitija rebenka. = Psychology of a child's development.* Moskva : Smysl, 2005. 512 s.
3. Gavrish T.A. *Povyshenie urovnja socializacii detej s RAS: psihologo-pedagogicheskaja programma = Increasing the level of socializing children with ASD: a psychological and pedagogical program / T.A. Gavrish, N.V. Mazurova // International Journal of Medicine and Psychology / Mezhdunarodnyj zhurnal mediciny i psihologii.* 2021. T. 4. №5. S. 113-118.
4. Lebedinskij V. V., Lebedinskaja K. S. *Narusheniya psihicheskogo razvitija v detskom i podrostkovom vozraste. Uchebnoe posobie dlja vuzov = Mental developmental disorders in childhood and adolescence. Textbook for universities / V.V. Lebedinskij, K. S. Lebedinskaja.* Moskva : Akademicheskij proekt, 2013. 303 s.
5. Mazurova N. V. *Issledovanie social'nyh navykov u detej s rasstrojstvami autisticheskogo spektra v uslovijah doskol'nogo obrazovanija = Studying social skills in children with autism spectrum disorders in preschool settings / N. V. Mazurova, T. A. Gavrish // Vestnik RGGU. Serija «Psihologija. Pedagogika. Obrazovanie». 2020. № 2 S. 25-30.*
6. Morozov S. S. *Autizm. Korrekcionnaja rabota pri tjazhelyh i oslozhnennyh formah. = Autism. Correctional work in severe and complicated forms.* Moskva, 2007. 176 s.

7. Nemenchinskaja S. M. Razvitie navykov obshhenija u detej s sindromom ranne-go detskogo autizma = Developing communication skills in children with early childhood autism syndrome // Vestnik gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. 2014. № 4. S. 58-64.
8. Nigmatullina I. A. Ocenka bazovyh navykov u detej doshkol'nogo vozras-ta s rasstrojstvami autisticheskogo spektra s pomoshh'ju metodiki VB-MAPP = Assessment of basic skills in preschool children with autism spectrum disorders using the VB-MAPP method / I.A. Nigmatullina, N.S. Borisova, A.S. Frolova // Autizm i narushenija razviti-ja. 2021. Tom 19. № 1. S. 25–33.
9. Ocenka bazovyh navykov u detej doshkol'nogo vozrasta s rasstrojstvami autis-ticheskogo spektra s pomoshh'ju metodiki VB-MAPP = Assessment of basic skills in preschool children with autism spectrum disorders using the VB-MAPP method // Autizm i narushenija razviti-ja. 2021. T. 19, № 1.
10. Shhetinina A. M. Diagnostika social'nogo razviti-ja rebenka : uchebno-metodicheskoe posobie.= Diagnostics of a child's social development : teaching aid. Velikij Novgorod : NovGU im. Jaroslava Mudrogo, 2000.
11. Povedencheskij podhod k razviti-ju rechi. Chast' 3 – Autizm | ABA – tera-pija = Behavioral approach to speech development. Part 3 – Autism | ABA Therapy / Jerc Ju.M. 2014. URL: <https://autism-aba.blogspot.com/2014/06/verbal-behavior-approach-to-language3.html> (data obrashhenija: 26.06.2023).
12. Sandberg M. Rukovodstvo. Programma ocenki navykov rechi i social'no-go vzaimodejstvija dlja detej s autizmom i drugimi narushenijami razviti-ja = Guidelines. Speech and social interaction assessment program for children with autism and other developmental disabilities / per. S. Dolenko. Rishon le-Cion : MEDIAL, 2008. 275 s.
13. Shramm R. Detskij autizm i ABA: ABA (Applied Behavior Analysis): tera-pija, osnovannaja na metodah prikladnogo analiza povedenija.= Childhood autism and ABA: ABA (Applied Behavior Analysis): therapy based on applied behavior anal-ysis techniques. 6-e izd. Ekaterinburg : Rama Publishing, 2018. 208 s.
14. Jerc (Naftul'eva) Ju.M. Inkluzija detej s autizmom v obshheobrazovatel'-noj sisteme: obzor celej i strategij = Inclusion of children with autism in general educational settings: a review of goals and strategies // Vestnik Associacii psihi-atrov Ukrainy. 2013. № 1. S. 63–73.
15. Barnes C.S., Mellor J.R., Rehfeldt R.A. Implementing the Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB—MAPP): Teaching Assessment Techniques. The Analysis of Verbal Behavior, 2014, vol. 30, no. 1, pp. 36—47.
16. Dixon M.R., Belisle J., Stanley C. et al. Toward a Behavior Analysis of Com-plex Language for Children with Autism: Evaluating the Relationship between PEAK and the VB—MAPP. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 2015, vol. 27, pp. 223 – 33.
17. Tarbox J., Mardid W., Aguilar B. et al. Use of chaining to increase complexity of echoics in children with autism. Journal of Applied Behavior Analysis. 2009. Vol. 42. №. 4. PP. 901—906.
18. Maurizio, B., Cartabia, M., & Clavenna, A. (2022). Still too much delay in recognition of autism spectrum disorder. Epidemiology and Psychiatric Sciences. 31. E 1.

19. Pezzimenti F, Han GT, Vasa RA, Gotham K. Depression in Youth with Autism Spectrum Disorder. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*. 2019 Jul; 28(3):397-409.
20. Zeidan J, Fombonne E, Scolah J, Ibrahim A, Durkin MS, Saxena S, Yusuf A, Shih A, Elsabbagh M. Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Res*. 2022 May;15(5):778-790.
21. Rosen NE, Lord C, Volkmar FR. The Diagnosis of Autism: From Kanner to DSM-III to DSM-5 and Beyond. *J Autism Dev Disord*. 2021 Dec. 51(12). PP. 4253-4270.
22. Chapman, R., Veit, W. Correction to: The essence of autism: fact or arte-fact?. *Mol Psychiatry* 26, 7069 (2021).
23. Pellicano E, den Houting J. Annual Research Review: Shifting from 'normal science' to neurodiversity in autism science. *J Child Psychol Psychiatry*. 2022 Apr. 63(4). PP. 381-396.
24. Whitehouse AJO, Varcin KJ, Pillar S, Billingham W, Alvares GA, Barbaro J, Bent CA, Blenkley D, Boutrus M, Chee A, Chetcuti L, Clark A, Davidson E, Dimov S, Dissanayake C, Doyle J, Grant M, Green CC, Harrap M, Iacono T, Matys L, Maybery M, Pope DF, Renton M, Rowbottom C, Sadka N, Segal L, Slonims V, Smith J, Taylor C, Wakeling S, Wan MW, Wray J, Cooper MN, Green J, Hudry K. Effect of Preemptive Intervention on Developmental Outcomes Among Infants Showing Early Signs of Au-tism: A Randomized Clinical Trial of Outcomes to Diagnosis. *JAMA Pediatr*. 2021 Nov 1; 175(11): e213298.

Статья поступила в редакцию 20.09.2023; одобрена после рецензирования 04.10.2023; принята к публикации 14.11.2023.

The article was submitted on 05.09.2023; approved after reviewing 20.09.2023; accepted for publication on 14.11.2023

УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ СТАТЬИ В НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ
«СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»
И ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ РУКОПИСЕЙ

Компьютерный набор рукописи статьи на русском или английском языках, предназначенной для публикации в научном журнале, должен строго соответствовать следующим требованиям.

1. Одна страница текста формата А4 должна содержать не более 1900 знаков с учетом пробелов;

2. Поля: верхнее – 2 см, нижнее – 2 см, левое – 2,5 см, правое – 1,5 см; от края до колонтитула: верхнего – 2 см, нижнего – 2 см; абзацный отступ – 1,0; гарнитура Times New Roman; кегль 14; интервал 1,5.

3. Электронный вариант статьи выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc.

4. Рукопись должна быть выполнена в соответствии со следующими критериями:

4.1. Индекс УДК.

4.2. Отрасль науки и шифр специальности, по которым написана статья: 13.00.03 Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия), 19.00.10 Коррекционная психология.

4.3. Сведения об авторе: Ф. И. О. автора (в том числе и в транслитерированном виде), контактный мобильный телефон,

e-mail; ученая степень и звание, место работы (полное официальное название организации) и должность, адрес организации с индексом.

4.4. Название статьи на русском и английском языках.

4.5. Аннотация

– должна быть написана на русском и английском языках;

– должна содержать описание основных целей и задач исследования; в

общих чертах, без углубления в детали, описывать ход проведения исследования;

– содержать описание наиболее значимых результатов исследования с указанием на их важность;

– в аннотации не должно быть ссылок на литературу и специальных аббревиатур; не должны повторяться сведения, содержащиеся в заглавии;

– в тексте аннотации следует употреблять значимые слова и словосочетания из основного текста статьи;

– текст должен соответствовать всем нормам и правилам соответствующего языка и не содержать стилистических, грамматических, орфографических и пунктуационных ошибок;

– объем каждой аннотации должен составлять от 210 до 250 слов.

4.6. Ключевые слова – не менее 7 и не более 12 (на русском и английском языках).

4.7. Идентификационный номер автора в ORCID.

4.8. Текст статьи.

4.9. Библиографический список (указывается в алфавитном порядке).

5. Библиографические ссылки на использованные источники необходимо указывать в тексте заключенными в квадратные скобки (например, [Карасик, 2002, с. 231] (страницы указываются при цитировании!); [Интерпретационные характеристики ... , 1999, с. 56]; [Шаховский, 2008; Шейгал, 2007]). Библиографический список должен быть оформлен по ГОСТу Р 7.0.100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления» сплошной нумерацией, 14 кеглем, через 1,5 интервала и размещен после текста статьи. Каждый источник, указанный в списке литературы, должен иметь ссылку в тексте. Редакция будет

отдавать приоритет статьям, соответствующим следующим условиям: количество ссылок должно содержать не менее 25 наименований, не менее 20 источников за последние 3 года. Ссылки на свои работы – 10 %. Ссылки на источники на иностранном языке – не менее 50 % – приветствуется. Во всех источниках должны быть указаны год выпуска, город и издательство, кол-во страниц.

6. Примечания и постраничные сноски в статье не допускаются!

7. Таблицы, схемы, диаграммы, гистограммы должны быть оформлены в контрастной шкале серого цвета. Для рисунков используется gif-формат. Редакция не улучшает качества рисунков и не производит исправления ошибок, допущенных в рисунке. Каждый рисунок, таблица, схема должны иметь порядковый номер, название и объяснение всех условных обозначений. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. При обнаружении ошибок в рисунке, схеме, таблице редакция оставляет за собой право на удаление рисунка и текста, имеющего к нему отношение. Под таблицами и рисунками необходимо указывать источник, из которого взят рисунок или таблица (например: автор, книга, журнал и т. д.).

8. Единицы измерения приводятся в соответствии с международной системой единиц (СИ).

9. Если статья написана на основе эксперимента, то ее необходимо оформить следующим образом:

- введение;
- обзор литературы;
- методы исследования;
- результаты и дискуссия;
- заключение;
- благодарности;

Рукопись, предназначенная для публикации, будет принята к рассмотрению

редакцией только в случае получения по почте заполненного и подписанного лицензионного соглашения в двух экземплярах (форма размещена на сайте).

Объем статьи должен быть не менее 10 страниц и не превышать 20 страниц текста формата А4, набранного в соответствии с вышеупомянутыми требованиями.

Если присланные материалы не отвечают хотя бы одному из выше перечисленных требований, а также в том случае, если файл статьи заражен компьютерным вирусом, редакция не будет рассматривать статью к публикации.

Статья в журнал проходит рецензирование и получает рекомендацию двух членов редакционной коллегии и передается с рецензиями редактору журнала для включения статьи в номер журнала, содержание которого утверждается на редколлегии. Редакция оставляет за собой право отправлять рукописи статей на независимую экспертизу.

При наличии серьезных замечаний по статье в рецензии, статья будет отклонена и автору будет рекомендовано доработать статью в соответствии с замечаниями рецензента.

Авторский экземпляр журнала автор получает по почте согласно оформленной подписке. Оформить подписку можно от одного номера журнала в год.

Статья, одобренная и рекомендованная рецензентом журнала, может быть опубликована в течение года.

Аспиранту для публикации статьи без подписки на журнал необходимо предоставить редактору журнала:

- справку из отдела аспирантуры;
- выписку из решения кафедры или иного структурного подразделения о необходимости публикации статьи, заверенную организацией;
- отзыв научного руководителя на статью, заверенный его организацией.

**CONDITIONS OF PUBLICATION OF THE ARTICLE
IN THE SCIENTIFIC JOURNAL
“SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY”
AND REQUIREMENTS FOR MANUSCRIPTS**

1. The articles are sent to the editorial board in electronic and printed forms (1 copy).

2. Requirements for typography:

– 1 page of A4 format must contain no more than 1900 symbols including spaces;

– margins: upper – 2 cm, lower – 2 cm, left – 2,5 cm, right – 1,5 cm; from the edge to the catch letters: upper – 2 cm, lower – 2 cm; paragraph indent – 1,0;

– font type Times New Roman; type size 14; line spacing 1,5.

3. The electronic version of the article is written using word processor Microsoft Word and is saved in format.doc.

4. Requirements for the manuscript:

4.1. UDC index.

4.2. The branch of science and the code of the specialty for which the article was written: 13.00.03 Corrective pedagogy (deaf pedagogy and typhlopedagogy, oligophrenopedagogy and speech therapy), 19.00.10 Corrective psychology.

4.3. Information about the author: Full name of the author (including in transliterated form), contact mobile phone, e-mail; academic degree and title, place of work (full official name of the organization) and position, address of the organization with an index.

4.4. Title of the article in Russian and English.

4.5. annotation

– must be written in Russian and English;

– should contain a description of the main goals and objectives of the study; in general terms, without going into details, describe the course of the research;

– contain a description of the most significant research results, indicating their importance;

– the annotation should not contain references to literature and special abbreviations; the information contained in the title should not be repeated;

– significant words and phrases from the main text of the article should be used in the text of the abstract;

– the text must comply with all norms and rules of the relevant language and not contain stylistic, grammatical, spelling and punctuation errors;

– the length of each abstract should be between 210 and 250 words.

4.6. Keywords – no less than 7 and no more than 12 (in Russian and English).

4.7. ORCID ID of the author.

4.8. The text of the article.

4.9. Bibliographic list (indicated in alphabetical order).

5. Bibliographic references to sources used must be indicated in the text in square brackets (for example, [Karasik, 2002, p. 231] (pages are indicated when citing!); [Interpretive characteristics ..., 1999, p. 56]; [Shakhovsky, 2008; Sheigal, 2007]). The bibliographic list must be drawn up in accordance with GOST R 7.0.100 2018 “Bibliographic record. Bibliographic description. General requirements and rules of drawing up” with continuous numbering, 14 point size, 1,5 spacing and placed after the text of the article. Each source indicated in the bibliography must have a link in the text. The editors will give priority to articles that meet the following conditions: the number of references must contain at least 25

titles, at least 20 sources over the last 3 years. Links to your work – 10 %. Links to sources in a foreign language – at least 50 % – are welcome. All sources must indicate the year of issue, city and publisher, number of pages.

6. Notes and footnotes in the article are not allowed!

7. Tables, diagrams, diagrams, histograms should be drawn in a contrasting gray scale. GIF format is used for pictures. The editorial board does not improve the quality of the drawings and does not correct any mistakes made in the drawing. Each figure, table, diagram must have a serial number, title and explanation of all symbols. All columns in tables must be titled. If errors are found in the figure, diagram, table, the editors reserve the right to delete the figure and the text related to it. Under the tables and figures, it is necessary to indicate the source from which the figure or table is taken (for example: author, book, magazine, etc.).

8. Units of measurement are given in accordance with the International System of Units (SI).

9. If the article is written on the basis of an experiment, then it must be formatted as follows:

- introduction;
- literature review;
- research methods;
- results and discussion;
- conclusion;
- thanks;

A manuscript intended for publication will be accepted for consideration by the editorial board only if it receives a completed and signed license agreement in two copies by mail (the form is posted on the website).

The volume of the article should be at least 10 pages and not exceed 20 pages of

A4 text, typed in accordance with the above requirements.

If the submitted materials do not meet at least one of the above listed requirements, as well as if the article file is infected with a computer virus, the editorial staff will not consider the article for publication.

An article in the journal undergoes peer review and receives a recommendation from two members of the editorial board and is submitted with reviews to the editor of the journal for inclusion in the journal issue, the content of which is approved by the editorial board. The editors reserve the right to send manuscripts of articles for independent examination.

If there are serious comments on the article in the review, the article will be rejected and the author will be recommended to modify the article in accordance with the comments of the reviewer.

The author receives the author's copy of the journal by mail according to the issued sub-subscription. You can subscribe from one issue of the magazine per year.

An article approved and recommended by the reviewer of the journal can be published within a year.

For a postgraduate student to publish an article without a subscription to the journal, it is necessary to provide the editor of the journal:

- a certificate from the postgraduate study department;
- an extract from the decision of the department or other structural unit on the need to publish the article, certified by the organization;
- review of the scientific advisor to the article, certified by his organization.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

SPECIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Научный журнал

2023 – № 1 (1)

Главный редактор А. Э. Симановский

Ответственный редактор С. А. Сосновцева

Дизайн-макет – К. С. Лапшина

Переводы на английский язык – М. Р. Кофанова

Объем 18,5 п. л., 9,36 уч.-изд. л. Формат 70×100/16.

Заказ № 212. Тираж 500 экз.

Дата выхода в свет: 20.12.2023

Цена свободная

Издатель

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»

150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1.

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный
педагогический университет им. К. Д. Ушинского»

Адрес типографии: 150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44